

Marianne Kristine Sundby

## «Hva kan vi sammen lete etter for å få den prestasjonsutviklinga?»

En kvalitativ studie av tre toppidrettstreneres opplevelse av felles forståelse og dens betydning for prestasjonsutvikling

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Trondheim, mai 2016

Veileder: Jan Arvid Haugan

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Institutt for pedagogikk og livslang læring





## Sammendrag

I denne kvalitative studien ønsket jeg å undersøke tre toppidrettstreneres opplevelse av å være i relasjon med sine utøvere, hvordan de opplever seg selv og den andre i relasjonen, og hvordan dette har innvirkning på deres prestasjonsutviklende arbeid. Studiens problemstilling er som følger: *Hva opplever toppidrettstrenerne som betydningsfullt for å skape felles forståelse i relasjonen med sine utøvere og hvordan kommer dette til uttrykk i deres prestasjonsutviklende arbeid?*

For å besvare problemstillingen ble en kvalitativ tilnærming til feltet ansett som hensiktsmessig. Tre toppidrettstrenerne i håndball ble intervjuet med halv-strukturerte intervju, og materialet som fremkom her ble således analysert med hjelp av fortolkende-fenomenologisk analyse. I analysen kom jeg frem til 4 hovedtema som representerer hovedfunnene fra de tre intervjuene.

Temaet *forståelse av seg selv*, inneholder to underkategorier kalt *å se seg selv utenfra*, og *å regulere seg selv*. Temaets essens beskriver hvordan trenerne opplever seg selv i relasjonen med utøveren, samt hva de opplever som betydningsfullt i denne relasjonen. Trenerne vektlegger ærlige evalueringer av seg selv, og evnen å regulere stress og følelser i kampsituasjon som betydningsfullt i relasjonen og prestasjonsutviklingsarbeidet. I temaet *forståelse av utøveren*, som har underkategoriene *å kjenne utøver godt*, og *å være nysgjerrig og observant* blir det fremhevet hvordan trenerne ønsker å forstå utøveren gjennom å kjenne de godt, og ved å være nysgjerrig og observant på utøvernes kroppsspråk og mentale tilstander. De fremhever at dette er betydningsfullt for deres tilpasning til individet, slik at de kan arbeide prestasjonsfremmende med hver enkelt utøver i spillergruppa. Temaet *ønsket om en felles plattform* viser hvordan trenerne arbeider for å skape felles forståelse med utøveren, mens det i temaet *ønsket om utvikling* blir fremhevet hvordan trenerne tilnærmer seg utøverens utviklingspotensial, og hvordan de tilrettelegger for prestasjonsutvikling hos utøveren.

Funnene i studien viser til at trenernes forståelse av seg selv og utøveren er betydningsfullt for prestasjonsutviklingsarbeidet, fordi denne forståelsen tilrettelegger for etableringen av *felles forståelse* mellom trener og utøver. Det foreslås derfor at felles forståelse er essensielt for at trenernes ulike bidrag i relasjonen skal kunne ha verdi for utøverens prestasjonsutvikling.



## Abstract

In this qualitative study I aimed to investigate how three elite sport coaches experience the relationship with their athletes, how they experience themselves and the other in the relationship, and how this affect their performance enhancing work. The research question as basis for the study is as follows: *What do elite sport coaches experience as meaningful in creating shared understanding in the relationship with their athletes, and how is this expressed in their performance enhancing work?*

A qualitative approach to the field was considered as suitable to answer the research question. I conducted semi-structured interviews with three elitecoaches in handball, and the material which emerged was analyzed by using interpretative-phenomenological analysis. The analysis resulted in 4 themes which represent the main findings from the three interviews.

The theme *understanding oneself* contains two sub-categories, named *to see one-self from the outside*, and *regulating one-self*. The essence of the theme describes how the sport coaches experience themselves in the relationship with the athlete, as well as what they experience as meaningful in their relationship. The sports coaches emphasize honest evaluations of themselves, as well as the ability to regulate stress and emotions as meaningful in the relationship and in their performance enhancing work. In the theme *understanding the athlete*, which contains the subcategories *to know the athlete well*, and *to be observant and curious*, the importance of knowing each-other well by being curious and observant to the athlete's body language and mental conditions is highlighted. The coaches accentuate this as important in the performance enhancing work with each individual athlete. The theme *a wish for a shared platform* shows how the sport coaches work to create a shared understanding with the athlete, while the theme *a wish for development*, highlights how they are approaching and facilitating performance enhancement in the athlete.

The findings in the study illustrate how the sport coaches understanding of themselves and the athletes create a meaningful basis for performance enhancement, because this understanding facilitate the establishment of *shared understanding* between sport coach and athlete. It is therefore suggested that shared understanding is essential and valuable for the sport coaches unique contributions to the relationship and the athletes performance enhancement.



## **Forord**

Et sikkert vårtegn i Trondheim er når studentenes eksamensforberedelser flyttes utendørs. Parkene kryr av lyse, blomstrende hoder og engangsgriller, det selges utepils med studentrabatt i fleng, og atter en gang blir vi lurt trill rundt av mai-månedens uforutsigbare spredning av helligdager - som for en student er en hvilken som helst dag, helt til man innser at man har glemt å handle mat. Når jeg nå sitter her en vakker vårdag i mai, innser jeg plutselig at denne tiden snart er over og at jeg nå er inne i en av mine siste dager som student. Hvor enn vemodig det er, er et annet sikkert vårtegn når den etterlengtede frihetsfølelsen endelig melder sin ankomst. For det er det jeg kjenner nå; frihet og takknemlighet.

Takknemligheten retter seg først og fremst imot den enorme gleden det har vært å tilbringe to år som student på masterstudiet i rådgivningsvitenskap. Kunnskapen og erfaringene jeg tar med meg herfra er uvurderlige bidrag til min vekst som person og som rådgiver. Takk til alle mine herlige medstudenter for minneverdige stunder og for god støtte i en intens periode – opplevelsene hadde ikke vært det samme uten dere! En særlig takk går til Maja for dine konstruktive og reflekterte tilbakemeldinger på oppgaven – takk for et berikende samarbeid!

En stor takk går så til deltakerne i denne studien. Jeg er imponert og inspirert over deres refleksjoner, takk for at dere delte av deres tid og for at dere ga meg verdifulle innblikk i deres erfaringer.

Tusen takk til min veileder Jan Arvid Haugan, for dine alltid oppmuntrende ord og for at du har hjulpet meg med å akseptere og sortere kaoset i prosessen.

Tilslutt vil jeg takke min flotte familie for deres evige engasjement og optimistiske tro på at jeg kan få til det jeg vil. Deres evne til å leve dere inn i alle mine prosjekt med genuin interesse og nysgjerrighet er en enorm støtte.

Nå venter en sommer fylt av frihet og nye eventyr - heldigvis varer studentrabatten noen måneder til!

Trondheim, mai 2016

Marianne Kristine Sundby





# Innhold

<b>1</b>	<b>INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	2
1.2	MITT SYN PÅ RELASJONEN.....	2
1.3	OPPGAVENS OPPBYGGING .....	3
<b>2</b>	<b>TEORETISK RAMMEVERK.....</b>	<b>5</b>
2.1	MENTALISERING .....	5
2.1.1	<i>Den mentaliserende holdningen.....</i>	6
2.1.2	<i>Selvbevissthet .....</i>	7
2.1.3	<i>Implisitt og eksplisitt mentalisering.....</i>	7
2.1.4	<i>Oppmerksomhet- og forestillingsevne .....</i>	7
2.1.5	<i>Nærvær av stress og emosjoner i mentalisering.....</i>	8
2.1.6	<i>Hva mentalisering fører til.....</i>	10
2.2	RELASJONSKVALITET I IDRETTE.....	10
2.2.1	<i>Felles forståelse i idrett.....</i>	12
2.3	COACHING.....	13
2.3.1	<i>Kommunikasjonsferdigheter.....</i>	15
<b>3</b>	<b>METODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>17</b>
3.1	KVALITATIV METODE .....	17
3.1.1	<i>Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming .....</i>	17
3.1.2	<i>Fortolkende fenomenologisk analyse .....</i>	19
3.2	FORSKERROLLEN.....	20
3.3	UTVALGSKRITERIER .....	21
3.3.1	<i>Beskrivelse av deltakerne .....</i>	22
3.4	DATAINNSAMLINGEN .....	23
3.4.1	<i>Det kvalitative intervjuet .....</i>	23
3.4.2	<i>Intervjuguiden .....</i>	23
3.5	DATAANALYSE.....	24
3.5.1	<i>Transkribering.....</i>	24
3.5.2	<i>Prosessen i analysen .....</i>	25
3.6	FORSKNINGENS KVALITET .....	27
3.6.1	<i>Pålitelighet.....</i>	27
3.6.2	<i>Validitet.....</i>	27
3.6.3	<i>Refleksivitet .....</i>	27
3.6.4	<i>Overførbarhet.....</i>	28
3.7	ETISKE BETRAKTNINGER .....	28
<b>4</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN.....</b>	<b>31</b>
4.1	TEMA 1: FORSTÅELSE AV SEG SELV .....	31
4.1.1	<i>Å se seg selv utenfra.....</i>	31
4.1.2	<i>Å regulere seg selv .....</i>	32
4.2	TEMA 2: FORSTÅELSE AV UTØVERNE .....	34
4.2.1	<i>Å søke innsikt i utøverne.....</i>	34
4.2.2	<i>Å være nysgjerrig og observant.....</i>	35
4.3	TEMA 3: ØNSKET OM EN FELLES PLATTFORM.....	37
4.4	TEMA 4: ØNSKET OM UTVIKLING.....	40

<b>5</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>43</b>
5.1	TRENERNES FORSTÅELSE AV SEG SELV I RELASJONEN .....	43
5.2	TRENERNES FORSTÅELSE AV UTØVERNE I RELASJONEN.....	46
5.3	Å SKAPE FELLES FORSTÅELSE.....	49
5.4	PRESTASJONSUTVIKLINGSARBEIDET .....	51
5.5	SAMMENFATTENDE DISKUSJON .....	53
<b>6</b>	<b>OPPSUMMERING OG AVSLUTNING</b> .....	<b>57</b>
6.1	PRAKTISKE IMPLIKASJONER .....	57
6.2	STUDIENS BEGRENSINGER OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING .....	58
6.3	AVSLUTNING .....	59
<b>7</b>	<b>REFERANSELISTE</b> .....	<b>61</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>I</b>
	VEDLEGG A – GODKJENNING FRA NSD .....	I
	VEDLEGG B – INFORMASJONSSKRIV TIL DELTAKERE .....	III
	VEDLEGG C – INTERVJUGUIDE .....	V

# 1 Innledning

*If I let myself really understand another person,  
I might be changed by that understanding.  
And we all fear change.  
So as I say, it is not an easy thing  
to permit oneself to understand an individual  
to enter thoroughly and completely and empathically  
into his frame of reference.  
(Rogers, 1961 s.18)*

Har vi mennesker et ønske om forståelse? Eller frykter vi den, slik Carl Rogers (1961) skriver? Hva skjer med meg hvis jeg tillater meg selv å forstå deg fullt og helt? Alle dine sider, lyse som mørke, lette som tunge. Er det overkommelig? Kan jeg bære det? Vil du slippe meg inn? Vil du bli forståelig, eller forblir du en ubegripelig annen? Vil jeg endres på veien? Tør jeg å endres? Og hvordan vet jeg at jeg er i endring?

Håpet, lengselen og lysten etter å forstå oss selv og andre virker som noe vi mennesker har en iboende interesse for å oppnå. Hvor mange ganger har vi ikke hørt noen si: «han gjorde det fordi han er typen til å gjøre noe sånt», eller «hun er nok ikke i stand til å håndtere det». Men *hvorfor* gjør vi det? Hvor kommer disse slutningene, antakelsene og tolkningene fra? Hva er konsekvensene av de konklusjonene vi trekker om andre mennesker?

I denne studien ønsker jeg å undersøke hva vi vektlegger i forståelsen av oss selv og andre. Hva slags informasjon er det som ansees som essensielt? Hva fører denne forståelsen til? Jeg ønsker å betrakte fenomenet forståelse i en kontekst hvor interaksjoner, relasjoner, tanker og følelser kan betraktes som avgjørende for prestasjon – nemlig i toppidretten. Toppidrett defineres som «trenings- og forberedelsesarbeid på linje med de beste i verden, avhengig av den enkelte idretts egenart og utbredelse. Arbeidet fører til jevnlig prestasjoner på internasjonalt toppnivå. Idretten er for disse utøverne en hovedbeskjeftigelse» (Olympiatoppen, 2013a). Hvordan arbeider trenerne til de beste i verden for å skape forståelse av seg selv og andre? Opplever de selv at forståelse i relasjonen er viktig? Olympiatoppen arbeider for å utvikle norsk toppidrett, og vektlegger både verdier og menneskekunnskap for å utvikle og øke handlingskompetanse i norske landslag. De har som mål å utvikle trenerrollen, slik at treneren får økt kompetanse i å håndtere de oppgavene og utfordringene som er knyttet til å være topp trener på høyeste nivå (Olympiatoppen, 2013b). I denne sammenheng ønsker jeg å undersøke hvordan toppidrettstrenerne selv opplever å være i en prestasjonsfremmende relasjon, og hvordan de selv opplever at de tilnærmer seg oppgavene og utfordringene i arbeidet. Jeg ønsker å fokusere på hva trenerne opplever som

betydningsfullt for å skape en god relasjon – hva er det de vektlegger i forståelsen av seg selv og andre? Hvordan opplever de at dette bidrar til å fremme prestasjonsutvikling i utøveren? Problemstillingen blir dermed som følger:

*Hva opplever toppidrettstrenere som betydningsfullt for å skape felles forståelse i relasjonen med sine utøvere og hvordan kommer dette til uttrykk i deres prestasjonsutviklende arbeid?*

### **1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Det er ingen tilfeldighet at temaet for min masteroppgave befinner seg i idrettens landskap. Idretten har alltid vært en stor og viktig del i mitt liv, helt fra jeg som femåring startet på barneidrettskolen til jeg avsluttet min obligatoriske skolegang som nittenåring etter tre år på idrettslinja. I løpet av min tid i idretten har jeg kjent på hvordan relasjonens kvalitet har spilt inn på både prestasjon og trivsel. Som aktiv håndballspiller har jeg hatt mange trenere, hvor kvaliteten på relasjonen ofte har variert. De ulike møtene og relasjonene har vekket en nysgjerrighet i meg rundt hvordan ulike trenere stimulerer til ulike prestasjoner, responser, tanker og følelser i utøverne sine. Som utøver har jeg kjent på kroppen hvordan det føles å ha en trener som forstår meg, som vet hva jeg trenger og som vet akkurat hvor mye jeg kan tåle. Men jeg har også opplevd følelsen av å ikke bli forstått og å ikke bli spurt om hva som foregår. Jeg har aldri helt klart å sette fingeren på hvorfor noen trenere har fått meg til å føle meg bra, mens andre ikke. Både underveis og i ettertid har jeg undret meg over hva disse treneren har tenkt og følt om den relasjonen vi har vært i, og hva de har gjort, bevisst eller ubevisst, for å skape de ulike responsene i meg.

Etter at min tid som håndballspiller var over dukket det opp nye interesser og nye områder å være nysgjerrig på. Gjennom masterstudiet i rådgivningsvitenskap har jeg fått utrolig mange nye spørsmål, og heldigvis også veldig mange svar. Kanskje det største og mest grunnleggende spørsmålet jeg sitter igjen med er: Hvordan kan jeg være en god rådgiver? Dette spørsmålet har jeg grublet lenge på, og jeg begynner å komme meg nærmere et svar. Jeg betrakter masteroppgaven som en måte å utvikle min forståelse for hva det vil si å være god i å veilede andre og å fremme deres vekst og utvikling. Derfor har jeg valgt å se nærmere på dette i en kontekst som ligger meg nær, nemlig i idretten.

### **1.2 Mitt syn på relasjonen**

Underveis på masterstudie i rådgivningsvitenskap har jeg blitt kjent med det humanistisk-eksistensialistiske rådgivningsperspektivet. I menneskesynet som danner grunnlaget for tilnærmingen betraktes mennesket som intensjonelt, og i relasjon med andre. Vår mulighet til

utvikling og vekst, og veien mot selvaktualisering står sentralt. Holdningen en som rådgiver har i møte med klienten er genuin, empatisk og aksepterende (Rogers, 1961). Siden jeg anser meg selv som forankret innenfor den humanistisk-eksistensialistiske tilnærming, vil jeg betrakte relasjonen mellom trener og utøver gjennom dette perspektivet. Slik vil treneren betraktes som en deltaker i en relasjon, med de betingelser og egenskaper det innebærer.

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. I innledningen ble det begrunnet valg av tema, problemstilling og studiens relevans. I kapittel 2 vil det bli redegjort for relevante teoretiske rammeverk for studien. Studiens forskningsmetodiske grunnlag vil bli redegjort for i kapittel 3, samt forskningsetiske hensyn knyttet til forskningen. I kapittel 4 vil funnene fra analysen av intervjuene presenteres, tolkes og kommenteres. Videre vil funnene drøftes opp mot problemstillingen i lys av relevant teori og empiri i kapittel 5. Avslutningsvis vil kapittel 6 være oppsummerende og inneholde implikasjoner for praksis, forslag til videre forskning, samt denne studiens svakheter. God lesing!



## 2 Teoretisk rammeverk

*Bare når to personer foretar gjensidige «vellykkede» vurderinger, kan det komme i stand et ekte forhold mellom dem. De interpersonlige forhold utspiller seg i en krets av personer hvor hver eneste person gjetter, antar, drar slutninger, tror, har tillitt eller mistillit, og i det hele tatt er lykkelig eller også pint på grunn av sin fantasi om den andres opplevelser, motiver og intensjoner. Og man har ikke bare fantasier om hvilke opplevelser og hensikter som den andre har. Man har også fantasier om den andres fantasier om ens egne opplevelser og hensikter, og om hans fantasier om ens fantasier om hans fantasier om ens opplevelser...*  
(Laing, 1974. s. 159)

I dette kapittelet ønsker jeg å presentere relevant teori for å svare på problemstillingen og for å diskutere funnene i analysen. Kapittelet kan sees i lys av Laings (1974) ord om mellommenneskelige relasjoner. Dette fordi jeg mener de fanger kompleksiteten i hvordan vi forstår og inngår i relasjon med hverandre, og kan derfor være gjeldene for både de teoretiske og praktiske perspektivene i denne studien. På grunn av min forankring innenfor humanistisk-eksistensialistisk rådgivning ville det kanskje vært naturlig å velge dette som teoretisk rammeverk for studien. Rollen som trener og rollen som rådgiver kan innenfor noen aspekter sammenliknes, men likeledes kan de også innenfor andre aspekter være motstridende. Jeg ønsker derfor heller å ta utgangspunkt i et teoretisk rammeverk som omhandler en grunnleggende menneskelig holdning som eksisterer uavhengig av rolle, profesjon og hvem man er i relasjon med. Derfor har jeg valgt å fordype meg i mentaliseringsteori, som er det første og største teoretiske perspektivet som vil bli presentert. Videre har jeg valgt ut en teoretisk og empirisk modell som ivaretar det spesifikke perspektivet på trener–utøver relasjonen, og som gir et relevant innblikk i felles forståelse i en idrettskontekst. Til slutt vil leseren bli presentert for teori om coaching og kommunikasjonsferdigheter, dette fordi tilnærmingene anses som relevant for prestasjonsutviklende arbeid.

### 2.1 Mentalisering

Vi mennesker forsøker stadig å forstå den andres eksistens, og også slik Laing (1974) forklarer det, hvordan den andre opplever seg selv. Samtidig har vi som mennesker en naturlig evne til å undersøke våre egne tanker, følelser og opplevelser. Vår evne til å inngå i sosiale relasjoner med andre er i stor grad avhengig av hvordan vi forsøker å forstå både vår egen og den andres opplevelse. Dette kan omtales som mentalisering, og handler om hvordan vi forstår hvilke mentale tilstander som ligger bak egne og andres handlinger. Begrepet defineres som «det at vi ved hjelp av vår forestillingsevne oppfatter og tolker atferd som er forbundet med intensjonelle mentale tilstander» (Allen, Fonagy, & Bateman, 2010, s. 27). Dette omtales gjerne som å se seg selv utenfra og den andre innenfra (Nygren & Skårderud,

2008).

I denne sammenheng vil «intensjonelle mentale tilstander» dreie seg om at vi mennesker drives av underliggende intensjoner, tanker, følelser og behov. Når vi forestiller oss, tolker og prøver å forstå de intensjonene som driver oss til handling kommer mentaliseringsferdighetene våre til uttrykk (Normell, 2012). Mentaliseringen kan være rettet mot både oss selv og andre, og begrepet innebærer dermed både selvrefleksjon og empati.

Mentaliseringsbegrepet overlapper i stor grad med andre velomtalte begrep slik som Theory of mind, mindfulness og empati (Nygren & Skårderud, 2008). Med røtter i utviklingspsykologi, og gjennom en syntetisering av psykoanalyse og tilknytningsteori anvendes begrepet «mentaliserings» for å beskrive hvordan vi danner oss forestillinger om egne og andres mentale tilstander (Allen et al., 2010). Mentalisering er dog et relativt nytt begrep, og på grunn av de nevnte likhetene til andre begrep diskuteres det om det bare er «gammel vin på ny flaske». I forklaringen av hvorfor mentalisering er noe mer enn dette baserer argumentasjonen seg på at mentaliseringsteorien er mer omfattende fordi den inneholder en syntetisering av ulike teorier, noe som bidrar til å forsterke dens forklaringskraft. Teorien kan derfor betraktes som en helhetlig modell og et teoretisk rammeverk for å forstå interpersonelle og intrapersonelle aspekter av menneskelig fungering (Nygren & Skårderud, 2008).

### **2.1.1 Den mentaliserende holdningen**

De tolkningene vi gjør rundt andres mentale tilstander preges ofte av stor fleksibilitet og fantasifullhet på veien mot å forstå hvor andre mennesker befinner seg mentalt (Fogtmann, 2014). I stedet for å anta at vi har forklaringer, forblir vi i en nysgjerrig og utforskende tilstand. Denne tilstanden omtales som en mentaliserende holdning eller innstilling (Allen et al., 2010). Å befinne seg i denne tilstanden innebærer at vi aldri antar, men heller forsøker å forstå gjennom å forbli åpen og nysgjerrig mot andres mentale tilstander. Dette forutsetter en bevissthet om at andre mennesker kan ha mentale tilstander som skiller seg fra egne mentale tilstander, samt en erkjennelse av at vi aldri fullt og helt kan forstå eller vite hva som foregår i den andres sinn (Fogtmann, 2014). Den mentaliserende holdningen formoder derfor at vi er i stand til å møte den andre med ydmykhet og nysgjerrighet i våre antakelser, og også åpenhet for å endre vår oppfattelse av den andres sinn, selv når vi føler oss sikre (Rydén & Wallroth, 2008).



### **2.1.2 Selvbevissthet**

Vi kan også innta en mentaliserende holdning mot oss selv. Dette inkluderer en evne til selvobservasjon, og kan innebære å ta et meta-blikk på selvet (Kvelling, 2015). God mentalisering mot sin egen mentale fungering betyr at man forstår at man er i stadig forandring, og at man kan utvikle seg gjennom å øke innsikten og forståelsen av seg selv i lys ulike kontekster og tidligere erfaringer (Skårderud & Sommerfeldt, 2013).

Mentalisering mot seg selv kan likne på begrepet *selvbevissthet*. Selvbevissthet kan defineres som en «bevisst kunnskap om ens egen karakter, følelser, motiver og ønsker» (Oxford dictionaries, 2015). Der hvor selvbevissthet gir oss kunnskap om innholdet i de tankene vi danner oss, har mentalisering fokus på selve prosessen av å forsøke å forstå hva vi tenker og føler (Rydén & Wallroth, 2008). Mentalisering mot oss selv likner derfor mer på Allgood og Kvalsund (2005) sitt syn på selvbevissthet, hvor de beskriver det som å kunne være oppmerksom på det man erfarer i øyeblikket, og kunne reflektere over det på en slik måte at handlinger blir mer bevisste heller en ubevisste og ukontrollerte. Ved å innta en holdning hvor vi forholder oss reflekterende og undrende også mot våre egne mentale tilstander og handlinger, kan vi utvide vår forståelse av både oss selv og andre (Fogtman, 2014).

### **2.1.3 Implisitt og eksplisitt mentalisering**

Å mentalisere eksplisitt er en bevisst, refleksiv og verbal prosess som ofte uttrykkes gjennom språk i form av narrativ (Allen et al., 2010), noe som krever oppmerksomhet og kognitiv anstrengelse (Fogtman, 2014). Dette kan være når vi stiller oss selv spørsmål om hva den andre tenker, eller hvorfor han eller hun var så trist i dag. På den andre siden er implisitt mentalisering mer automatisk og ureflektert, og kan uttrykkes ubevisst gjennom empatisk speiling av kroppsspråk, eller ubevisst skifte av perspektiv (Allen et al., 2010). Det kan ofte forbindes med intuisjon, eller når vi «bare vet» hvorfor den andre gjør som han gjør. Mentaliseringsferdighetene er derfor svært dynamiske, og tilgang til begge former er nødvendig. Behovet for eksplisitt mentalisering gjør seg særlig gjeldene når det er nødvendig med bevisst tankeaktivitet rundt egen eller andres atferd. Interpersonlig og intrapersonlig problemløsning vil forutsette tilgang på bevisst tankeaktivitet, og dermed eksplisitt mentalisering (Allen et al., 2010).

### **2.1.4 Oppmerksomhet- og forestillingsevne**

To viktige kognitive aktiviteter i mentalisering er våre evner til oppmerksomhet og forestilling. Oppmerksomhet i denne sammenheng handler om å være oppmerksom på mentale tilstander, altså hva vi selv eller andre gjør, tenker og føler. Det handler om å være

påkoblet og «her og nå», noe som krever en bevisst kontroll av oppmerksomheten (Allen et al., 2010). Bevisst kontroll av oppmerksomheten kan være krevende fordi det ofte innebærer en overskridelse av automatiske, egosentriske og stereotypiske slutninger. Utfordringen knyttet til denne kognitive aktiviteten kan også forklare noen av de allmennmenneskelige utfordringene knyttet til mentalisering. For å innta en oppmerksom, ydmyk og åpen holdning mot andres sinn forutsetter det nemlig at vi samtidig må hemme vårt eget perspektiv. Når bevisst kontroll av oppmerksomheten foregår på en sofistikert måte, vil det på den annen side kunne bidra til økt forståelse av både egne og andres mentale tilstander (Allen et al., 2010).

I tillegg til dette må vi inneha evnen å forestille oss hva andre tenker. Dette gjør vi gjennom bruk av fantasi og forestillingsevne, som gir oss muligheten til å vurdere og evaluere flere ulike perspektiv og forklaringer på hva vi antar at foregår i den andres sinn. Forestillingsevnen kan bistå oss i å tre ut av vårt eget perspektiv og bort fra de automatiske tankene. Derfor kan evnen sees som en forutsetning for bevisst oppmerksomhet, og som en forutsetning for å forstå en annen person innenfra (Allen et al., 2010). Å se en annen person innenfra, kan omtales som empati. Rogers (1957) beskriver empati som:

To sense the client's private world as if it were your own, but without ever losing the "as if" quality—this is empathy, and this seems essential to therapy. To sense the client's anger, fear, or confusion as if it were your own, yet without your own anger, fear, or confusion getting bound up in it (s.99)

Rogers beskriver empati som å kunne ta en annens perspektiv, uten å bli forstyrret av ens eget perspektiv. Ved å mentalisere ser man den andres perspektiv, samtidig som det er mulig å holde fast på hvem man selv er i relasjoner (Rasmussen & Hagelquist, 2016). For å evne å ta en annens perspektiv, må vi kunne forestille oss hva den andre tenker. Sitatet under illustrerer hvordan vår evne til forestilling kan påvirke empati: “Imagination...: In its arguably most transformative and revelatory capacity, it is the power that enables us to empathise with humans whose experiences we have never shared” (Rowling, 2008).

### **2.1.5 Nærvær av stress og emosjoner i mentalisering**

Vår evne til mentalisering er ikke en stabil eller statisk evne, men kan påvirkes av både våre personlige forutsetninger og situasjonsfaktorer. Situasjonsfaktorene kan blant annet være slitenhet, stress og sterke emosjoner. Kvello (2015) hevder at mentaliseringsevnen er best når personer er trygge og har psykisk overskudd. Jo bedre utviklet mentaliseringsferdighetene er, jo mer kan en person tåle av affekter og stress før ferdighetene svekkes (McMahon & Meins,

2012). God mentalisering har sammenheng med vår evne til affektregulering, og emosjoner<sup>1</sup> har en sentral plass i vår forståelse av oss selv og andre (Nygren & Skårderud, 2008).

Emosjoner er en viktig del av det å være menneske, og det er sentralt at vi har en forståelse av hvordan de påvirker vår atferd. Allerede i Darwins evolusjonsteori ble det foreslått at emosjonsuttrykk er en viktig metode for å kommunisere informasjon fra et individ til et annet om hva som kommer til å skje (Darwin, 1872). Emosjoner beskrives her som tilstander som motiverer oss til handling, men til tross for emosjonenes handlingsmotiverende rolle har mennesket en unik egenskap ved at vi kan la være å handle basert på emosjoner (Rydén & Wallroth, 2008). Som menneske har vi også evnen til å ha en relasjon til våre egne følelser. Dette omtales som mentalisert affektivitet (Hart & Schwartz, 2009). Allen og kolleger (2010) omtaler det som å oppnå klarhet i forbindelse med emosjonelle opplevelser, eller «å føle klart» (s.84).

Mentalisert affektivitet består av tre aspekter: identifikasjon av affekt, modulering av affekt og uttrykk av affekt. Kort forklart innebærer de vår evne til å forstå og regulere våre affekter, evnen til å justere affektuttrykk og å tolke våre affekter på ulike måter. Klarer vi dette kan det forhindre oss i å bli passivt påvirket av emosjonene fordi vi klarer å kontrollere våre reaksjoner. Mentalisert affektivitet gir oss dermed gode handlingsmuligheter, hvor vi for eksempel kan endre tolkningen og uttrykket av våre emosjoner, samt at vi kan velge å uttrykke en emosjon eller ikke avhengig av hvorvidt vi anser det som hensiktsmessig (Allen et al., 2010).

Selv om vi som menneske har evnen til å ha en relasjon til våre følelser, betyr det ikke at det alltid er like lett. Mentalisering av emosjoner krever at man ser seg selv som aktør (Allen et al., 2010). Dette kan være et innsatskrevende mentalt arbeid, særlig når emosjonene er intense og uønskede. Av og til kan nærværet av stress og emosjoner være så sterkt at det svekker vår evne til å mentalisere. Dette vil for eksempel kunne være når vi opplever nærvær av emosjoner som sinne, tristhet eller engstelighet. Når ferdighetene svekkes vil det bety at man ikke klarer å engasjere seg i den forestillingsmessige aktiviteten som kreves for å mentalisere (Allen et al., 2010). Da kan det hende at vi handler basert på falske antakelser. Dette kan føre til at vi misforstår, og den andre parten føler seg misforstått noe som kan skape forvirring og utløse sterke følelser (Skårderud & Sommerfeldt, 2013).

---

<sup>1</sup> Ordene «emosjoner», «affekter» og «følelser» har uklare skillelinjer (Vikan, 2014), som ikke er betydningsfulle for denne studien. Derfor vil de bli brukt om hverandre.

### **2.1.5.1 Å smi mens jernet er lunkent**

Affektregulering kan ofte være en utfordrende prosess, og enda mer utfordrende kan det være å starte refleksjon rundt situasjonen der og da. Noe som foreslås i mentaliseringsteorien er å «smi mens jernet er lunkent» (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 125). Dette innebærer å starte en refleksjonsprosess etter at situasjonen har passert, og affektene og spenningen er på vei tilbake til et normalisert nivå.

### **2.1.6 Hva mentalisering fører til**

I presentasjonen av mentaliseringsteori har jeg forsøkt å forklare mentaliseringbegrepets ulike aspekter, samt hvilke forutsetninger som ligger til grunn for forståelsen av egne og andres mentale tilstander. Det har også blitt vist til hvordan stress og emosjoner kan gjøre mentaliseringsprosessen ekstra utfordrende, og hvordan vi kan forbedre vår evne til klarhet i både følelser og sinn ved reflektering i ettertid. I dette siste avsnittet ønsker jeg å fremheve hvordan god mentalisering kan ha positiv innflytelse på våre interpersonlige relasjoner.

Mentalisering kan sees på som en «metaferdighet som genererer sosiale ferdigheter» (Nygren & Skårderud, 2008, s. 203), og det kan betraktes som et grunnlag for sunne forhold (Skårderud & Duesund, 2014). Mentalisering blir ofte omtalt som «holding mind in mind» (Daubney & Bateman, 2015), og når vi føler at noen holder vårt sinn i sitt kan det bidra til at vi føler oss verdsatt og bekreftet (Skårderud & Duesund, 2014). Gjennom mentalisering kan vi inntone oss på den andres sinn, og det går dermed dypere enn å lytte og kommunisere. Det gjør at vi kan føle og forstå den andre (Skårderud & Sommerfeldt, 2013). Mentalisering kan derfor handle om å utvikle intersubjektivitet, eller felles forståelse mellom individer. Dette kan bidra til at individet opplever dypere erfaringer med andre, noe som kan føre til at livet føles mer meningsfullt (Fonagy, Target, Steele, & Steele, 1998). Mentalisering legger også til rette for kommunikasjon. Uten klare representasjoner på andres mentale tilstander, blir vår kommunikasjon med andre begrenset (Fonagy et al., 1998).

## **2.2 Relasjonskvalitet i idretten**

For å undersøke og operasjonalisere relasjonen mellom trener og utøver har det blitt utviklet en modell som søker å måle kvaliteten på relasjonen (Lorimer & Jowett, 2013). Denne modellen kalles *interdependence theory* eller 3+1c. Modellen tar utgangspunkt i Kelley et al. (1983) sin definisjon på interpersonlige forhold, som sier at høy grad av gjensidighet i en relasjon bestemmes av fire egenskaper: at individene har jevnlig påvirkning på hverandre, at graden av påvirkning er stor for hver gang, at påvirkningen involverer ulike aktiviteter, og at alle disse egenskapene har sammenheng og at de foregår over en lengre tidsperiode (s.13.)

I 3+1c forstås dermed relasjonen mellom trener og utøver som en relasjon der deltakernes følelser, tanker og atferd er gjensidig avhengige, slik det er beskrevet over (Jowett, 2007). Modellen beskriver at medlemmenes interpersonlige følelser uttrykkes gjennom respekt, fortrolighet og at de setter pris på hverandre, og refereres til som *nærhet*. Interpersonlige tanker reflekteres i medlemmenes *forpliktelse*, og kommer til uttrykk gjennom forventningen om å etablere en langvarig og enhetlig relasjon. Medlemmenes interpersonlige atferd vises når de er komfortable, responsive og vennlige mot hverandre, om omtales som *komplementaritet* (Jowett, 2007).

Neste del av modellen (+1c) kalles *samorientering* og måler felles forståelse (Lorimer & Jowett, 2013). Samorientering definerer i hvilken grad treneren og utøveren samsvarer i måten de betrakter og forstår kvaliteten av deres relasjon. Konstruktet tar utgangspunkt i teorien om interpersonlig persepsjon av Laing, Phillipson, og Lee (1966). Denne teorien hevder at en persons erfaringsfelt er fylt av både personens direkte syn på seg selv og den andre, og samtidig et meta-perspektiv som inneholder personens syn på den andres syn på han selv. Jowett (2007) hevder at kvaliteten på relasjonen mellom trener og utøver formes av de to perspektivene. Det direkte perspektivet referer til treneren og utøverens egen oppfattelse av kvaliteten på relasjonen. Meta-perspektivet referer til hvordan treneren og utøveren oppfatter hverandres syn på relasjonen. Meta-perspektivet sier derfor noe om hva individet tror at den andre tenker, føler og gjør, basert på tidligere erfaring (Lorimer & Jowett, 2013), og det forutsetter at man klarer å ta den andres perspektiv (Jowett, 2009).

Gjennom å kombinere det direkte perspektivet og meta-perspektivet kan man undersøke dimensjonene i samorientering. De tre dimensjonene er: antatt likhet, faktisk likhet, og empatisk forståelse (Jowett, 2007; Lorimer & Jowett, 2013). Antatt likhet er i hvilken grad en deltaker i relasjonen antar at det han tenker, føler og gjør deles av den andre deltakeren. Faktisk likhet er i hvilken grad deltakerne faktisk er like i hvordan de tenker, føler og handler. Empatisk forståelse er i hvilken grad deltakerne i relasjonen forstår den andres følelser, tanker og atferd (Jowett, 2007). Empatisk forståelse kan med andre ord beskrives som i hvilken grad treneren og utøveren forstår hverandre (Lorimer & Jowett, 2013).

I tillegg inneholder modellen et konstrukt kalt empatisk nøyaktighet, og i kombinasjon med empatisk forståelse kan det si noe om felles forståelse mellom trener og utøver (Lorimer & Jowett, 2013). Empatisk nøyaktighet er kapasiteten til å oppfatte fra øyeblikk til øyeblikk andres tanker, følelser og intensjoner (Ickes, 1993). Empatisk nøyaktighet antas å være et viktig element i suksessfulle sosiale interaksjoner.

Med tanke på problemstillingen og drøftingen av funn har jeg valgt å fokusere på

dimensjonen *samorientering* i modellen. Derfor vil jeg nå gå dypere inn i hva som kan påvirke felles forståelse i relasjonen mellom trener og utøver.

### **2.2.1 Felles forståelse i idrett**

I en idrettskontekst kan felles forståelse defineres som «treneren og utøverens kapasitet til å oppfatte hverandres atferd, følelser og tanker på en nøyaktig måte» (Lorimer & Jowett, 2013, s. 322). Felles forståelse kan, slik det beskrives her, være en ressurs for å styrke interaksjonen og relasjonen mellom trener og utøver, og det kan bidra til at treneren og utøveren deler de samme oppfatningene og forstår hverandres perspektiv (Lorimer & Jowett, 2009). Felles forståelse har blitt fremhevet både av trenere (Lyle, 1999. i Lorimer & Jowett, 2013), og av utøvere (Becker, 2009), som et av de viktigste elementene i relasjonen.

Til tross for at felles forståelse er viktig, har det blitt vist at trenere og utøvere store deler av tiden ikke er klar over hva den andre parten tenker og føler (Lorimer & Jowett, 2009). Samtidig har utøverne generelt bedre empatisk nøyaktighet mot treneren sin, enn omvendt (Jowett & Clark-carter, 2006). I hverdagslige sammenhenger mottar man som deltaker i en relasjon enorme mengder med verbale og nonverbale signal fra andre, noe som kan gjøre det nesten umulig å utføre nøyaktige tolkninger (Kenny, 1994). Å forstå og tolke andres meta-persepsjoner er enda mer utfordrende - det er vanskelig å egentlig vite hva den andre tenker om seg selv (Kenny, 1994). Det er derfor viktig å undersøke hvordan felles forståelse etableres, og hvilke forutsetninger som er nødvendige for at trener og utøver skal forstå hverandre bedre.

Felles forståelse har blitt nært koblet til kommunikasjon. Utøvere forteller selv at den interpersonlige kommunikasjonen er viktig for å utvikle enighet om treningsmål (Jowett & Cockerill, 2003), samtidig som de beskriver en ideell trener som en som har evnen til å lytte til, forstå og gjenkjenne utøvernes individuelle behov (Philippe & Seiler, 2006). Kommunikasjonen mellom trener og utøver er derfor viktig for etableringen av felles forståelse i relasjonen. Mer spesifikt er det vist at trenere som stiller de riktige spørsmålene for å søke tilbakemelding fra utøverne sine har større sannsynlighet for å få nøyaktig forståelse av utøveren (Lorimer & Jowett, 2010).

Basert på denne forskningen kan det være grunn til å hevde at trenernes interpersonlige kommunikasjonsferdigheter er betydningsfullt for etableringen av felles forståelse i relasjonen. Det har også blitt funnet at kommunikasjon er noe trenerne selv vektlegger som viktig for relasjonen, da særlig å lytte til, bekrefte og forstå utøveren (Moen, 2012). Likevel er det ikke alene avgjørende. Det er flere situasjonelle faktorer som påvirker

graden av empatisk nøyaktighet, som for eksempel størrelse på utøvergruppen, type idrett og lengden på treningsøktene (Lorimer & Jowett, 2009). Denne forskningen viser at trenere med store utøvergrupper har mindre nøyaktighet enn trenere med individuelle utøvere. Funnene forklares med at interaksjonen mellom trener og utøver i lagidrett og i individuell idrett er ulik, hvor trenere innenfor individuell idrett jobber mer alene og individuelt med hver utøver i gruppen, mens trenere innenfor lagidrett i større grad henvender seg til gruppen som helhet.

I dette avsnittet har det blitt vist til tidligere forskning som har undersøkt hvordan felles forståelse etableres. Felles forståelse betraktes som en ressurs og en styrke i relasjonen mellom trener og utøver, og den påvirkes blant annet av kommunikasjon, enighet om treningsmål og situasjonelle faktorer. Trenere som er i stand til å stille de riktige spørsmålene slik at de får informasjon om utøverens mentale tilstand har større sannsynlighet for å etablere felles forståelse med utøveren sin. Det kan tenkes at dette er knyttet til trenernes mentaliseringsferdigheter, hvor de inntar en åpen og nysgjerrig innstilling til individet, og i stedet for å anta at deres tolkinger er korrekte stiller spørsmål rundt utøvernes tilstand. I neste avsnitt vil det bli presentert teori som kan si oss mer om hvordan gode kommunikasjonsferdigheter er viktig for relasjonen.

### **2.3 Coaching**

Coaching er omtalt som kunsten å tilrettelegge for prestasjon, læring og utvikling av en annen (Downey, 1999). Coaching kan betraktes som en prosess der det bygges kompetanse gjennom å utvide ressurser og muligheter for handling (Kvalsund, 2005). Kierkegaards tanker om at livet kan forstås baklengs, men må leves forlengs (i Gjerde, 2003) er forenelig med coachingtradisjonens filosofiske grunnlag, hvor coaching-prosessen involverer en forandring som er fremtidsrettet, og inkluderer utvikling og innsikt gjennom å oppdage hva som er mulig (Kvalsund, 2005). En coach kan betraktes som en lærer som legger til rette for læring og utvikling hos den som blir coachet (Kvalsund, 2005), og en som aktivt søker å forstå hjelpesøker og bruker den informasjonen som fremkommer av forståelsen som utgangspunkt i prestasjonsutviklingsarbeidet (Moen, 2013). Holdningene i rollen som coach er blant annet inspirert av Rogers humanistiske psykologi, hvor terapeuten må være genuin i møte med klienten, og ha en tolerant og empatisk holdning (Rogers, 1961). Samtidig må coachen ha en grunnleggende tillitt til at hjelpesøkers egen kompetanse og erfaring er ressurser som kan brukes for å bevege seg fremover (Moen, 2013).

Coaching baserer seg på at det er en gjensidighet i relasjonen, hvor begge parter erkjenner nødvendigheten av hverandre (Kvalsund, 2005; Moen, 2013). Samtalen er sentral i

coaching, og den innebærer ofte å stimulere til refleksjon, involvering og ansvarliggjøring hos hjelpesøker gjennom bruk av kraftfulle spørsmål og aktiv lytting (Moen & Kvalsund, 2008). Coaching har blant annet vist seg å ha effekt på mestringstro (Moen & Allgood, 2009), og måloppnåelse (Moen & Skaalvik, 2009).

En toppidrettstrener kan betraktes som en coach som arbeider for å «frakte» utøveren fra et lavere til et høyere prestasjonsnivå (Gjerde, 2003). Tittelen «idrettscoach» er mye brukt for å omtale rollen til en toppidrettstrener. En idrettscoach er en ekspert på de tekniske og taktiske aspektene som er nødvendige for å optimalisere idrettsprestasjonen (Gjerde, 2003). I idretten kan det ofte oppstå en rollekonflikt mellom å være coach og å være ekspertleder. Slik som coaching forklares her er det sterkt knyttet til individuelle samtaler, mens rollen som trener er mer knyttet til å gi tilbakemelding og instruksjoner til utøverne i forbindelse med prestasjon og forbedring innenfor idretten (Moen, 2013). Derfor kan det tenkes at disse to rollene ikke nødvendigvis er enkle å sjonglere som trener. I en treningssituasjon vil man som trener ofte være den som innehar ekspertkunnskap som skal formidles til utøveren, mens man som coach heller har en ikke-vitende holdning.. En coachende holdning kommer oftest til uttrykk i individuelle samtaler med utøverne, hvor utøveren er aktivt med i diskusjonen om sin egen utvikling og målsetninger. I kampsituasjon kan kanskje en ekspertrolle komme sterkere til uttrykk, hvor fokuset er mer på å gi rette instruksjoner og lede laget mot seier. Moen (2013) hevder at en trener som ikke er tydelig på rollene ofte kan oppfattes som enten utydelige hvis de bare er coach, eller som for dominerende hvis de bare er leder. Likevel trenger det ikke å være et absolutt skille mellom rollene. De kan kombineres – også i idretten. Toppidrettstrenerne virker selv å vektlegge en kombinasjon av å være coachende og å være ledende. I en studie av nitten toppidrettstrenerne fant Moen og Kvalsund (2013) at trenerne selv vektlegger å kunne stimulere til oppdagelse hos utøverne gjennom kraftfulle spørsmål og refleksjon, samt å kunne ta kontrollen når det er nødvendig ved å være instruerende. Det ser derfor ut til å være en balansegang mellom å være coachende og instruerende som leder. Det hele handler om å avklare roller og forventinger slik at utøveren vet hva de skal forvente av treneren (Moen, 2013). Å være tydelig på begge rollene kan føre til gjensidighet i relasjonen og god dynamikk i utviklings- og læringsprosesser.

Ettersom coaching anses å være forankret i samtalen, er kommunikasjon et viktig aspekt i prosessen. Coachens kommunikasjonsferdigheter er avgjørende for hva som fremkommer i samtalen, og om det oppnås en gjensidighet i relasjonen. Det vil derfor bli redegjort for noen kommunikasjonsferdigheter som anses som relevante i følgende avsnitt.



### 2.3.1 Kommunikasjonsferdigheter

Ferdigheter som er viktige for en coach omhandler de som kan avdekke coachees subjektive erfaringsverden og hans eller hennes kunnskaps- og ferdighetsnivå (Kvalsund, 2005). De deles gjerne inn i to hovedkategorier: oppmerksomhetsferdigheter og påvirkningsferdigheter. Jeg har valgt ut de kommunikasjonsferdighetene jeg mener er relevant for funnene i denne studien, det eksisterer derfor flere ferdigheter som ikke blir presentert i denne sammenheng.

*Oppmerksomhetsferdigheter* fokuserer på nonverbal informasjon som øyekontakt, kroppsspråk, stemmekvalitet og kroppsstillinger. Ferdighetene omhandler å se, høre, og observere, og har som hensikt å forstå grunnlaget for de endringene som ønskes. Ferdighetene bidrar til å øke hjelpesøkers følelse av å bli forstått og akseptert (Kvalsund, 2005, 2006). Innenfor oppmerksomhetsferdighetene finnes det ulike teknikker som kan tas i bruk. Her har jeg valgt å fokusere på aktiv lytting, å skape rapport, og oppmerksomhet til øvrig kroppsspråk.

*Aktiv lytting* er en måte å lytte til den andre på, som innebærer at den som snakker får en klarere forståelse av sin egen situasjon slik at han kan handle mer hensiktsmessig. Hensikten er å akseptere personen for den han er, uten å gjøre evaluering av den andres ideer eller følelser, eller hva som er riktig eller galt. hensiktsmessig (Gjerde, 2003).

*Å skape rapport* vil si å gi en respons som kan skape en gjensidig forståelse (Kvalsund, 2006). Dette innebærer at coachen forteller hva han har forstått ved å sette ord på hva som har blitt tolket og hva en bygger tolkningen på. På denne måten kan at han eller hun kan se om forståelsen er riktig. Det gir den andre en mulighet til å korrigere eller nyansere den forståelsen som er skapt mellom dem.

*Oppmerksomhet mot kroppsspråk* handler om å undersøke de ulike signalene som sendes gjennom kroppsspråket. Dette innebærer først å være oppmerksom på og registrere kroppsspråket, og for det andre å kunne sette ord på det som registreres (Kvalsund, 2006). Kroppsspråket kan si oss noe om det er samsvar mellom meningsinnholdet og hvordan det blir formidlet, for eksempel hvis en forteller noe trist men smiler. Som coach kan man ved å være oppmerksom på slike signal, spørre om utdyping. Utdypingen kan bidra til at hjelpesøker kan sette ord på noe som har ligget implisitt i han. Denne teknikken må utføres med varsomhet, og det er til slutt hjelpesøker som sitter med svaret på hva det betyr og som har siste ordet i saken (Kvalsund, 2006).

*Påvirkningsferdigheter* dreier i følge Kvalsund (2005) seg om handlingsorientering. Det handler om å gi hjelp til å motivere og mobilisere til handling. Hovedforskjellen mellom oppmerksomhet- og påvirkningsferdigheter er at oppmerksomhetsferdighetene bidrar til å se klarere hva saken dreier seg om, mens påvirkningsferdighetene bidrar mer direkte til endring.

*Tolkning:* Kvalsund (2006) plasserer tolkning under påvirkningsferdigheter fordi det kan betraktes som en utøvelse av makt. Ofte kan det være slik at det som ligger til grunn for tolkningen ikke blir delt med den som tolkes. Det kan derfor representere noe skjult, og kan på den måten virke manipulativ. Han hevder videre at vi ofte ikke er klar over den makten vi har når vi tolker andre. Derfor er det viktig å vise hvilken informasjon vi bygger vår tolkning på til den det gjelder. Dette gjøres ved at coachen gir hjelpesøker muligheten til å vurdere de tolkningene som gjøres ved å være åpen om hva den bygger på, og at den er en subjektiv forestilling fra coachens side. Når tolkningen kan valideres av hjelpesøker, kan det gi rom for gjensidig forståelse og selvbestemmelse i relasjonen. Hvis tolkningen derimot holdes skjult og ikke er gjenstand for vurdering, kan det føre til maktmisbruk og misforståelser i relasjonen (Kvalsund, 2006).

### **Oppsummering**

I dette kapitlet har det blitt presentert teoretiske rammeverk som jeg anser som relevant for å besvare problemstillingen og drøfte studiens funn. Mentalisering har blitt fremhevet som en allmennmenneskelig evne som bistår oss på veien mot å forstå egne og andres mentale tilstander, og som skaper sunne og tilfredsstillende mellommenneskelige relasjoner når vi klare å forholde oss til oss selv og andre med fleksibilitet og nysgjerrighet. Videre ble det fokusert på hva som karakteriserer kvalitetsfylte relasjoner i idretten, med særlig fokus på etableringen av felles forståelse. Coaching og kommunikasjonsferdigheter ble således presentert som praktiske virkemidler for å fremme vekst og utvikling i relasjonen. Alle de teoretiske tilnærmingene kan overordnet betraktes som tilretteleggende for at vi kan dele en felles forståelsesplattform med andre mennesker.

### 3 Metodisk tilnærming

*Man må holde fast ved troen på at  
det ubegripelige kan begripes,  
ellers ville man ikke forske.*

*Johan Wolfgang von Goethe*

I dette kapitlet ønsker jeg å redegjøre for de valgene jeg har tatt i forskningsprosessen. Jeg vil først forklare valg av metode, den vitenskapsteoretiske forankringen til prosjektet og min rolle som forsker. Videre vil leseren bli introdusert for utvalget i denne studien, kriteriene som preget utvalgsprosessen, samt hvordan datainnsamlingen foregikk. Det vil deretter bli redegjort for analysen av datamaterialet, før det til slutt vil bli diskutert kvalitet og etiske betraktninger i prosjektet.

#### 3.1 Kvalitativ metode

Å skrive en masteroppgave består av en rekke valg, blant annet metodiske og vitenskapsteoretiske. Valget om å anvende kvalitativ metode i min masteroppgave kan blant annet forklares ut i fra min nysgjerrighet rundt hva som foregår i andres sinn og hvordan andre opplever den sosiale verden de lever i. Denne interessen bidro også til å forme problemstillingen, og det ble derfor naturlig for meg å velge kvalitativ metode fordi tilnærmingen potensielt kunne gi meg som forsker tilgang til rike og subjektive beskrivelser av deltakernes opplevelser.

Kvalitative forskningsmetoder legger til rette for å studere et tema i dybde og detalj (Patton, 2002; Thagaard, 2003). Den kvalitative tilnærmingen involverer systematisk samling, organisering og tolkning av tekstuell datamateriale som stammer fra samtaler eller observasjoner. De brukes i utforskningen av mening innenfor sosiale fenomener, som opplevd av individet selv i sin naturlige kontekst (Lincoln & Denzin, 2013).

For å analysere datamaterialet har jeg valgt å bruke fortolkende fenomenologisk metode (heretter omtalt som IPA). IPA søker å undersøke hvordan mennesker opplever og gir mening til sine store livsopplevelser (Smith, Larkin, & Flowers, 2009). Siden jeg gjennom problemstillingen søker å undersøke nettopp dette, var IPA et hensiktsmessig valg i analyseprosessen. Valget av analysemetode påvirket også datainnsamlingsmetoden og utvalgskriteriene i studien. Dette vil bli forklart nærmere i senere avsnitt.

##### 3.1.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Som forsker er det viktig å være klar over hvilket ståsted man har. Dette gjelder både ontologisk, hva er virkelighetens natur?, og epistemologisk, hvordan kan vi oppnå kunnskap

om virkeligheten? (Lincoln & Denzin, 2013). Denne forankringen har betydning for hva som søkes av informasjon, og hva som danner grunnlag for forskerens forståelse av informasjonen (Thagaard, 2003). I denne studien er jeg epistemologisk forankret innenfor både fenomenologi og hermeneutikk.

Fenomenologi omtales ofte som «studiet av menneskets livsverden» (Laverty, 2003). I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan fenomenologi forklares som en interesse for å forstå sosiale fenomener ut i fra deltakernes egne perspektiv, og en beskrivelse av verden slik den oppfattes for deltakerne. Tilnærmingen bygger på tankene til filosofen Edmund Husserl (1859-1938). For Husserl innebar fenomenologi å utforske menneskelig opplevelse med dybde og nøyaktighet for å identifisere essensielle kvaliteter av opplevelsen (Smith et al. 2009). Studien av slike menneskelige opplevelser (livsverden) har som intensjon om å utforske de opplevelsene som tas for gitt, og potensielt også avdekke nye eller glemte meninger (Laverty, 2003). Husserls hovedfokus var å undersøke fenomenet slik de fremtrer gjennom bevisstheten, hvor et fenomen kan være alt i fra en følelse, en hendelse, en jobb eller en relasjon (Patton, 2002).

For å utforske fenomen på den måten Husserl argumenterer for, må man som forsker utføre det som kalles *fenomenologisk reduksjon*. Dette vil innebære at forskeren setter til side sin egen forforståelse av fenomenet slik at han kan unngå å bli forstyrret av sitt eget syn i forsøket på å forstå livsverdenen til et annet menneske (Smith et al., 2009). Fenomenologisk reduksjon har lenge vært gjenstand for debatt i det vitenskapsteoretiske feltet. Det argumenteres om i hvilken grad forskerens forforståelse kan settes til side slik Husserl hevder (Gadamer, 1979). I forlengelse av Husserls tanker, hevdet Heidegger (1962) at alle mennesker vil oppleve det samme fenomenet på ulike måter, hvor hvert menneske har med seg sin livserfaring, spesifikke forståelse og historiske bakgrunn. Denne måten å være i verden på fordrer tanken om at forskeren ikke kan unngå ta med seg sin egen forforståelse inn i forskningen. Forskerens forforståelse og subjektivitet vil derfor kunne ha en påvirkning på resultatet av forskningen. Heidegger argumenterte dermed for det som kan kalles for hermeneutisk fenomenologi (Gadamer, 1979). Hermeneutikken fokuserer på å fortolke menneskelig handling gjennom utforskning av et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Heidegger, 1962)

Som forsker vil jeg som sagt hevde at jeg er epistemologisk forankret innenfor både fenomenologi og hermeneutikk, derav fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Jeg er i denne studien opptatt av hvordan deltakerne mine opplever et fenomen, hvor fenomenet i denne konteksten er forståelse av seg selv og utøveren, samt relasjonen mellom dem. Jeg har

vært opptatt av hva deltakerne opplever som essensielt i sin forståelse av seg selv, utøveren og relasjonen mellom dem. I tillegg har jeg vært opptatt av hva som ligger bak det deltakerne sier, altså hva som var det dypere meningsinnholdet bak det som umiddelbart var innlysende. Med den fenomenologisk-hermeneutiske forankringen har jeg forsøkt å sette min forforståelse til side, samtidig som at jeg har vært bevisst på at min forforståelse av fenomenet vil kunne påvirke mitt møte med deltakerens opplevelse.

### **3.1.2 Fortolkende fenomenologisk analyse**

Fortolkende fenomenologisk analyse er en analytisk tilnærming med fokus på å undersøke hvordan mennesker gir mening til sine store livsopplevelser (Smith et al., 2009). Metoden blir ofte anvendt ved forskning på store livsopplevelser og hvordan det blir gitt mening til subjektive erfaringer. Det er også hevdet at IPA kan brukes når en persons psykologiske erfaringer studeres gjennom den aktuelle personens eget perspektiv (Howitt, 2010), slik denne studien forsøker å gjøre.

IPA er av navnet både fortolkende og fenomenologisk. Gjennom et ønske om å utforske erfaringen slik erfaringen fremstår for individet det gjelder, kan IPA betraktes som fenomenologisk (Smith et al., 2009). I tillegg til å utforske livsverdener, ønsker IPA å utforske og gi mening til sosiale og personlige opplevelser. Dette ønsket tillegger analysen en fortolkende dimensjon som bærer preg av hermeneutikk, og dreier seg om hvordan deltakeren gir mening til sine erfaringer (Smith et al., 2009).

Den tredje store teoretiske forankringen i IPA er idiografi (Smith et al., 2009). Idiografi er en motsetning til nomotikk, og omhandler det som er partikulært og unikt i stedet for det som er generelt. IPA er idiografisk fordi metoden forsøker å forstå meningen av erfaringer som ofte er unike og subjektive (Smith et al., 2009). Den idiografiske tilnærmingen bidrar til at analysen dreier seg om dybde og detaljer. Analyseprosessen vil derfor bevege seg fra det som fremkommer som unikt i hvert intervju, til det som kan betraktes som mer generelt på tvers av intervjuene.

Et annet viktig prinsipp i IPA er dobbel hermeneutikk. Det vil si at forskeren forsøker å skape mening ut i fra at deltakeren forsøker å gi mening til det som skjer med dem. Denne tilnærmingen bidrar i følge Smith og kolleger (2009) til at forsker og deltaker deler det samme grunnlaget ved at de anvender de samme mentale og personlige ferdighetene som gjør oss til mennesker. Forskere innen IPA aksepterer at direkte tilgang til deltakerens forståelse av et fenomen er umulig (Finlay, 2011). Derfor er forskerens eget syn, samt interaksjon mellom forsker og deltaker nødvendig.

### 3.2 Forskerrollen

I forlengelse av avsnittene over ønsker jeg å redegjøre for min rolle som forsker. I innledningen under avsnittet «bakgrunn for valg av tema» skrev jeg om min bakgrunn innen idrett og hvordan den har bidratt til å forme min interesse for temaet. Min tilnærming til feltet er også preget av de teoretiske, empiriske og praktiske perspektivene jeg har tilegnet meg gjennom studie og fordypning i dette temaet. Slik som Gadamer (1979) skriver, så vil forskeren alltid møte informantene og det innsamlede materialet med sin forforståelse. Det sentrale blir derfor å bruke denne forforståelsen for å utvide forståelsen av deltakerne, samt en bevissthet og en sensitivitet rundt hvordan den påvirker fortolkningen av deres utsagn (Dalen, 2011).

Før jeg bega meg ut i felten for å utføre datainnsamling, hadde jeg foretatt et omfattende litteratursøk etter relevant teori om mentalisering og trener-utøver relasjonen. Den teoretiske innsikten fra dette søket bidro til å forme en problemstilling og et forskningsdesign som gjorde det mulig å utforske områder jeg synes var interessante. Den teoretiske bakgrunnen kan sammenliknes med et par briller som jeg betraktet forskningsfeltet igjennom, og det påvirket dermed hvordan jeg forholdt meg til og observerte feltet jeg befant meg i. Mange vil kanskje hevde at dette er i mot standarder for kvalitativ forskning, hvor forskeren heller skal strebe etter induksjon. Induksjon er når man utvikler en generell teori basert på observasjon av enkeltstående hendelser (Alvesson & Sköldberg, 2008). Forfatterne hevder videre at denne tilnærmingen innebærer et risikofyllt steg fra en samling enkelttilfeller til en allmenn sannhet. Basert på dette vil jeg i stedet argumentere for at å sikte mot en rent induktiv prosess ikke er et realistisk mål for kvalitativ forskning. Jeg støtter meg til Malterud (2001), som hevder at kunnskap aldri fremkommer av data alene, men i relasjonen mellom de empiriske og teoretiske modellene og antakelsene. Slik som Husserl omtaler fenomenologisk reduksjon, kan det virke som at den teoretiske forforståelsen forsvinner fra forskerens bevissthet med en gang den blir satt i parentes. Malterud (2001) hevder i motsetning til Husserl at: “researchers who claim that they approach their material inductively, without applying any theory for analysis, fail to realize that their stance is unavoidably affected by theory” (s.486).

Jeg har som forsker forsøkt så godt jeg kan å sette min forforståelse i parentes. I løpet av arbeidet med prosjektet har det vært viktig for meg å reflektere over min teoretiske og empiriske bakgrunn, og hvordan jeg mener den har påvirket min rolle som forsker. Særlig i utførelsen av intervjuene følte jeg at dette prinsippet var viktig for at jeg skulle være i stand til å møte deltakeren på en mest mulig objektiv måte, og å forsøke å betrakte fenomenet slik det

fremsto for dem. Jeg opplevde dette som nødvendig for at jeg selv skulle klare å leve meg inn i deltakernes fortellinger, samtidig som det tillot meg å akseptere at det de sa ikke alltid stemte overens med min forforståelse. Jeg oppdaget flere ganger at jeg ble overrasket over ting de fortalte. Underveis la jeg merke til at jeg satt pris på disse overraskelsesmomentene fordi jeg anså de som unike bidrag til studien. Når jeg klarte å være åpen og nysgjerrig, tror jeg at jeg tillot overraskelsene å fremtre uten å bli hindret av min forforståelse.

I intervjuene var jeg altså nødt til å legge brillene igjen hjemme og møte deltakerne med så mye nysgjerrighet og åpenhet som jeg kunne. Likevel har jeg vanskelig for å si at møtet med deltakerne var helt induktivt/objektivt. Jeg hadde jo en intervjuguide, jeg hadde jo noe jeg lette etter, så hvordan kan jeg da argumentere for at jeg hadde en induktiv tilnærming som forsker? Jeg tror svaret er at det kan jeg ikke gjøre. Slik som Heidegger (1962) hevder, så tror jeg at vi mennesker alltid møter verden på en fortolkende måte, med vår egen forståelse, historie og livserfaring. En annen forsker med en annen bakgrunn enn meg ville antakeligvis ha tilnærmet seg feltet på en annen måte. Jeg vil derfor argumentere for at min rolle som forsker er mer preget av abduksjon. Abduksjon er en prosess som forklarer observasjoner basert på ens teoretiske bakgrunn, og ens metodiske «arbeidsvaner» (Aliseda, 2006). Tilnærmingen kan sees som en kombinasjon av induksjon og deduksjon, hvor deduksjon tar utgangspunkt i en generell teori og antar at den forklarer et enkeltstående tilfelle. Abduksjonen baserer seg på empiriske fakta, slik som induksjon, men tilnærmingen avviser ikke teoretiske utgangspunkt, og ligger derfor nærmer deduksjon (Alvesson & Sköldberg, 2008). En abduktiv tilnærming vil derfor ikke forkaste teoriens påvirkning på analysen, og den er heller ikke negativ til empiriske utgangspunkt.

### **3.3 Utvalgskriterier**

Informanter velges ofte ut på bakgrunn av relevans for det temaet som forskes på, og fordi de anes å kunne gi gode perspektiver til fenomenet som studeres (Smith et al., 2009). I dette prosjektet søkte jeg etter relevante informanter som kunne belyse temaet på en god måte. Et viktig utvalgskriterium var derfor at de måtte være eller ha vært trenere selv. Videre ønsket jeg å intervjuere trenere innenfor håndball som arbeider eller har arbeidet på toppnivå i norsk håndball. Årsaken til at jeg valgte trenere på toppnivå er hovedsakelig på grunn av deres lange erfaring i felten hvor de har vært i langvarige, nære relasjoner til utøvere som skal prestere maksimalt. Jeg antar at deres opplevelse av å være i relasjon til mange ulike utøvere over tid vil kunne bidra til interessante refleksjoner, både om hvordan de opplever og forstår utøverne og hvordan de opplever og forstår seg selv. Som et resultat av utvalgskriteriene ble det

naturlig å avgrense utvalget til å omfatte trenere på enten eliteserienivå eller landslagsnivå. Utvalget ble dermed begrenset til en mindre gruppe trenere i Norge. Jeg foretok et strategisk utvalg for å oppfylle utvalgsriteriene, samt kriteriene om homogenitet innenfor IPA-analysen (Smith et al., 2009). Jeg tok kontakt med trenere jeg anså som aktuelle via epost og telefon, og utvalgsprosessen resulterte i totalt tre trenere som praktiserer eller har praktisert på toppnivå i norsk håndball.

I kvalitativ forskning eksisterer det ulike oppfatninger av hva som er hensiktsmessig utvalgsstørrelse. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at man burde «intervjue så mange personer som trengs for å finne ut det du trenger å vite» (s.129), mens Smith og kolleger (2009) hevder at det ikke finnes noe rett svar på utvalgsstørrelse. Patton (2002) virker enig med de ovennevnte, og skriver:

There are no rules for sample size in qualitative inquiry. Sample size depends on what you want to know, the purpose of the inquiry, what's at stake, what will be useful, what will have credibility, and what can be done with available time and resources (s.244).

I denne studien var jeg opptatt av å få et detaljert og omfattende datamateriale, hvor jeg var interessert i å gå i dybden til hver enkelt trener sin subjektive opplevelse. I tillegg er små, homogene utvalg et kriterium for IPA-analyse, hvor hver enkelt deltakers opplevelse er like verdifull (Smith et al., 2009). Tre informanter ble dermed ansett å være tilstrekkelig for å få rikt nok datamateriale i dette prosjektet.

### **3.3.1 Beskrivelse av deltakerne**

Utvalget i denne studien består som nevnt av tre trenere som praktiserer eller har praktisert på toppnivå i norsk håndball. Alle har erfaring fra både eliteserie- og landslagsnivå, og de har alle hatt trenerjobben som hovedarbeid i mer enn ti år.

Trener 1 er mann, og har fått det fiktive navnet Martin. Han har selv spilt håndball på de høyeste nivåene i Norge, og har trenererfaring fra både juniorlag, seniorlag, eliteserielag og landslag. I dag er han hovedtrener for et herrelag i eliteserien, i tillegg er han en del av trenerteamet på et av Norges ungdomslandslag. Han har studert idrettsfag på Norges idrettshøyskole.

Trener 2 er mann og har fått det fiktive navnet Petter. Han har spilt håndball på de høyeste nivåene i Norge, samt profesjonelt spill i utlandet. Han har vært trener for både juniorlag, seniorlag, eliteserielag og landslag. I dag er han assistenttrener for et damelag i eliteserien, hovedtrener for tre juniorlag og en del av trenerteamet på et av Norges ungdomslandslag. Han har utdanning som lærer.



Trener 3 er kvinne og har fått det fiktive navnet Anna. Hun har selv spilt håndball på de høyeste nivåene i Norge, og har trenererfaring fra både juniorlag, seniorlag, eliteserielag og landslag. Hun har utdanning som lærer.

### **3.4 Datainnsamlingen**

#### **3.4.1 Det kvalitative intervjuet**

Intervju er den mest brukte innsamlingsmetoden av kvalitativ data, både nasjonalt og internasjonalt (Ryen, 2002). Intervjudata gir som regel rike beskrivelser av personlige opplevelser og forskeren kan bruke disse beskrivelsene til å drøfte hvordan et fenomen oppleves for ulike eller like personer (Ryen, 2002). De formene for data man får gjennom et intervju er derfor veldig nyttig for å få tilgang til individets holdninger og verdier, altså ting som ikke nødvendigvis kan observeres eller fanges opp av et formelt spørreskjema (Patton, 2002; Silverman, 2014). Eller som Kvale og Brinkmann (2009) sier: «det kvalitative intervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side» (s.21).

I min studie valgte jeg å benytte meg av halvstrukturerte intervju. Slike intervju søker å få beskrivelser av deltakerens livsverden, og er særlig opptatt av fortolkninger av fenomenene som beskrives (Kvale & Brinkmann, 2009). Etersom kvalitative forskningsmetode søker å få rikholdige beskrivelser, og ettersom utforskningen av deltakerens livsverden og meningskapning er i samsvar med problemstillingen, fant jeg at dette valget var hensiktsmessig. I tillegg er den foretrukne datainnsamlingsmetoden i IPA semi-strukturerte intervju (Smith et al., 2009), hvor hovedprinsippet er at datamaterialet skal bestå av detaljerte beskrivelser og fortolkninger av bevisste erfaringer blant et lite utvalg av individer (Howitt, 2010.)

Jeg møtte alle deltakerne på deres egen arbeidsplass. Alle trenerne har en hektisk hverdag og jeg anså det som mest hensiktsmessig at jeg kom dit de var, fordi jeg da ikke ville kreve mer tid av dem enn det som var nødvendig for å utføre intervjuet. Å møte informantene i sitt vante miljø kan også tenkes å bidra til at de føler seg mer trygge i situasjonen og mer fri til å snakke fordi de befinner seg innenfor sine vante rammer ved at de slipper et miljøskifte. Slik Thagaard (2013) skriver, vil forskerens regi over situasjonen ha betydning for om informanten føler seg trygg og fri til å snakke, og dette inkluderer også lokalisering av intervjuet.

#### **3.4.2 Intervjuguiden**

En intervjuguide utformes av forskeren for å sikre at de samme grunnleggende spørsmålene blir stilt til hver deltaker i utvalget (Patton, 2002), Jeg utformet intervjuguiden slik at den

omfattet spørsmål som kunne dekke sentrale temaer som var relevant for problemstillingen. Intervjuguiden besto hovedsakelig av åpne spørsmål, primært fordi det kan gi meg som forsker mulighet til å forstå og se inn i deltakerens livsverden uten å legge for store føringer på hva jeg forventer av svar (Howitt, 2010; Patton, 2002). Intervjuguiden inneholdt ti spørsmål [se vedlegg C].

Intervjuguiden fungerte hovedsakelig som en ekstern struktur. Dette betyr at den ikke var hovedfokuset i intervjuet, og jeg forsøkte heller å følge det informantene fortalte ved å benytte meg av oppmerksomhetsferdigheter jeg har tilegnet meg på masterstudiet i rådgivningsvitenskap, slik som parafrasering og aktiv lytting (Kvalsund, 2006). Underveis i intervjuet benyttet jeg meg i tillegg av oppfølgingsspørsmål eller såkalte «probes» for å få dypere beskrivelser av deltakernes opplevelser (Howitt, 2010; Patton, 2002). Dette var for eksempel spørsmål som «hva mener du med det?» eller «kan du fortelle mer om det?». Dette bidro også til at jeg kunne frigjøre meg fra intervjuguiden og følge deltakerne i deres refleksjoner.

### **3.5 Dataanalyse**

I følge Patton (2002) finnes det ingen oppskrift for hvordan kvalitative analyser skal utføres. Han hevder i stedet at retningslinjer eksisterer, men at resultatet er avhengig av den enkelte forskeren. Likevel hevder han også at en godt gjennomtenkt strategi kan bidra med et overordnet rammeverk for beslutningstaking og handling innenfor kvalitativ forskning (Patton, 2002). I dette prosjektet har jeg som tidligere nevnt valgt å bruke IPA som analysemetode av datamaterialet. Jeg vil påpeke at metoden har fungert mer som et rammeverk og en struktur for analysen, slik som Patton (2002) beskriver, enn en oppskrift. Valget om å anvende IPA var for meg naturlig på grunn av metodens fokus på individuelle opplevelser av mening. I tillegg har jeg som nevnt en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til forskningsfeltet, og derfor anså jeg IPA som en hensiktsmessig analysemetode.

#### **3.5.1 Transkribering**

Transkripsjon er i følge Howitt (2010) prosessen der opptak av uttalte ord forandres til skriftspråk for bruk i en etterfølgende analyse. Han hevder videre at det er viktig å være klar over at talespråk og skriftspråk ikke er det samme, fordi talespråket har egenskaper som skriftspråket vanligvis mangler, for eksempel tonefall, volum og talehastighet. Transkribering av datamaterialet vil derfor innebære en datareduksjon, noe som er viktig å være klar over som forsker. I dette prosjektet valgte jeg å bruke ortografisk/sekretærial transkriberingsmetode, som fokuserer mest på ordene som uttales, og ikke hvordan de uttales

(Howitt, 2010). Transkripsjonsprosessen innebar at jeg skrev ordrett det informanten delte i intervjuet så nøyaktig som mulig, med markering av både korte og lange pauser. For å ivareta deltakernes anonymitet valgte jeg å ikke transkribere på dialekt.

### 3.5.2 Prosessen i analysen

Analysen i IPA kan karakteriseres som en samling felles prosesser og prinsipp, som anvendes på en fleksibel måte som passer til den analytiske oppgaven. Prosessen involverer en nærhet til datamaterialet, ofte oppnådd gjennom forskerens tolkning av transkripsjonene (Smith & Osborn, 2015). Analysemetoden blir ofte betraktet i lys av den hermeneutiske sirkelen (Smith et al., 2009). Den hermeneutiske sirkelen beskrives som en dynamisk bevegelse mellom deler og helhet (Smith & Osborn, 2015). For forskeren vil dette bety at han tolker hvert ord i en setning i relasjon til hele setningen, og videre at setningen blir en del av en større helhet i et avsnitt av transkripsjonen. Hver setning bidrar til forskerens forståelse og fortolkning av avsnittet, mens avsnittet i seg selv også bidrar til forståelse av setningen. Avsnittet vil igjen bli en del av hele intervjuet, og intervjuet vil bli en del av alt datamaterialet (Smith & Osborn, 2015). Analysen i IPA består av seks steg, hvor man først analyserer hvert enkelt intervju for seg, og så ser etter tema på tvers av alle intervjuene. Det første jeg gjorde var å undersøke transkripsjonen fra det første intervjuet, og så utføre en helhetlig analyse av dette intervjuet for å følge metodens idiografiske tilnærming.

I det første steget i analysen, kalt *lesing og gjenlesing*, dreier det seg om å fordype seg i det originale datamaterialet (Smith et al., 2009). Det første jeg gjorde etter transkripsjon var å lese over teksten mens jeg hørte på lydopptaket. Jeg startet å danne meg et helhetsinntrykk av materialet, og jeg merket også at visse mønstre og temaer begynte å dukke opp. Når jeg kom til det punktet der jeg ikke lenger kunne unngå å se sammenhenger, tema og mønstre startet jeg på neste steg kalt *innledende notering*. Her begynte jeg å skrive ned alt jeg fant interessant i marginen på transkripsjonene. For hver linje jeg leste prøvde jeg å undersøke språket de brukte, likheter og forskjeller i det de sa, og meningsinnholdet i teksten. Dette førte til en omfattende mengde notater, hvor noen kommentarer var deskriptive, noe var formulert som spørsmål, mens andre var av mer fortolkende karakter.

Når jeg hadde gjort dette med hele transkripsjonen, leste jeg over transkripsjonen en gang til, nå med de innledende notatene i marginen, og undersøkte om det var flere ting jeg ville legge til. Så gikk jeg over til steg tre, som kalles *utvikling av fremtredende tema*. I de første to første stegene hadde datamaterialet gått igjennom en merkbar vekst. Ikke bare hadde jeg den originale transkripsjonen, men også mine egne kommentarer. Dette steget i IPA kan sees på et

forsøk på å redusere mengden data, og samtidig opprettholde kompleksiteten og detaljene i det (Smith et al., 2009). Jeg jobbet derfor mest med mine egne notater i dette steget, og siden de var gjort på en detaljert måte kan det antas at de lå nært opp til den originale transkripsjonen. Denne delen av analysen innebar å «bryte opp» datamaterialet til større enheter, for å sette de sammen igjen til nye helheter. Dette kan sees i lys av den hermeneutiske sirkelen, hvor hele intervjuet blir et sett deler, som igjen bidrar til å skape mening til en ny helhet. Måten jeg gjorde dette på var at jeg grupperte notatene til forslag til tema, og så skrev jeg ned linjenummer til de utsagnene i transkripsjonen som jeg synes passet under hvert tema. Dette gjorde at jeg fikk lest igjennom utsagnene igjen, og jeg tok en ny vurdering på hvor de passet. Prosessen førte til at jeg dannet flere tema basert på de innledende notatene. Hvert tema fikk sin egen fargekode som jeg brukte til å markere utsagnene i teksten med samme fargekode som tema. Etter det tok jeg frem et tomt dokument hvor jeg beskrev innholdet i hvert tema slik jeg forsto det. Dette arbeidet dro prosessen over til steg fire, *å søke etter sammenhenger på tvers av fremtredende tema*. Når jeg begynte å beskrive tema kom likhetene og forskjellene mellom dem tydeligere til uttrykk. Dette resulterte i at flere innledende tema ble gruppert sammen til større tema, mens noen av de innledende temaene ikke lenger ble inkludert, for eksempel et tema kalt «balansegangen».

Når denne prosessen var ferdig, hadde jeg dannet tre overordnede tema for det første intervjuet. Neste steg innebar at jeg flyttet oppmerksomheten min mot den neste transkripsjonen, som er steg nummer fem. Som en del av den idiografiske tilnærmingen i IPA, var det derfor viktig at jeg klarte å legge det første intervjuet til side, og sette min forståelse av temaene i det i parentes. Jeg forsøkte derfor så godt jeg kunne å ikke la meg påvirke av det første analysearbeidet når jeg tok fatt på det neste. I den andre analyseprosessen fulgte jeg den samme prosedyren gjennom de samme stegene som jeg hadde gjort i det første, og endte dermed opp med et sett overordnede tema som representerte det aktuelle intervjuet. Når jeg hadde fulgt den samme prosessen gjennom alle tre intervjuene, startet arbeidet med å *se etter mønster på tvers av tilfeller*, som er steg seks i IPA analysen. På dette stadiet startet jeg å lete etter forskjeller og likheter på tvers av de tre intervjuene. Dette gjorde jeg ved å lese gjennom alle temaene fra de tre intervjuene, og så klippet jeg ut de sitatene som hørte til under hvert tema i hvert intervju, og prøvde å gruppere de sammen til nye tema som gjaldt for alle intervjuene. Dette resulterte i fire overordnede tema, noen med tilhørende underkategorier, som representerte hovedfunnene fra alle tre intervjuene.

### **3.6 Forskningens kvalitet**

Det finnes mange kriterier som sier noe om hvordan man skal sikre kvalitet i kvalitativ forskning. Det de fleste er enige om er at det er viktig at forskeren viser leseren hva han har gjort underveis i forskningen. Dette kan sees i lys av Pattons (2002) uttalelse om at forskeren er en sentral del av det endelige resultatet: Han sier at: «The human factor is the great strength and the fundamental weakness of qualitative inquiry and analysis – a scientific two-edged sword»(s.433).

I dette prosjektet har jeg valgt ut fire kriterier som jeg anser som relevante for å ivareta studiens kvalitet. Dette er pålitelighet, validitet, refleksivitet og overførbarhet

#### **3.6.1 Pålitelighet**

Pålitelighet i kvalitative studier kan vurderes ut ifra inntrykket leseren får om at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2003). I kvalitative forskningsprosjekter styrkes påliteligheten når forskeren redegjør for hvordan data har blitt utviklet i løpet av forskningsprosjektet. I denne studien har jeg vist til hvordan forskningsprosessen har foregått gjennom å redegjøre for og presentere utvalgsriterier og stegene i analysen slik at leseren kan forstå hvordan mitt prosjekt har blitt utført. Jeg vil også argumentere for at påliteligheten i studiet styrkes når jeg viser kontinuerlig refleksivitet gjennom teksten [se avsnitt 3.6.3].

#### **3.6.2 Validitet**

I kvalitativ forskning kan validitet forstås som i hvilken grad analysen og tolkningene passer til data (Thagaard, 2003). Det er validiteten til analysen som er i fokus, ikke validiteten til en skala eller et mål som er brukt. En valid analyse passer data bra (Howitt, 2010).

For å forsikre meg om at min tolkning og analyse av datamaterialet er valid, benyttet jeg meg av member-checking. Ved å utføre member-checking gir man deltakerne muligheten til å bekrefte troverdigheten til sine egne narrativ (Creswell & Miller, 2000). Dette innebar at jeg sendte direkte sitat og hvilken kontekst sitatet var tolket inn i til den aktuelle deltakeren for å undersøke om min tolkning av utsagnet stemte. Deltakerne fikk da muligheten til å komme med sin tilbakemelding til meg om i hvilken grad analysen var korrekt.

#### **3.6.3 Refleksivitet**

Et annet sentralt kvalitetskriterium i kvalitativ forskning er refleksivitet. Refleksivitet referer til forskerens sensitivitet og bevissthet rundt hvordan egne antakelser, forventninger, erfaring og posisjonering i feltet påvirker innsamlingen og analyseringen av datamaterialet (Howitt, 2010). Det kan sees på som en kontinuerlig analyse av subjektive responser, intersubjektiv

dynamikk, og forskningsprosessen i seg selv (Finlay, 2002). Thagaard (2003) trekker frem refleksivitet som relevant for studiens validitet ved at forskeren gir en grundig redegjørelse for sitt fortolkningsgrunnlag. Det virker også som at Finlay (2002) mener validiteten styrkes ved å utføre en eksplisitt, selvbevisst meta-analyse av prosessen, og slik kan forskerens subjektivitet forandres fra et problem til en mulighet. Refleksivitet er også viktig for studiens pålitelighet. Refleksivitet kan skje på alle stadier av forskningen, fra de begynnende tankene om problemstilling til den avsluttende konklusjonen (Finlay, 2002). I dette prosjektet har jeg hatt et meta-blikk på prosessen og på mine egne tanker, følelser og oppfatninger underveis. Dette har jeg gjort ved å for eksempel notere ned endringer i problemstillingen ettersom den ble justert. Det viktigste jeg følte jeg gjorde for å være refleksiv som forsker var å skrive ned min egen forståelse av trener-utøver relasjonen i et eget dokument, samt de tankene jeg hadde om hva jeg forventet å få høre i intervjuene. Etter intervjuene forsøkte jeg også å skrive ned mine umiddelbare inntrykk av det jeg hadde forstått av det informantene sa, samt hvilke inntrykk, følelser og tanker jeg satt med.

Jeg hevder også at jeg har sikret transparens ved å gi leseren et innblikk i min forskningsprosess. Basert på min kontinuerlige refleksive bevissthet i løpet av forskningsprosessen har jeg søkt å redegjøre etterrettelig for mitt epistemologiske ståsted, utførelsen av intervju, transkribering og analyse.

#### **3.6.4 Overførbarhet**

I motsetning til kvantitative studier blir det ofte stilt spørsmål rundt muligheten for generalisering av funn fra kvalitative studier, men det hevdes likevel at dette er avhengig av epistemologisk ståsted, og hva man mener med generalisering (Alvesson & Sköldberg, 2008). Thagaard (2003) hevder at i kvalitative studier kan analysen og fortolkingen skape grunnlag for overførbarhet. Dette kan innebære at de tolkningene som gjøres innenfor rammene i det aktuelle prosjektet, også kan være relevant i andre sammenhenger. Alvesson og Sköldberg (2008) virker å mene det samme, og hevder at «suksessive utvidelser av teoriens empiriske anvendelsesområde innenfor et visst mulig domene er både mulige og ønskelige, også for kvalitative studier» (s40). Uttalelsen peker mot en mulighet for at funnene fra kvalitativ forskning kan gjelde innenfor anvendelsesområder som er like det opprinnelige området som forskes på. For denne studiens overførbarhet, se avsnitt 6.1.

### **3.7 Etiske betraktninger**

Dette prosjektet er meldt inn til og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), [se vedlegg A]. Etter at søknaden var godkjent kunne jeg starte rekrutteringen av

deltakere. Jeg utformet et informasjonsskriv [se vedlegg B] som inneholdt informasjon om studien, samt deltakernes rettigheter. Dette inkluderte blant annet opplysninger om anonymitet, oppbevaring av datamateriale og deres rett til å trekke seg fra studien. Rekrutteringen av deltakere skjedde dermed i tråd med det generelle forskningsetiske prinsippet om frivillig deltakelse gjennom informert samtykke. Informasjon om studien og om deltakernes rettigheter ble også gjennomgått muntlig før intervjuets oppstart, og de skrev følgelig under på at de hadde mottatt denne informasjonen. Det kan argumenteres for at når disse kriteriene møtes har menneskets autonomi blitt respektert, og det er dette som er essensielt for at forskningen er etisk forsvarlig (Hammersley & Traianou, 2012).

For å opprettholde deltakernes anonymitet har de blitt gitt fiktive navn. På grunn av utvalgets natur, hvor trenerne befinner seg i en populasjon som kan anses som relativt liten, har det også vært viktig for meg å unnlate å dele for mye bakgrunnsinformasjon om eksempelvis alder, geografisk informasjon og utfyllende info om nåværende arbeidsplass. Dette var for å forhindre at den endelige fremstillingen av forskningen kan spores tilbake til enkeltpersonene som har deltatt i studien. Jeg startet anonymiseringen allerede i transkripsjonen, hvor jeg hverken skrev ned navn på deltakerne, laget de trener, eller utøvere som ble omtalt i intervjuet.

Deltakernes anonymitet kan også lett avsløres hvis noen andre enn forskeren får tilgang til lydopptak eller transkripsjoner. Derfor var det viktig for meg at datamaterialet ble oppbevart på et trygt sted som kun jeg hadde tilgang til, nemlig min private datamaskin beskyttet med personlig passord. Jeg lot heller aldri transkripsjoner eller datamaskinen være uten oppsyn. Lydopptakene ble slettet etter transkribering, og transkripsjonene ble slettet og makulert ved prosjektets slutt.

Intervjuets natur legger til rette for at deltakerne kan dele personlige og sensitive detaljer om seg selv (Ryen, 2012). Det personlige forholdet og den trygge grunnen som skapes i en intervjusetting kan bidra til at deltakeren lettere kan avsløre intime og sensitive detaljer om seg selv, som de kanskje kan angre på i ettertid (Clark & Sharf, 2007). Som forsker har det derfor vært viktig for meg å ivareta deltakerne på best mulig måte. Dette ble gjort ved at jeg underveis i intervjuet forsøkte å sjekke ut at jeg hadde forstått deltakerne rett, noe som også bidrar til at validiteten i studien styrkes.





## 4 Presentasjon av funn

I denne delen vil jeg presentere de funnene som fremkom i analysen av intervjuene jeg utførte med de tre trenerne. I analysen var det flere tema som kom til syne. Det var derfor nødvendig å velge et fokus for studien, noe som resulterte i at de mest fremtredende temaene på tvers av intervjuene ble inkludert i resultatdelen. De fire temaene jeg har valgt ut, med tilhørende underkategorier, er de jeg mener best belyser temaet og problemstillingen for studien. Sitatene har blitt finskrevet, slik at gjentakende ord og mye bruk av for eksempel «ehm» er tatt bort. Jeg har valgt å fremstille sitatene slik at de er frittstående fra resten av teksten. Dette er for å få en tydelig fremheving av sitatene og for at leseren bedre skal kunne danne seg en mening om dem, uavhengig av mine tolkninger. I sitatene viser (--) til pause i deltakerens tale, mens (...) viser til setningsbrudd.

### 4.1 Tema 1: forståelse av seg selv

Dette temaet handler om hvordan trenerne reflekterer rundt seg selv, samt hvordan de opplever at deres tanker og følelser påvirker dem i trenergjerningen og i relasjonen med utøverne. Dette temaet handler også om hvordan trenerne selv opplever at de fungerer i stressende situasjoner, og inneholder beskrivelser av hvor deres oppmerksomhet ligger i slike situasjoner. Dette temaet har underkategoriene *å se seg selv utenfra* og *å regulere seg selv*.

#### 4.1.1 Å se seg selv utenfra

Alle trenerne forteller at de opplever det som betydningsfullt å utføre evalueringer av seg selv og sin egen atferd som trener. Det er derimot noen ulikheter i hvordan de utfører en evaluering og når den foregår. Martin og Petter forteller at de ikke utfører noen formell eller strukturert evaluering av seg selv, men at de alltid går igjennom og reflekterer over seg selv etter en kamp. Petter uttrykker det på følgende måte:

Jeg tenker mye etterpå (...) så da evaluerer jeg som regel selv da, på hva har du gjort, hva kunne du gjort annerledes, hva har du ikke gjort, var det riktig valg du tok underveis? Det er det du sitter igjen med etterpå.

Anna forteller også at hun alltid evaluerer seg selv etter en kamp, og samtidig evaluerer hva hun følte utøveren trengte mer av. Hun forteller i motsetning til Martin og Petter at hun har hatt mer strukturerte former for evaluering, hvor hun ved noen anledninger har hatt ekstern hjelp fra fagpersoner som har vært med for å observere henne, og at hun har tatt lydbåndopptak av seg selv for å undersøke hvordan hun tedde seg i kamp. Hun forteller videre

at hun opplevde slike evalueringer som nyttige, og hun har utviklet en stor nysgjerrighet på hvilken effekt hun har på spillerne, noe som kan sees i dette sitatet:

Blant annet det å se seg selv litt utenfra, for jeg fikk jo heldigvis tydelige tilbakemelding fra enkelte spillere, og da begynte jeg jo egentlig å være litt mer nysgjerrig på hvordan jeg virka på spillerne og ble mer og mer opptatt av det.

Martin og Petter forteller også at de er opptatt av hvordan de virker på og hva de utstråler mot utøverne, og de fremhever at de bruker evalueringen for å kunne forbedre seg selv til neste gang. Martin setter ord på sin bevissthet om hvordan han kan påvirke spillerne på denne måten:

(...) kanskje blir jeg bevisst på at det kanskje var jeg som gjespa litt under oppvarminga, ikke rart at spillerne ikke er helt oppe heller hvis treneren står og.. og hvis jeg også kjenner det innerst inne at jeg har ikke den sitringa i kroppen jeg heller, også hvorfor hadde ikke jeg det? Også begynner man liksom å tenke på neste gang vi kommer i samme, hva er det vi, hvordan kan jeg snu det? Hva er det jeg kan gjøre for å vekke til liv de følelsene som ikke er der i dag, som var der sist når det gikk så bra?

I sitatet ser vi også at Martin er opptatt av å reflektere over hva han kan gjøre for å fremme utøverens prestasjon ved senere anledninger.

Trenerne forteller også at de forsøker å være så bevisste så mulige i kampens hete. Dette gir Petter eksempel på i følgende sitat:

(...) så dem tankene der går jo hele tida, altså bevisste tanker, skal jeg gjøre sånn, hva er uttrykket mitt i kroppsspråket mitt nå, når jeg gjør dem ulike tingene på benken feks, så vet jeg gjør jeg sånn så er uttrykket ganske tydelig, hehe, sånne ting, så jeg er egentlig ganske bevisst på hva jeg gjør for noe, 95 % av tida, hehe.

#### **4.1.2 Å regulere seg selv**

Regulering av seg selv kan tolkes som et uttrykk for hvordan trenerne vektlegger å se seg selv utenfra. De formidler at det er deres oppgave å holde roen, hvis ikke går det utover utøverne. Derimot har de ulik opplevelse av hvor lett dette er og hva de gjør for å beholde roen i stressede kampsituasjoner.

Petter forteller at han selv opplever at han fungerer ganske bra under stress, men at han er en veldig engasjert trener så det hender likevel at det kan bikke over. Da kan det også bikke over

for utøverne, og han må da bytte de inn hvis de ikke klare å justere seg selv. I sitatet under forklarer han hvordan dette skjer:

(...) for da vet jeg at hvis jeg snakker for mye til dem, og det gjør vi av og til, snakker for mye til dem, og da ser vi at dem blir bare enda mer forvirra, da må jeg bare plukke dem ut så dem får noen minutter på benken og så ut på igjen. Eller hvis det kommer inn en ny spiller som da fungerer godt, da får jo den fortsette da, så det er det som er alternativet, at dem klarer å justere seg selv hvis ikke er det bare å bytte inn da. Også snakke med dem når dem kommer ut da, liten pustepause og roe seg litt ned, og så kan du snakke med dem der, og forklare litt etter som det du synes du må si fra om da

Sitatet kan vise hvordan trenerens engasjement kan påvirke utøveren. Noen ganger kan det bikke over for dem begge. Han sier at han likevel forsøker å justere seg, og at han merker selv når det blir for mye. Det kan også virke som at Petter mener at utøveren må klare å justere seg selv, og at de må håndtere de tilbakemeldingene han gir dem når han er engasjert. Hvis de ikke klarer dette må de tas av banen og da må han ro de ned. Hans engasjement kanskje derfor til at det noen ganger bikker over for utøveren.

Martin forteller at han er veldig opptatt av å «svelge sin egen frustrasjon», og at dette er noe han bevisst jobber med. Han forteller videre at han legger prestisje i å tenke klart, og at han er opptatt av å være den lederen som fortsatt klarer å kommunisere og få med seg ting under stress. Han sier at det er jobben hans og det skal han være god på. I stressa situasjoner rekker han å tenke og være bevisst på hva som skjer. Han forklarer at dette er noe som faller ganske naturlig for han, og noe han ikke bruker mye energi på. I stedet for å uttrykke det han umiddelbart føler for er fokuset på å hjelpe utøveren videre. Dette setter han ord på i følgende sitat:

(...) at jeg noen ganger må svelge min egen frustrasjon ikke sant, fordi noen ganger så, man blir jo liksom som alle andre, hvis en bommer på et skudd da som man egentlig føler at man absolutt burde truffet på, så sier jo instinktet kanskje, det er kanskje sånn at du har lyst til å være oppgitt, eller vise en slags frustrasjon. Da prøver jeg å være bevisst på det, og på en måte tenke hva er det den spilleren trenger nå ikke sant, ikke bare uttrykke min, hva jeg liksom helt naturlig "åågh" har lyst til å banne, eller himle med øya, slå ut med arma.

I dette sitatet kan det se ut som at treneren er bevisst på å justere og holde tilbake sin instinktive respons til fordel for å hjelpe utøveren. Alle trenerne formidler at det viktigste fokuset i kampens hete er utøverne, og mesteparten av oppmerksomheten deres er derfor rettet utover. Martin og Anna beskriver dette:

Jeg tror det er viktig å være genuint opptatt av at det er ikke deg sjøl som er, når du er trener eller leder da, så er det ikke deg sjøl som er viktigst, du skal liksom få de til å lykkes.(Martin)

(...) det er ikke noe rart at du har det her følelsesregistret, men det er faktisk en oppgave i lederskapet å tenke på hva gagner laget? Hva gagner spilleren nå? Og det har jeg jobba masse med. (Anna)

Alle trenerne uttrykker dermed et ønske om å forbli rolige i stressende situasjoner, slik at de kan være tilstede og ha fokus på det som er best for utøveren.

## **4.2 Tema 2: Forståelse av utøverne**

Dette temaet har jeg valgt å kalle *forståelse av utøverne* fordi meningsinnholdet i det de snakker om kan tolkes dithen at det omhandler hvordan trenerne vurderer utøverne sine og hva de opplever at de gjør for å skape forståelse av utøverne. De fremhever stort sett de samme aspektene av hva de legger til grunn for forståelsen, men likevel har de noen ganger ulike synspunkt rundt akkurat hva de gjør. Temaet inneholder underkategoriene *å søke innsikt i utøveren* og *å være nysgjerrig og observant*.

### **4.2.1 Å søke innsikt i utøveren**

Alle trenerne formidler at det er betydningsfullt for dem å kjenne utøveren godt. De forteller at de blir kjent med utøverne gjennom både formelle og uformelle samtaler. På spørsmål om hvordan de kan vite hva utøverne tenker og føler svarte samtlige at de kjenner alle såpass godt at de vet hvordan de kan snakke til dem. Dette virker også å være en faktor som bidrar til mer korrekte vurderinger av utøveren og økt forståelse mellom trener og utøver. De sier alle at de bruker tid på å bli kjent med hver enkelt utøvers behov, og at det er stor forskjell på de ulike individene i gruppa når det kommer til hva det trenger av treneren. Martin setter ord på dette:

Jeg merker at det er en stor styrke å kjenne utøveren godt. Det betyr at jeg føler at jo bedre jeg kjenner og jo lengre jeg har kjent spilleren, jo lettere er det å treffe på (tilbakemeldinger).

De forteller at ved å kjenne utøveren vet de blant annet hvor mye de trenger å snakke med en utøver, og at de etter hvert som de blir kjent med dem forstår kroppsspråket deres bedre og at de dermed kan gi de mer korrekte tilbakemeldinger og instruksjoner. Petter uttrykker noe av det samme som Martin:

Ja det vises ganske godt. Jeg kjenner dem såpass godt at det vet jeg, noen må jeg snakke med en hel kamp, mens andre trenger jeg bare si tre ord til i løpet av kampen,

for du ser at det er bare blikkontakt som skal til også justerer dem seg og sånne ting, mens noen må du pratet til hele tida.

Anna fremhever at å forstå alt som foregår i en utøver ikke er realistisk, men gjennom å kjenne de godt kan hun imøtekomme deres behov på en bedre måte:

Jeg tror det er ganske utopi å tro at du skal forstå alt, men samtidig så har det vært det å lære dem å kjenne på en sånn måte at du vet litt om både familieforhold og den helheten de hører til, det gjør at du kan kjenne igjen ting og samtidig imøtekomme ting.

Her understreker hun hvordan det er viktig å kjenne utøveren på en helhetlig måte, og ikke bare i en idrettskontekst. Martin forteller også at han kjenner utøverne utover idretten de bedriver, og dermed vet bedre hva de er opptatt av:

Det er fordi jeg kjenner den gutten, det er fordi jeg tenkte at det er faktisk det han bryr seg om.

Her kan de se ut til at Martins kjennskap til utøveren gjør at han vet bedre hva de bryr seg om.

#### **4.2.2 Å være nysgjerrig og observant**

Denne kategorien handler om hvordan trenerne skaper en forståelse av utøverne ved å være nysgjerrig og observant mot utøverne. Dette kan tolkes som hvordan trenerne arbeider for å få den innsikten i utøveren som de opplever som betydningsfull. Trenerne beskriver at de ofte ser på kroppsspråk når de skal forsøke å forstå hva utøverne tenker og føler. Videre forteller noen av dem om at de ofte baserer vurderingen sin på intuisjon, og at intuisjonen er med på å avgjøre hvordan de forholder seg til de ulike individene. Hvordan de vurderer er også avhengig av situasjonen de befinner seg i, samt utøverens tilstand. Jeg opplever at de vurderingene og inntrykkene trenerne får hjelper de i å justere kommunikasjonen sin til den enkelte utøver.

Alle trenerne sier at de ofte ser på utøverens kroppsspråk for å forstå hvordan utøveren har det. Martin uttrykker dette ganske tydelig:

Jeg prøver å se på kroppsspråk selvfølgelig og sånne ting

Petter forteller noe av det samme, men fremhever også at det er trenerens ansvar å tolke deres kroppsspråk og samtidig være åpen for at de kan ta feil.

Det vises, noen er ganske åpen i kroppsspråket sitt da, det vises ganske godt og sånne ting, så det er opp til oss å tolke det kroppsspråket dem har for av og til så gjør vi ikke det, eller vi gjør det for sent da, og det må vi ta på vår kappe

Anna uttrykker også at hun kan gjøre vurderinger basert på utøverens kroppsspråk, men hun sier videre at det er viktig å trene seg på å få tak i hva det egentlig er som foregår i utøveren.

Flere måter du kan lese, du kan jo spørre en spiller hvordan det går da «imiterer spiller som svarer 'bra' med et mutt toneleie», så det er kroppsspråk der og, og så det der med å trene seg på å få tak i hva er det egentlig?

Dette støttes av Petter:

(...) så hele tida, hva kan være grunnen til at noen ikke er helt på topp?

Å vurdere hvorfor noen ikke er helt på topp kan være vanskelig. I følge trenerne er det også utfordrende å hele tiden vurdere hvordan de skal snakke til de ulike individene i spillergruppa. De forteller at det kan være stor forskjell på de ulike typene i en gruppe, og det er også forskjell fra dag til dag og fra situasjon til situasjon. De beskriver at de har ulik kommunikasjon til hver utøver basert på hva de vurderer at utøver trenger og tåler. Trenerens beskrivelser av hva de baserer sin vurdering av utøveren på annet en kroppsspråk er noe ulik. Martin forteller at han ikke kategoriserer mennesker, men hele tiden «gjør en pågående kontinuerlig observasjon» for å avgjøre hva han kan kommunisere til utøveren. Han beskriver sin egen vurdering på denne måten:

(...) jeg prøver i hvert fall å lete etter ehm -- lete etter det jeg tror er riktig i den situasjonen for hver enkelt. Også sånn hvordan man liksom oppfatter det, det er liksom mer sånn, hva skal man si, intuitive greier er jo noe. (...) og det intuitive er jo ofte basert på kunnskap eller en relasjon da, om du kjenner personen fra før eller, men så vet du jo aldri om du treffer, du vet jo aldri: skulle jeg kjefta nå, skulle jeg holdt kjeft, eller skulle jeg bare klappa og sagt synd? Du vet jo aldri det.

Her ser vi at Martin beskriver at han vurderer hvordan kan snakke til en utøver basert på intuisjon. Å beskrive hva intuisjonen er basert på er derimot mer utfordrende, og han uttrykker flere ganger at han ikke konkret vet hva som former den. Han uttrykker også flere

ganger at det er vanskelig å vite om hans vurdering egentlig er korrekt. Det kan derfor tenkes at han er ydmyk og åpen for at han kan ta feil i sine vurderinger. Dette ga også de andre trenerne uttrykk for. Anna beskriver også at hun synes det er viktig å observere utøveren i følgende sitat:

Du må jo være nysgjerrig og observant i forhold til både kommunikasjon og det du ser av den enkelte utøver hvis det der skal bli personlig godt nok.

Vurderingene trenerne gjør er også situasjonsavhengig og avhengig av utøverens tilstand, noe som fremheves av Petter i følgende sitat:

Og det er stor forskjell fra gang til gang, hvor slitne de er og sånne ting, mitt språk, hvor tøff kan jeg være i språket liksom, og være bestemt eller må jeg ta det litt med ro og bake det inn littegranne. Så det er veldig mye ting å ta hensyn til

Det å ta hensyn til så mange ulike mennesker ser ut til å være en stor del av trenergjerningen slik som det fremkommer i intervjuene. Alle fremhever at det å vurdere hvert enkelt individ fra situasjon til situasjon er viktig for at de som trener skal kunne tilpasse kommunikasjonen sin til hver enkelt. Petter fremhever dette punktet ganske tydelig:

Og det er jo den store jobben min som trener, å vurdere dem ulike typene. Hva kan jeg si til den ene kontra den andre? Hvilken uttrykksform kan jeg bruke for å få dem til å forstå hva jeg mener uten at det blir for mye?

Alle trenerne snakker som nevnt om at kroppsspråk er en kilde til informasjon om utøverne. Samtidig uttrykker de at det kan være en upålitelig kilde, fordi man ofte uttrykker noe annet enn det man egentlig føler. Martin forklarer dette:

For det er jo noen ganger man kan misforstå kroppsspråk ikke sant, folk som tror at de ikke utstråler noe negativitet, men som bare er usikre, så blir det oppfatta som arroganse eller...

### **4.3 Tema 3: Ønsket om en felles plattform**

Dette temaet handler om hvordan trenerne opplever et ønske om å dele et felles forståelsesgrunnlag med utøverne.

Her snakker trenerne om hvordan det er viktig at trener og utøver befinner seg på samme plattform, og at det eksisterer en felles forståelse og en enighet i mellom dem, både angående

treningen og hvordan de vil ha de generelt. Denne kategorien handler også om kommunikasjon. Å kommunisere godt med utøver virker å være viktig for alle trenerne. Siden de alle også fremhever at det kan være utfordrende å vurdere utøverne hele tiden, kan det tenkes at dialog med utøverne er et verktøy de bruker for å få en bedre forståelse av hva som foregår. Her ser vi at Anna setter ord på dette:

Men for meg har det vært å snakke med dem som har vært nøkkelen altså. Hvis jeg lurte på noe, så, og det er jo sånn som jeg har trena meg til, for det veldig fort gjort å gå i den fella å tolke. Så hvis jeg lurte på noe så stilte jeg spørsmål

Hun forteller også at hun aktivt søker etter utøvernes tilbakemeldinger, og at det har vært viktig for henne å skape et miljø der utøverne kan tørre å si ting fordi hun ikke i realiteten har mulighet til å forstå alles behov. I følgende sitat ser vi at dette er i fokus:

(...) jeg inviterer jo til det, for at jeg erkjente at jeg hadde ikke sjans til å leve meg inn i alles behov, og sjøl om jeg liksom kunne tro at jeg kunne være tankeleser eller forestille meg ting, og du kan jo kjenne igjen ting når du blir kjent med enkeltmenneskene, men det viktigste var jo hvis de kunne være med på å uttrykke og finne ut av det.

Dette kan tolkes som en metode for å etablere et felles forståelsesgrunnlag mellom trener og utøver. I tillegg virker det som at de ut ifra tilbakemeldingene kan justere sin egen kommunikasjon i mot utøverne. Petter fremhever at tilbakemeldinger fra utøverne er viktig for at han skal kunne justere kommunikasjonen sin, men han beskriver ikke en like aktiv søken etter tilbakemelding som Anna. Han forteller likevel at når han får direkte tilbakemelding fra utøverne så endrer han sin kommunikasjon. Han forteller også at noen ganger så kan kommunikasjonsformen hans føre til at det bikker over for utøveren, og da må han ta henne av banen. I sitatet under gir han et eksempel på dette:

Nei enten så får jeg jo beskjed fra den spilleren for eksempel eller fra andre spillere og, at nå, der. Og da er det jo for min del bråstopp i den kommunikasjon da. Det er det. Hvis det bikker over for den spilleren at det blir for mye, da må jeg ta ho av, også kan jeg snakke med ho etterpå og forklare og si i fra at, greit nå har jeg har skjønt det liksom, jeg skal ikke mase, jeg skal ikke justere så mye eller sånn. Også slipper du ho utpå igjen da. Men det er viktig at dem får er erkjennelse på at okei, nå har vi forstått kroppsspråket ditt liksom, at det var nok.

Her ser det også ut som at Petter mener det er viktig at utøveren får en bekreftelse på at treneren har forstått henne. Slik jeg tolker det kan dette bidra til å danne felles forståelse



mellom trener og utøver fordi treneren kan endre kommunikasjonen sin, og forklare sin forståelse til utøverne.

Martin beskriver også hvordan han deler av seg selv, og er åpen og ærlig som sine egne intensjoner imot spillerne slik at de skal forstå hvorfor han gjør som han gjør. Dette blir satt ord på i følgende sitat:

For jeg får veldig dårlig samvittighet når jeg blir sinna, men det er veldig godt å høre at dem skjønner at, siden jeg nesten aldri er det, og de får en klar begrunnelse, og jeg snakker med dem etterpå, så får jeg det at, så får jeg nesten en slags bekreftelse på.. at dem forstår det. Og det er nesten det du spurte om i stad, det forsterker egentlig forholdet da.

Her ser vi et eksempel på at treneren forklarer hvorfor han blir sint, de få gangene han blir det, slik at utøverne skal forstå det. Han forteller videre at han aldri prøver å dysse ned noe ovenfor gruppa. Han forklarer at på grunn av de individuelle forskjellene som finnes må han ta ulike hensyn og behandle utøverne forskjellig, og at det er viktig at han er åpen om dette for å forebygge konflikt og for å øke spillernes forståelse av hverandre. Han forteller også at han ofte sjekker ut sine egne tolkninger med personen det gjelder. Selv uttrykte han det slik:

(...) da er jeg liksom heller vært helt konkret på liksom hvordan jeg oppfatta den personen da, liksom, hva er det egentlig du mener når du gjør det? (...) Og da spør jeg, men ikke i plenum da, men jeg forteller liksom, hva det gjør med meg da. Er jeg helt ute når jeg tolker deg på den måten, for eksempel. Og så da blir også den bevisst på litt hva, for det er jo ikke alltid man vet hva man utstråler.

Her kan det virke som at treneren opplever at hans åpenhet bidrar til at utøveren får bedre selvbevissthet. Samtidig kan det Martin sier her tolkes som en handling som kan bidra til økt forståelse mellom han og utøverne, fordi han deler sitt eget fortolkningsgrunnlag samtidig som at han gir de muligheten til å korrigere han.

Innenfor denne kategorien snakker Petter og Anna også om hvordan trener og utøver må ha felles forståelse av aspekter ved treningen, slik som innhold og målsetninger. Petter forklarer det slik:

For det er viktig at det er samsvar mellom trener og utøver, for hvis treneren vil mye mer enn spillerne så har du et gap der, og da blir det mismatch. Eller at spillerne vil mye mer enn treneren da, så er det noe som blir feil. Klarer du sammen å justere sånn at vi vil det samme, det er ganske viktig som trener synes jeg da.

Anna forteller også om dette, og hun fremhever samtidig viktigheten av at treneren legger til rette for at utøveren skal få uttrykke sine meninger om treningen:

Men når en skal sjekke hva en utøver skjønner, så må jo utøveren få lov til å komme på banen, og da hvis du formidler det på en sånn måte ved at du stiller, du stiller vil ha ja svar, er du enig i at vi skal spille sånn? Så sier ikke utøveren nei. Da må en jo hvert fall ha bygd opp en veldig selvtillit: nei jeg synes vi skal spille sånn, sånn, sånn. Da må du jo ha trena utøveren på det, da kan du ikke hele tiden holde på å fore ho, eller gi ho svara.

Her kan det virke som at Anna er opptatt av at treneren må stille utøverne de rette spørsmålene, slik at de får uttrykt det de egentlig mener og at de får medbestemmelse i avgjørelser som tas.

#### **4.4 Tema 4: Ønsket om utvikling**

Slik jeg forstår dette temaet handler det om trenernes grunnleggende tilnærming til utøverne som individ, hvordan de arbeider for å utvikle relasjonen og hvordan de mener at de på best mulig måte kan fremme deres prestasjonsutvikling. Derfor har jeg valgt å gi temaet navnet «ønsket om utvikling». Temaet handler om hvordan trenerne legger til rette for at utøverne skal få utnyttet sitt ytterste potensiale.

Alle trenerne uttrykker at de har en grunnleggende tro på utøvernes utviklingspotensial og at de vil at de skal lykkes. De opplever det som betydningsfullt å se etter utviklingspotensial i hvert individ, og at de uttrykker til utøveren at de vil deres beste og har tro på dem. Hvordan de gjør det er dog noe ulikt. Martin og Anna er ganske enige, hvor de tenker at når utøveren ikke får til ting, er det ikke fordi de ikke vil, men at det kan være andre ting som hindrer de i å prestere. Martin forklarer her hvordan han tenker om det:

Jeg føler liksom, jeg velger ofte når ting ikke får, når folk ikke får til ting, så innbiller jeg meg at det er, som jeg sa, jeg tenker at utøveren vil, og hvis du ikke får det til da på en kamp, så tenker ikke jeg at det er fordi du ikke gidder. Når du står på treningsfeltet og står på hver eneste dag på noe som ikke er så motiverende, om det er en intervalløkt, så kommer du til kamp hvor det er 400 på tribunen som heier på deg, og du ikke får til ting, så er ikke det fordi du ikke vil. Det er fordi du kanskje er usikker, overtent, motstanderen er bedre enn deg, det kan være mange ting da som gjør at ..så jeg har oftest den tilnærminga at spillerne i utgangspunktet vil ha hjelp da.

Her ser vi at Martin har fleksible forklaringer på hvorfor utøverne ikke presterer på topp. Anna drar det litt videre og sier at hun er opptatt av å finne ut av hvordan hun som leder best kan tilrettelegge for at utøveren skal lede seg selv underveis. Dette gjør hun ved å hjelpe de med å bli bevisst på sine egne styrker og sette ord på utviklingspotensialet sitt – i samråd med utøveren. Hun sier også at hun stiller de åpne spørsmål slik at de kan oppdage ting selv også i kamp.

Og det gjorde jo, det, det ga meg veldig sånn en nysgjerrighet og en forståelse for talent som er i den enkelte spiller, og utviklingsmulighetene som kan ligge der, og det har vært med meg veldig sterkt i trenerjobben, og av og til kan en jo kanskje, av og til så kunne folk si til meg at du er jo utrolig optimistisk på vegne av dem andre da, og utvikling, men det er jo fordi at jeg hadde jo ikke noe lyst til å plassere folk i bås og si at du er sånn og du kan ikke bli det, jeg var mye mer nysgjerrig på hva har spilleren selv lyst til, for jeg vet jo at motivasjon er en nøkkel, og hva, hva kan vi sammen lete etter for å få den prestasjonsutviklinga?

Petter virker å ha en annen tilnærming til dette. Han sier at det er viktig at utøveren tror på det treneren sier, og hvis de slutter å tro på det er bråstopp i utviklinga.

Det er ganske viktig at spillerne tror på treneren da. På det som blir formidla, hvilken filosofi treneren har for den spilltypene og dem som er der, så hvis dem tror på det du sier, så går det kjempebra, men begynner dem å, altså dem tror ikke så mye på deg da, dem begynner å bli litt sånn negativ her, da blir det bråstopp i utviklinga for da begynner dem å danne seg noen andre bilder på at man kanskje ikke hører etter på det som blir sagt og dem begynner å gjøre noe annet og sånne ting

Her kan det se ut til at Petter mener at utøveren må ha tillitt til treneren, og hvis de ikke har det og gjør det han sier så stopper utviklinga. I motsetning til Anna som forteller at hun stiller utøverne spørsmål som gjør at de kan oppdage ting selv, beskriver Petter instruksene sine på en annen måte:

For jeg er ganske aktiv på sida og sånn, og kan håndballmessig bli ganske bestemt på at sånn skal du gjøre, det er ikke noe slingring eller sånn for da må jeg styre de veldig mye

Her kan det se ut som at trenerne har ulik tilnærming til hva som er den beste måten å fremme utvikling i individet, hvor særlig Petter og Anna har ganske ulik tilnærming. Petter opptatt av å styre utøveren, mens Anna er opptatt av at de skal styre seg selv. Dette kan også tenkes at er med på å forme deres tilnærming til individet, inkludert kommunikasjonen i mot utøverne.

Martin virker å ha en mer sammensatt tilnærming, hvor han forteller at han både må bidra med faglig tyngde og samtidig bygge holdninger og kultur i laget.

(...) altså, det er en miks av det å være en leder og det å være faglig god da. det er klart at hvis ikke man som trener har noe å komme meg faglig, så bryr dem seg ikke så mye om hvordan du er som leder heller, du må jo være litt betydningsfull for dem, og dem kom jo hit fordi dem vil utvikle seg, så det hjelper jo ikke bare å snakke om holdninger og kultur, hvis ikke du kan gi dem noe detaljer enten om det er fysisk trening eller håndballfaglig. Så det er klart at det er, jeg tror det er liksom det totale av de to tinga, altså du kan ikke ta bort det ene eller det andre

Martin snakker her om at totalen av de to tilnærmingene er viktig for hans lederstil, hvor den ene ikke kan eksisterer uten den andre.

## 5 Drøfting

I dette kapitlet ønsker jeg å gå grundigere inn i funnene som fremkom av analysen ved å betrakte de i lys av relevant teori og empiri. Formålet med denne studien var å undersøke hvordan tre toppidrettstrenerer opplever relasjonen med utøverne sine. Før diskusjonen ønsker jeg å henvise tilbake til problemstillingen: *Hva opplever toppidrettstrenerer som betydningsfullt for å skape felles forståelse i relasjonen med sine utøvere og hvordan kommer dette til uttrykk i deres prestasjonsutviklende arbeid?*

I resultatdelen kom det frem flere ulike perspektiv og holdninger som er interessante å ytterligere belyse for å svare på problemstillingen. Det første temaet jeg ønsker å diskutere er hva trenerne opplever som betydningsfullt i forståelsen av seg selv og hvordan dette kommer til uttrykk i relasjonen med utøveren. Deretter vil jeg fremheve hva trenerne opplever som betydningsfullt når de søker å forstå utøverne sine, hvor jeg vil se nærmere på hvordan deres mentaliserende holdning og bruk av kommunikasjonsferdigheter kommer til uttrykk. Intersubjektivitet i relasjonen vil således bli diskutert, hvor det vil bli fremhevet hvordan det trenerne opplever som betydningsfullt i forståelsen av seg selv og utøveren kan bidra til utviklingen av felles forståelse. Deretter vil jeg kaste lys over hva trenerne opplever som betydningsfullt i prestasjonsutviklingsarbeidet, og hvordan dette uttrykkes gjennom hvilken tilnærming de har til individets potensial. Til slutt vil jeg føre en sammenfattende diskusjon hvor jeg fremhever hvilke implikasjoner resultatene kan ha for relasjonen og utøvernes prestasjonsutvikling.

### 5.1 Trenerens forståelse av seg selv i relasjonen

Et fremtredende tema i analysen var hvordan trenerne retter oppmerksomhet mot seg selv, både underveis og etter arbeidet. Trenerne fremhever selvrefleksjon som betydningsfullt, og deres evne til å se seg selv utenfra kan komme til uttrykk i hvordan de regulerer sine egne emosjoner i stressende situasjoner. Tendensen til å utføre selvrefleksjon var et interessant funn, og særlig overraskende var det å bli kjent med hvor engasjerte trenerne er i mot å utforske sine mentale tilstander og hvordan de påvirker utøverne. Selvbevissthet er ikke alltid en enkel prosess. Refleksjon over selvet i et her-og-nå perspektiv vil for det første forutsette bevisst kontroll av oppmerksomheten (Allen et al., 2010), samtidig vil det ha sammenheng med evnen til å regulere og justere stress og emosjoner (Kvello, 2015). Trenerens imponerende innsats mot å utføre ærlige, fleksible og nysgjerrige selvevalueringer er derfor et sentralt funn i denne studien. Kan det være en av nøklene til deres suksess som toppidrettstrenerer?

Selvbevissthetens hensikt kan i følge Allgood og Kvalsund (2005) være å unngå at handlinger forblir ubevisste og ukontrollerte. I resultatene ser vi at trenerne vektlegger evaluering av seg selv for å bli bevisst på seg selv og sine bidrag i relasjonen. Jeg forstår deres fokus på selvbevissthet som en bevisst handling i utviklingen av seg selv som trener, og som et ønske om å forstå seg selv bedre. De uttrykker alle en nysgjerrighet rundt hvordan de virker på spilleren, og dermed et ønske om å se seg selv utenfra. Det virker som at ved å evne å ta et meta-blikk på seg selv, kan trenerne bli mer bevisst på hvilken effekt de selv har på utøvernes prestasjon. Martin uttrykker for eksempel at han ønsker å finne ut hva han kan gjøre for å vekke liv i utøvernes følelser som var der sist når ting fungerte bra. Ut i fra dette kan det tenkes at trenernes evaluering av seg selv fungerer som et verktøy for at de skal bli bevisst sin egen effekt på utøverne, slik at de kan påvirke deres prestasjon i positiv retning ved senere anledninger. Det kan også tolkes som en måte de kan bli mer bevisst på sine egne ressurser som trener, og samtidig sine svakheter. Dette setter også treneren i en kontekst der utvikling og prestasjon er sentralt. Ved å bli seg bevisst sine egne styrker og svakheter kan de integreres og utvikles på en slik måte at de blir ressurser i prestasjonsutviklingen til både trener og utøver. For eksempel kan bevisstgjøring av trenerens eget utviklingspotensial innebære først å bli klar over hva som er nødvendig å utvikle. Uten bevissthet rundt dette vil det kunne være vanskelig for treneren å bevege seg fremover, og samtidig utfordrende å legge til rette for utøverens prestasjonsutvikling. Selvinnsikten som utvikles kan bidra til at trenerne kan utvide både sin forståelse av seg selv og andre (Fogtmann, 2014), samtidig har selvbevissthet blant trenere vist seg å være en faktor som bidrar til bedre prestasjon hos utøverne (Lorimer & Jowett, 2009).

De formene for evaluering trenerne beskriver at de gjennomfører etter kamp kan likne på uttrykket «å smi mens jernet er lunkent» (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s. 125) Dette kan bidra til utvikling i deres affektregulering og oppmerksomhetsevner, jamføre Kvello (2015) som fremhever at oppmerksomt nærvær vil ha positiv innvirkning på selvoppfatning, identitet, affektbevissthet, affektintegrering og emosjonsregulering. Selvbevissthet er derfor nært koblet til affektregulering, og det kan se ut til at trenernes selvrefleksjon kommer til uttrykk når de forsøker å regulere sine egne emosjoner i kamp. Som forklart tidligere vil vår evne til mentalisering påvirkes av vår affekt- og stressregulering, samt hvilken situasjon vi befinner oss i (Kvello, 2015). Under kategorien *å regulere seg selv* setter trenerne ord på hvordan de opplever stressende situasjoner. De sier selv at det er deres oppgave som trener å beholde roen og være i stand til å tenke klart. Dette er noe alle arbeider med, men likevel er det kanskje et umenneskelig ideal å forbli rolig og avbalansert i alle situasjoner. Selv har jeg

opplevd trenere som i liten grad har forsøkt å holde tilbake sine umiddelbare responser og justere sitt eget engasjement og stress under kamp. Derfor er jeg igjen overrasket og imponert over hvordan de tre trenerne i denne studien viser et ønske og en evne til å regulere egne affekter.

I denne kategorien synes jeg særlig Petter sine betraktninger er interessante. Det kan virke som at hans engasjement er et stort fokus for han i kamp, og noen ganger kan dette engasjementet være utfordrende å moderere. Slik Petter forklarer det kan dette være et eksempel på hvordan stressende situasjoner påvirker evnen til mentalisering. Han forteller under kategorien *å se seg selv utenfra* at han er bevisst på sin egen atferd 95 % av tiden, men likevel ser vi i kategorien *å regulere seg selv* at han ikke alltid klarer å justere seg underveis. Dette kan tyde på en uoverensstemmelse hos Petter, hvor idealet er at han er bevisst og regulert store deler av tiden, men i realiteten er det mer utfordrende. Men hvor enkelt er det egentlig å ikke la engasjementet ta overhånd? Når man står i kampens hete, med et brennende engasjement og en sult etter seier, hvor lett er det da å justere sine emosjoner og emosjonsuttrykk? I mentaliseringsteorien blir nettopp utfordringene med å tenke klart under stress fremhevet og problematisert, hvor det understrekes at i stressende situasjoner er det særlig utfordrende å være seg bevisst egen modulering og uttrykk av emosjoner (Allen et al., 2010; Nygren & Skårderud, 2008). Nærværet av affekt og stress vil som nevnt gjøre det utfordrende å engasjere seg i den forestillingsmessige aktiviteten som kreves for å mentalisere godt, og derfor kan slike situasjoner føre til at mentaliseringsevnen reduseres (Allen et al., 2010; Skårderud & Sommerfeldt, 2013). Redusert mentaliseringsevne er en svært vanlig menneskelig opplevelse, og det er meget innsatskrevende arbeid å både tenke og føle klart i stressende situasjoner (Rydén & Wallroth, 2008). Når stress og emosjoner tar stor plass i vår bevissthet etterlater det lite rom for andre oppmerksomhetsfokus i øyeblikket (Kvello, 2015). Som trener kan det da tenkes å være utfordrende å ha oppmerksomheten rettet mot den individuelle utøvers behov, fordi man heller har oppmerksomheten rettet mot sine egne behov. Det kan se ut til at trenerne i denne studien er svært opptatt av å ha oppmerksomheten rettet mot utøverne, illustrert ved uttalelser som «det er ikke deg selv som er viktigst, du skal liksom få de til å lykkes» (Martin). Likevel kan det være en umulighet å forbli rolig og fokusert i enhver situasjon.

I trenernes uttalelser om at de ønsker å være selvbevisste, beholde roen og ha oppmerksomheten rettet mot utøveren kan det virke som at de stiller veldig høye krav til seg selv. «Ideal-treneren» de beskriver har fleksible og ærlige evalueringer, er tilstedeværende, og evner å regulere sterke emosjoner under stress. Igjen stiller jeg meg spørsmålet om det

trenerne beskriver under dette temaet er et umenneskelig ideal. Når jeg ser til resultatene trenerne har oppnådd, og når jeg husker tilbake til intervjuene med hver enkelt trener har jeg derimot ikke problemer med å tro at de ligger tett opp til dette idealet. Likevel er det noe i meg som undrer meg over hvordan det hadde vært å observere trenerne nettopp under stress. Er de så rolige og reflekterte som de ga uttrykk for i intervjuene? Er svarene deres preget av sosial ønskelighet? Slik som i Petters tilfelle hvor han forteller at han store deler av tiden er bevisst på det han gjør, men likevel så er engasjementet hans en faktor som noen ganger fører til at det bikker over for utøveren. Hvor bevisst er han egentlig da? Og hva med de to andre? Martin og Anna beskriver det samme idealet, og de beskriver dette som veldig betydningsfullt i deres arbeid. Og det er kanskje nettopp det det er, *betydningsfullt*. Det er det de vektlegger, og det de streber etter å oppnå. Den innsatsen de virker å legge inn for å nå idealet er beundringsverdig. Jeg synes dette illustrerer den menneskelige dimensjonen i det hele – de kan også gjøre feil og møte på utfordringer. Selv om de er toppidrettstrenerne på høyeste nivå og med gode resultater har de også sine svake øyeblikk, og de møter også på utfordringer. Det som gjør at de utmerker seg i sitt felt er kanskje nettopp den bevisstheten og aksepten de har om at de også gjør feil. De er åpne for å vise sine feiltak og de er åpne for å forbedre seg gjennom ærlige evalueringer av seg selv. Det kan tenkes at når trenerne selv kan vise sine feil og mangler, kan det bidra til å styrke utøverens mot til å oppdage og vise sine egne feil og mangler, og på den måten fremme utøverens prestasjonsutvikling.

## **5.2 Trenerens forståelse av utøverne i relasjonen**

I refleksjonsloggen jeg lagde før første intervju har jeg skrevet at jeg forventet at trenerne i mitt utvalg var reflekterte og at de hadde gjennomtenkte strategier for deres praksis som trener. Samtidig var jeg åpen for at dette ikke nødvendigvis stemte, og jeg var også helt ærlig litt bekymret for at de ikke vektla forståelse av utøveren som betydningsfullt i relasjonen. Hva hvis de beskriver relasjonen til utøverne som dårlig? Hva hvis de ikke vektlegger å forstå utøverne sine?

Når trenerne da beskrev en genuin nysgjerrighet for utøvernes tilstander, selv om det kan være utfordrende å skulle forstå alle de ulike individene i et lag, var det for meg en lettelse å høre. De satt ord på det Kenny (1994) beskriver, hvor det å utføre nøyaktige tolkninger av den andre er en nesten umulig oppgave, fordi vi mottar enorme mengder verbale og non-verbale signal fra andre. For meg fremstår det trenerne fortalte som realistiske, ydmyke og svært menneskelige refleksjoner, og jeg tolker de som tegn på at de alle har en særdeles god innstilling i mot utøverne sine – en holdning som kan betraktes som en



mentaliserende holdning. Funnene i denne studien kan derfor si oss mer om hva toppidrettstrenerne legger til grunn for å forstå sine utøvere, og dette kan igjen betraktes som et av bidragene til deres suksess som trenere.

En av årsakene til at trenerne opplever det som utfordrende å skulle forstå utøvernes mentale tilstander kan ha sammenheng med størrelsen på utøvergruppa de trener. Alle befinner seg innenfor lagidrett, og de har derfor mange ulike individ å forholde seg til. I følge Lorimer og Jowett (2009) vil trenere med store utøvergrupper ha mindre empatisk nøyaktighet, og det kan se ut til at trenerne i denne studien også opplever noe liknende når de beskriver at det er utfordrende å forstå alle individene i utøvergruppa. Til tross for at trenerne har mange individer å forholde seg til, kan det se ut til at de tar aktive grep for å beholde et individuelt fokus i gruppa ved at de er nysgjerrige og observante på individene i gruppa, og de forsøker å få god kjennskap til hver enkelt av dem. Trenerne forteller at de forsøker å forstå utøveren ved å tolke og lese kroppsspråk og videre søke etter hva som ligger bak utøverens uttrykk. Dette kan tolkes som en prosess der trenerne på en fleksibel måte beveger seg fra implisitt til eksplisitt mentalisering, noe som betraktes som nødvendig for å øke forståelsen av seg selv og andre (Allen et al., 2010). Genuin nysgjerrighet mot den andre, fleksibilitet i tolkningene og et dynamisk skifte mellom implisitt og eksplisitt mentalisering anses som gode mentaliseringsferdigheter (Skårderud & Sommerfeldt, 2013). Den implisitte mentaliseringen kommer særlig til uttrykk når trenerne beskriver at de leser utøvernes kroppsspråk for å få en bedre forståelse av dem. Gjennom observasjon av kroppsspråk ser det også ut til at deres bruk av oppmerksomhetsferdigheter kommer til uttrykk (Kvalsund, 2005; 2006). Særlig Martin sine bidrag i intervjuet illustrerer hvordan han gjennom intuisjon implisitt mentaliserer mot utøveren. Intuisjonen er en viktig kilde til informasjon om våre følelser, og det kan gi oss opplysninger som ikke enda har blitt registrert i vårt bevisste sinn (Gjerde, 2003). Ved å bli bevisst på egen intuisjon kan vi utvikle større bevissthet rundt egne følelser, og bevegelsen fra implisitt til eksplisitt mentalisering vil igangsettes (Allen et al., 2010; Fogtman, 2014). Blant trenerne kommer denne bevegelsen til uttrykk når de forteller at de innser at kroppsspråket kan være en upålitelig og utilstrekkelig informasjonskilde for å forstå den andre. Derfor virker de å vektlegge dialog med utøveren for å bli kjent og for å øke forståelsen av dem. Ved å stille seg selv og utøveren spørsmål som «hva kan være grunnen til at noen ikke er helt på topp?» (Petter), kommer trenernes eksplisitte mentalisering til uttrykk. Når trenerne gjennom dialogen evner å sette ord på det de registrerer, kan utøveren få muligheten til å utdype det som ligger bak sitt eget kroppsspråk (Kvalsund, 2006), og slik kan treneren få en mer korrekt forståelse av utøverne, og samtidig økt empatisk nøyaktighet i relasjonen.

Trenerne forteller videre at kjennskap til hver enkelt utøver som en helhetlig person er vesentlig for å skape forståelse av utøvernes sinn. De opplever det som betydningsfullt å ha en langvarig relasjon med utøveren, og de formidler at dette er med på å styrke relasjonen og deres forståelse av utøveren. Her kan det se ut som at trenerne etterstreber en gjensidig relasjon slik Kelley et al. (1983) beskriver det, hvor en av forutsetningene for gode og gjensidige interpersonlige forhold er at de foregår over en lengre tidsperiode. Dette kan også betraktes som trenernes opplevelse av *forpliktelse* i 3+1c modellen (Jowett, 2007), hvor de ønsker å etablere en langvarig og enhetlig relasjon. Ut i fra denne teorien kan trenernes arbeid mot å kjenne utøveren godt bidra til å styrke relasjonen. Å kjenne hverandre godt har også sammenheng med graden av empatisk nøyaktighet. Forskning viser at varigheten på relasjonen kan påvirke graden av opplevd empatisk nøyaktighet og antatt likhet mellom partene i relasjonen (Jowett & Clark-carter, 2006; Kilpatrick, Bissonnette, & Rusbult, 2002). Noe overraskende er det likevel at den empatiske nøyaktigheten ikke nødvendigvis øker når man kjenner hverandre over tid. I stedet foreslås det at den empatiske nøyaktigheten i en nyetablert relasjon er høyere enn i en veletablert relasjon, noe som forklares med at man i starten av en relasjon er mer motivert til å observere og forsøke å forstå den andre. Etterhvert som relasjonen blir mer etablert vil den empatiske nøyaktigheten synke, noe som forklares med at observasjonene har blitt en vane og at de antakelsene man gjør er basert på utdatert kunnskap om den andre parten i relasjonen. Når trenerne fremhever at å kjenne utøveren er viktig for å forstå han eller henne bedre, kan det tenkes at det i starten kan bidra til høyere empatisk nøyaktighet, men at det etter hvert kan være en potensiell kilde til misforståelser i relasjonen. Dette kan være fordi trenerne antar at de kjenner utøveren såpass godt at de kjenner alle hans behov og tanker, og dermed slutter å stille spørsmål som utvider forståelsen av utøveren. Lorimer og Jowett (2010) hevder at trenere som er oppmerksomme på utøvernes verbale og non-verbale tegn, og som stiller utøverne spørsmål i stedet for å anta at de vet hva utøveren tenker har større empatisk nøyaktighet. Under kategorien *å være nysgjerrig og observant* ser vi at trenerne vektlegger nettopp dette. De søker forståelse av utøveren utover det de allerede har kjennskap til, og de gjør pågående, kontinuerlige observasjoner av utøvernes tilstand fra situasjon til situasjon. Igjen stiller jeg meg spørsmålet om en nøkkel til deres suksess kan være at de klarer å bevege seg forbi det som er umiddelbart innlysende ved å søke etter hva som egentlig ligger i utøvernes mentale tilstander.

Forståelsen de søker stiller store krav til trenerne fordi de hele tiden må utfordre sin egen forforståelse av utøveren ved å være genuint nysgjerrig og interessert selv om de føler at de kjenner utøverne godt. Igjen er jeg imponert over trenernes innsats, fordi trenerne virker å

ha en varig nysgjerrighet rettet i mot utøveren, og en forståelse av at det bildet de allerede har dannet seg av utøveren er dynamisk heller en statisk. De virker alle å være i stand til å bevege seg forbi de umiddelbare inntrykk de får ved å søke ytterligere informasjon om utøveren - de søker alle etter hva som ligger bak den observerbare handlingen, noe som kan vise dere vilje og evne til en vedvarende mentaliserende holdning. Det virker samtidig som at deres kontinuerlige bruk av kommunikasjonsferdigheter slik som å observere kroppsspråk, sjekke ut tolkninger og skape rapport er essensielt for å sikre at forståelsen av utøverne er korrekt i et her-og-nå perspektiv. Trenerens vedvarende mentaliserende holdning og aktive bruk av kommunikasjonsferdigheter kan derfor tenkes å bidra til økt empatisk nøyaktighet og empatisk forståelse i relasjonen. I følge 3+1c modellen vil disse to faktorene bidra til å styrke relasjonen mellom trener og utøver (Lorimer & Jowett, 2013).

I dette avsnittet har det blitt fremhevet at trenerne viser en aktiv og nysgjerrig holdning mot individet, uttrykt ved en genuin interesse for å forstå. Tilstedeværelsen av en mentaliserende holdning blant trenerne ser derfor ut til å være stor. De virker å være i stand til å forestille seg ulike forklaringer på hva som foregår i utøvernes sinn, og samtidig være åpen for at det de forestiller seg faktisk ikke stemmer. De virker derfor å klare å sette sitt eget perspektiv til side, være åpen for at de kan misforstå, og søker aktivt å forstå den andre personen innenifra. Forståelsen som antakeligvis skapes vil kunne tenkes å bidra til at trenere kan jobbe med utøverens prestasjonsutvikling på en mer individuell måte, fordi de har en større forståelse for utøvernes egne behov, tanker og følelser.

### **5.3 Å skape felles forståelse**

Intersubjektivitet ser ut til å være noe alle trenerne ønsker å oppnå, uttrykt gjennom deres ønske om å skape en felles forståelsesplattform med utøveren. Felles forståelse er som nevnt viktig for relasjonen og samtidig for utøvernes prestasjonsutvikling (Jowett & Cockerill, 2003; Lorimer & Jowett, 2013). I 3+1c modellen blir dette målt gjennom konstruktet *samorientering*, ved å sammenlikne trener og utøvers direkte perspektiv og meta-perspektiv. I denne studien har vi kun tilgang til trenernes perspektiv, noe som kan gjøre det vanskelig å si noe om den reelle empatiske forståelsen og kvaliteten på relasjonen. Trenerens direkte- og meta-perspektiv er likevel interessant å utforske, fordi de sier noe om hvordan de opplever relasjonen med utøverne sine. Basert på resultatene kan det virke som at alle trenerne opplever kvalitetsfylte relasjoner med utøverne sine, hvor alle gir uttrykk for at relasjonen er preget av tillitt, respekt og et ønske om gjensidighet. De uttrykker alle et ønske om å forstå utøverens perspektiv, og de virker å søke dette på ulike måter gjennom å åpne for

tilbakemeldinger, gå i dialog, være observante og utfordre sine egne perspektiv ved bruk av selvrefleksjon. Her vil det bli diskutert hvordan trenernes selvbevissthet og ønske om å forstå utøveren i form av å søke tilbakemelding, samt andre aspekter innen trenernes kommunikasjon vil kunne ha betydning for felles forståelse i relasjonen.

Betydningen av selvbevissthet har tidligere blitt diskutert og fremhevet som fordelaktig for forståelsen av seg selv og andre (Kvelling, 2015; Skårderud & Sommerfeldt, 2013). Selvbevissthet kan også tenkes å føre til økt intersubjektivitet i relasjonen, noe som særlig blir fremhevet innenfor humanistisk-eksistensialistisk rådgivning. I denne tradisjonen har rådgivers selvbevissthet en sentral posisjon, og er knyttet til det empatiske miljøet mellom rådgiver og rådsøker (Allgood & Kvalsund, 2003). Rogers (1957) hevder som nevnt at empati handler om å tre inn i en annens perspektiv og forsøke å forstå han gjennom dette perspektivet uten å miste følelsen av seg selv. Evnen til å kunne ta en annens perspektiv på den måten Rogers forklarer, forutsetter at man er klar over sitt eget perspektiv, og at man forblir den man er når man befinner seg i den andres perspektiv. I en slik prosess vil ofte individualiteten og unikheten i de ulike perspektivene komme til uttrykk, og derfor er det viktig å være klar over hva som er unikt ved ens eget perspektiv slik at en også kan møte den andres unikheter (Allgood & Kvalsund, 2003). Trenerne i denne studien vektlegger som sagt utviklingen av sin egen selvbevissthet, og det kan tenkes at dette kan bistå dem på veien mot å forstå utøvernes perspektiv fordi det muliggjør en aktiv søken etter hva utøverne forstår og mener. Ved at de er åpne for å utvide sitt eget perspektiv, lar de ikke sine egne behov og oppfatninger skygge for utøvernes mulighet til å bli involvert og ansvarliggjort i relasjonen. Derfor kan det antas å være en faktor som bidrar til økt empati mellom trener og utøver, og likeledes en sterkere relasjon.

Selvbevissthet har også sammenheng med tilbakemeldinger. Slik Lorimer og Jowett (2010) forklarer det vil utøvernes tilbakemeldinger bidra til mer nøyaktig forståelse av utøveren, samt at de kan øke trenernes selvbevissthet. Tilbakemeldinger er noe alle trenerne vektlegger for å utvide sin forståelse, både angående deres kommunikasjon mot utøveren, organisering og målsetning for treningen. Anna forteller blant annet at fordi hun ikke kan forstå alles behov er hun opptatt av å skape et miljø der utøverne kan si hva de mener. Dette kan føre til at forståelsesgrunnlaget og gjensidigheten i relasjonen utvides. Tilbakemeldingene trenerne søker fra utøverne kan fungere som et verktøy for å øke sjansen for å forstå seg selv utenfra og den andre innenfra. Ved å etterstrebe utøvernes tilbakemelding betraktes utøverne som intensjonelle individ, og deres bidrag i relasjonen og avgjørelser som tas betraktes som verdifulle for deres prestasjonsutvikling. Når trenerne inkluderer utøverne i avgjørelser som

tas kan det tolkes som en måte å utvikle intersubjektivitet, eller felles forståelse mellom individer.

Slik jeg tolker trenernes utsagn virker det som at de vektlegger kommunikasjon med utøveren som viktig for etableringen av felles forståelse og for å unngå misforståelser. Dette støttes av forskningen gjort av Philippe og Seiler (2006) og Jowett og Cockerill (2003) som viser til at kommunikasjon betraktes som en forutsetning for å etablere felles forståelse mellom trener og utøver. Viktigheten av kommunikasjon for etableringen av felles forståelse har også blitt fremhevet i andre kontekster. Schein (1993) beskriver her hvordan det også kan være gjeldene for felles forståelse i grupper:

All problem-solving groups should begin in a dialogue format to facilitate the building of sufficient common ground and mutual trust, and to make it possible to tell what is really on one's mind (...) in the sense that different members are using words differently or have different mental models without realizing it, the possibilities of solving problems or making effective decisions are markedly reduced. Dialogue, then, is at the root of all effective group action. (s. 42)

I et av utsagnene i resultatdelen ser vi for eksempel hvordan Martin skaper rapport og deler sitt fortolkningsgrunnlag med utøverne, og videre gir dem muligheten til å korrigere hans forståelse. Å dele det som ligger til grunn for tolkningen innebærer en maktoverføring i relasjonen hvor treneren gir fra seg makten over tolkningen slik at utøveren selv kan validere det som tolkes (Kvalsund, 2006). I følge Kvalsund (2006) bidrar dette til redusering av maktmisbruk og misforståelser i relasjonen. Det kan videre tenkes å bidra til økt felles forståelse fordi utøveren får større forståelse av treneren når han deler sitt fortolkningsgrunnlag, og samtidig får muligheten til å ytre sin egentlige mening. Trenerne virker også å være opptatt av å unnskyldes seg hvis de har misforstått eller hvis de har blitt sinte, og dermed sjekke ut sin forståelse av utøveren. Som Martin sier så får han en bekreftelse på at de forstår hans reaksjon. Dette er tegn på god mentalisering (Skårderud & Sommerfeldt, 2013), og det vil kunne bidra til at utøverne også får en større forståelse for treneren slik at forståelsen blir felles og gjensidig.

#### **5.4 Prestasjonsutviklingsarbeidet**

I dette avsnittet ønsker jeg å diskutere trenernes lederstil og grunnleggende holdning til individets prestasjonsutvikling. Her vil jeg gå nærmere inn på lederstilene til de ulike deltakerne, med mest fokus på Petter og Anna, Dette fordi de har ulike synspunkt på sitt utviklingsarbeid med utøverne, og kan betraktes som motsetninger innenfor visse aspekter av

trenerrollen. Martin virker å være den som balanserer de ulike lederstilene på jevnest måte, og derfor vil også denne drøftingen gjelde for han, selv om hans eksempler ikke eksplisitt blir drøftet. De ulike tilnærmingene trenerne har til utøvernes utviklingspotensiale kan si oss noe om hva de opplever som betydningsfulle bidrag til relasjonen og i arbeidet som trener.

I temaet *ønsket om utvikling* ble trenernes tilnærming til hvordan utøverne utvikler seg fremhevet. Alle trenerne formidler at de har tro på utøvernes utviklingspotensial og at de er opptatt av at de skal lykkes. Alle trenerne kan samtidig betraktes som eksperter innenfor sitt område fordi de har lang og robust erfaring både som spiller og trener. Som toppidrettstrener har de også et ansvar for å formidle deler av denne kunnskapen til utøveren. Det ser derfor ut til å eksistere en balansegang mellom de ulike rollene en trener kan innta (Moen, 2013). Trenerne i denne studien virker å balansere rollene på ulike måter, hvor noen er mer coachende i tilnærmingene, mens andre er mer instruerende.

Den coachende lederstilen kan komme til uttrykk ved å tilrettelegge for at utøveren kan oppdage muligheter selv. Trenerne arbeider da for at utøveren skal bli bevisst på sine egne styrker og utviklingspotensiale, og samtidig hvordan de kan coache seg selv. En slik tilnærming kan være forenelig med coaching slik Gjerde (2003) og Kvalsund (2005) beskriver det. Samtidig virker det som at trenerne vektlegger bruken av instruksjoner og at deres kunnskap innenfor feltet skal formidles når det er nødvendig. Å ha en betydningsfull innvirkning på utøveren virker å være sentralt, fordi det er viktig at de som trener kan ha meningsfulle bidrag til utøverens utvikling og idrettskarriere.

Av deltakerne i denne studien kan det se ut som at Petter er den treneren som er mest instruerende i tilnærmingen til utøveren. Det kan virke som at Petter er opptatt av å formidle sin kunnskap til utøveren, og han forteller at han gir de lite slingringsmonn i instruksene sine. Dette kan si noe om Petter sin tilnærming til hvordan utøveren skal kunne utnytte sitt fulle potensial. Når han gir de lite slingringsmonn i instruksene sine kan det tenkes at hans ekspertkunnskap er det som er viktigst å formidle til utøveren, og ikke hvordan hun selv vil løse situasjonen. Petter forteller også at «utøveren må tro på treneren, hvis ikke stopper utviklinga». Uttalelsen kan si oss noe om hvilken tilnærming Petter har til utøvernes prestasjonsutvikling. Hva er viktigst for utøvernes utvikling? Hva trenger utøveren for å forbedre prestasjonen? Det kan virke som at Petter mener at utøveren trenger klare og tydelige instruksjoner, og at de må ha tillitt til at det treneren sier er det som er best for dem. Et interessant aspekt her er at det i de andre kategoriene kommer frem at Petter samtidig er opptatt av at utøveren får uttrykke det hun mener [diskutert under intersubjektivitet]. Så hva kan dette si oss om hva Petter opplever som betydningsfullt i relasjonen og

prestasjonsutviklingsarbeidet? I likhet med forskningen til Moen og Kvalsund (2013) som viser til at instruksjon er betraktet som nødvendig fra trenere i visse situasjoner, slik som når utøveren ikke forstår hva de skal gjøre, virker det som at Petter er opptatt av å gi instruksjoner når det trengs. Moen og Kvalsund (2013) fremhever også at instruksjoner kombinert med kommunikasjon som stimulerer til refleksjon og oppdagelse er betydningsfullt. Disse funnene tolkes dithen at det empatiske miljøet mellom trener og utøver kan være en forutsetning for at instruksjonene blir hjelpsomme for utøveren (Moen & Kvalsund, 2013). Petters bidrag i relasjonen er for det første inkluderende, hvor han vektlegger utøvernes medbestemmelse angående treningen, men samtidig er han instruerende, hvor han vektlegger sin egen ekspertkunnskap som viktig for prestasjonsutviklingen. Det kan tenkes at ved å inkludere og forsøke å forstå utøverne skaper han et empatisk miljø, noe som kan bidra til at hans instruksjoner får større verdi for utøveren.

Et spennende aspekt i særlig Anna sin lederstil er at hennes coachende holdning også kommer til uttrykk i kamp. I en idrettskontekst er det ofte i kampsituasjon at en ledende stil kommer mer til uttrykk, hvor fokuset er på å gi laget og utøverne riktige instruksjoner som kan lede laget mot seier (Moen, 2013). Derfor er det spennende at Anna forteller at hun har lært utøveren til å «coache seg selv». Dette kan bety at hun fasiliterer utøverens selvstendighet, slik at de har lært seg å selv bestemme hva de skal gjøre – også i kampsituasjoner. Fasilitering av utøverens selvstendighet kan tenkes å være forutsettende for at hun kan være coachende også i kamp, fordi utøveren allerede har stor grad av selvbestemmelse og selvstendighet. Anna virker samtidig å være tydelig på den coachende rollen, og forteller at det er noe utøverne også har blitt vant med etter hvert som hun har utviklet lederstilen sin. På den måten kan hennes tydelighet på rollene bidra til økt gjensidighet i relasjonen, slik Moen (2013) hevder.

## **5.5 Sammenfattende diskusjon**

Hittil i studien har det blitt diskutert hvordan trenerne skaper forståelse av seg selv og utøveren, hvordan de arbeider for felles forståelse i relasjonen og hvilken tilnærming de har til utøverens prestasjonsutvikling. Her vil det følge en sammenfattende diskusjon, hvor det vil bli fremhevet hvordan det som tidligere har blitt diskutert kan ha betydning for utøverens prestasjonsutvikling. Jeg vil også komme med konkluderende kommentarer om studiens funn.

Prestasjonsutvikling kan handle om forbedring, utvikling og bevegelse fremover. En toppidrettstrener kan betraktes som en person som skal gjøre denne forbedringen og

bevegelsen mulig for utøveren (Gjerde, 2003). Slik vi har sett i denne studien tar toppidrettstrenerne i bruk ulike fokus og ferdigheter i hvordan de fremmer prestasjonsutvikling hos sine utøvere. Til tross for ulikhetene eksisterer det felles oppfatninger i blant dem, og disse faktorene kan også betraktes som betingelser for at endring og bevegelse skal skje. Nøkkelordet her er *forståelse*. Hvordan kan jeg hjelpe deg i endringen hvis jeg ikke forstår hvor du vil bevege deg? Hvordan kan jeg hjelpe deg med å prestere hvis jeg ikke forstår hva du trenger for å bli bedre? Moen (2013) skriver at hvis en som hjelper ikke har en klar forståelse for hva hjelpesøker egentlig skal prøve på i en gitt situasjon, begrenses muligheten for effektive bidrag i prestasjonsutviklingen. Hjelperen må forstå hvordan utøveren opplevde situasjonen, og hva som fungerte bra og mindre bra. Gjør en ikke det, vil bidragene fungere som distraksjoner heller enn virkemidler og ressurser for prestasjonsutviklingen. For en utøver som for eksempel er svært anspent og nervøs i en kampsituasjon, kan det tenkes at store mengder med korrigerende og instruksjoner vil ha liten effekt på prestasjonsutviklingen, fordi det ikke er det utøver *trenger i øyeblikket*. Det utøver trenger er kanskje heller en mulighet til å justere sitt eget stress- og nervøsitetsnivå. Først når treneren forstår hva som foregår i utøverens sinn, vil de kommunikative og relasjonelle bidragene ha verdi for prestasjonsutviklingen.

Slik som det har blitt fremhevet i denne studien, vil trenernes forståelse av seg selv være en døråpner for at de kan forstå utøveren. Samtidig vil deres kommunikasjonsferdigheter være av betydning for forståelsen som skapes. Felles forståelse vil så kunne etableres i relasjonen, og intersubjektiviteten vil kunne danne grunnlaget for at prestasjonsutvikling kan finne sted. Forståelse av seg selv og andre blir derfor essensielt i prestasjonsutviklingsarbeidet. En mentaliserende holdning vil kunne være forutsettende for å skape en fleksibel og nyansert forståelse av eget og andres sinn. Når man utøver mentaliserende ledelse setter man det relasjonelle i sentrum, og ikke kun seg selv. En mentaliserende leder (her: trener) vil sørge for å betrakte seg selv og sin påvirkning på andre utenfra, og forsøkte å forestille seg de følelsene man vekker i andre mennesker innenfra (Rasmussen & Hagelquist, 2016).

Det er grunn til å anta at funnene kan si oss noe om hvilke forutsetninger trenerne vektlegger i prestasjonsutviklende arbeid, og med hjelp av teori og empiri kan det dannes antakelser om hvordan dette fungerer i praksis. Jeg ønsker på bakgrunn av dette å argumentere for at hvis treneren ikke forstår hva som foregår i utøverens sinn, vil hverken instruksjoner eller coachende spørsmål ha verdi for prestasjonsutviklingen. I diskusjonen rundt trenernes lederstil så vi hvordan de ulike tilnærmingene kan skape ulike utfall i



relasjonen og prestasjonen. Uavhengig av lederstil, virker det som at trenernes evne til mentalisering og etablering av felles forståelse er betydningsfullt for relasjon- og prestasjonsutvikling. Derfor tør jeg å hevde at trenernes forståelse av seg selv, den andre og det som foregår i mellom dem er essensielt å sette fokus på, da det i følge funnene denne studien kan være faktorer som danner grunnlaget for gode prestasjoner i toppidrett.

Selv om jeg her foreslår at felles forståelse er betydningsfullt for prestasjonsutviklingen uavhengig av lederstil, kan det ut i fra denne studiens design være vanskelig å forklare forholdet på en enkel måte. Derfor kan funnene betraktes gjennom flere perspektiv, hvor mentalisering, kommunikasjonsferdigheter, felles forståelse og trenernes tilnærming til utøvernes utviklingspotensial kan ha flere mulige sammenhenger. Kanskje *har* trenernes mentaliserende holdning sammenheng med deres trenerstil. Er det slik at en trener med en god mentaliserende holdning i større grad kan benytte seg av en coachende tilnærming? Kanskje vil han i større grad forholde seg til utøveren som et intensjonelt individ, med egne og unike tanker og følelser, som skiller seg fra trenerens egne oppfatninger. Slik kan treneren anerkjenne at hans instruksjoner ikke nødvendigvis er det utøveren trenger i øyeblikket, og slik blir fokuset mer på hva den individuelle utøver har behov for. Det kan derfor tenkes at en mentaliserende holdning muliggjør en coachende tilnærming fordi trenerne søker etter hva som ligger bak det som uttrykkes, og dermed gir utøveren muligheten til selv å sette ord på sitt eget utviklingspotensial og muligheter.

Igjen er dette vanskelig å si noe om, og særlig fordi alle trenerne har sine individuelle tilnærminger, opplevelser og erfaringer til feltet. Likevel opplever jeg at denne diskusjonen igjen har ledet frem til at *forståelse* er nøkkelordet, eller mer spesifikt *felles forståelse*. Denne studiens funn foreslår at et fokus i toppidretten kan være at treneren arbeider for å skape felles forståelse i relasjonen, gjennom å fokusere på utviklingen av gode kommunikasjon- og mentaliseringsferdigheter. Det hele handler kanskje om at treneren må finne utøveren der han er, enten det er mentalt, fysisk eller emosjonelt, og så hjelpe han videre derfra. Slik kan toppidrett betraktes som en hjelpekunst. Jeg ønsker å avslutte med Søren Kierkegaards velkjente ord om hjelpekunsten, fordi jeg synes de illustrerer hvor betydningsfullt felles forståelse kan være.

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at *finde ham der, hvor han er, og begynde der*. Dette er Hemmeligheden i al Hjelpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel *først og fremmest forstaae det, han forstaaer*. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke (Kierkegaard, 1851/1964, s. 96. Min kursivering)



## **6 Oppsummering og avslutning**

I dette kapitlet vil jeg oppsummere hovedaspektene ved denne studien, og hvilke begrensinger studien har. Det vil også bli fremhevet hvordan studien er relevant for praksis, samt mine forslag til videre forskning.

Studiens hensikt var å undersøke hvordan tre toppidrettstrenere opplever felles forståelse i relasjonen med sine utøvere. Jeg tilnærmet meg feltet gjennom problemstillingen *Hva opplever toppidrettstrenere som betydningsfullt for å skape felles forståelse i relasjonen med sine utøvere og hvordan kommer dette til uttrykk i deres prestasjonsutviklende arbeid?* Med en kvalitativ tilnærming og bruken av halv-strukturerte intervju fikk jeg et omfattende datamateriale, som videre ble analysert med bruk av fortolkende-fenomenologisk analyse. Analysen resulterte i fire tema, som forteller noe om hva trenerne opplever som betydningsfullt i relasjonen, og hvordan de jobber for utøvernes prestasjonsutvikling. I tema 1 så vi at trenerne opplevde evaluering av seg selv og regulering av stress og emosjoner som betydningsfullt når de skal forstå seg selv. Videre i tema 2 forteller de at de opplever det som betydningsfullt å kjenne utøveren godt, og samtidig være nysgjerrig og observant på kroppsspråk og mentale tilstander. I tema 3 kommer deres opplevelse av betydningen av felles forståelse til uttrykk. Til slutt i tema 4 så vi hvordan trenerne har ulik opplevelse av hva som er betydningsfullt for prestasjonsutviklingsarbeidet.

I drøftingen ble funnene diskutert i lys av teorien og empirien som var presentert tidligere i oppgaven. Teori om mentalisering, relasjonskvalitet i trener-utøver relasjonen, felles forståelse, coaching og kommunikasjonsferdigheter ble brukt for å ytterligere belyse og undersøke hva trenerne opplever som betydningsfullt i relasjonen og i prestasjonsutviklingsarbeidet. Diskusjonen førte frem til en konklusjon hvor forståelse av seg selv og andre skaper grunnlaget for felles forståelse, og videre at felles forståelse bidrar til at trenernes bidrag i relasjonen er verdifulle for utøverens prestasjonsutvikling. Å innta en mentaliserende holdning og samtidig benytte seg av kommunikasjonsferdigheter som bidrar til at forståelsen av seg selv og andre kan øke, blir derfor foreslått som essensielt for prestasjonsutviklingsarbeidet.

### **6.1 Praktiske implikasjoner**

I dette avsnittet ønsker jeg å si noe om denne studiens overførbarhet. Dette er hovedsakelig mine tanker rundt hvordan funnene kan være gjeldene i praksis, og jeg støtter meg her til Thagaard (2003) og Alvesson og Sköldbberg (2008) som sier at de tolkningene som gjøres innenfor rammene i det aktuelle prosjektet, også kan være relevant i andre sammenhenger.

Det kan likevel tenkes at leseren her kan danne seg andre inntrykk av studiens relevans, fordi påstandene bærer preg av min subjektive opplevelse av funnene.

Med bakgrunn i funnene fra denne studien håper jeg å synliggjøre viktigheten av at trenere søker bevissthet rundt både sine egne og utøvernes mentale tilstander, gjennomutvikling av kommunikasjon- og mentaliseringsferdigheter. Fokuset på treneres mentaliseringsferdigheter er allerede økende. Mentalisering er i dag en del av olympiatoppens coachingprogram, hvor Finn Skårderud er en sentral fagperson. Det økte fokuset på mentaliseringsferdigheter sier meg noe om at ferdighetene ansees som viktige for personer som arbeider med prestasjonsutvikling hos de aller beste. Funnene i denne studien kan likeledes være gjeldene for andre som jobber med prestasjonsutvikling, for eksempel ledere og rådgivere i bedrifter, organisasjoner og institusjoner i ulike kontekster. Basert på denne studiens hovedfunn stiller jeg meg spørsmålet om dette fokuset er nødvendig å utvide til å omfavne andre områder hvor fasilitering av vekst og utvikling er sentralt. Det kan tenkes at de som arbeider med vekst og utvikling som ikke nødvendigvis innebærer topp-prestasjoner også kan dra nytte av denne studiens funn, hvor utvikling av kommunikasjon- og mentaliseringsferdigheter hos trenere, lærere og veiledere som arbeider med barn, ungdom og voksne kan være hensiktsmessig. I en idrett- og opplæringskontekst kan det tenkes at gode mentaliseringsferdigheter har positiv innvirkning på barn og unges utvikling og mestring. Barn og ungdom befinner seg i den fasen av livet der identitetsutviklingen har høyest aktivitet (Frisén & Hwang, 2006). Derfor kan det tenkes at et møte med en lærer, veileder eller trener som søker å forstå individet innenfra gjennom en mentaliserende holdning kan bidra positivt til deres identitetsutvikling.

I et rådgivningsperspektiv kan det antas at mentaliseringsferdigheter har verdi på samme måte som det har blitt fremhevet i denne studien. Rådgivers mulighet til å skape felles forståelse med klienten er essensielt (Kvalsund, 2005; Gjerde, 2003), og kan oppnås gjennom en aktiv, nysgjerrig og fleksibel utforskning av sine egne og klientens mentale tilstander.

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

Denne studien har kun undersøkt trenerens subjektive opplevelse rundt temaet og problemstillingen. Det hadde derfor vært interessant å betrakte fenomenet felles forståelse gjennom for eksempel observasjonsstudier fordi dette kunne gi data som kunne sagt noe om hva trenerne faktisk gjør i praksis. Samtidig har denne studien betraktet trener-utøver relasjonen utelukkende gjennom trenerens perspektiv. Funnene gir oss dermed liten grunn til å forstå hvordan utøvere selv opplever trenerens bidrag i relasjonen. I videre forskning hadde

det derfor vært interessant å kunne sammenlikne trener og utøvers direkte og meta-perspektiv, slik at kvaliteten på relasjonen kan belyses på en mer korrekt måte. Antakelsen om at felles forståelse er essensielt, samt hvordan den utvikles, vil med et slikt design kunne undersøkes ytterligere. Samtidig har denne studien et begrenset utvalg av teori som sier noe om hvordan felles forståelse etableres. Derfor kan det være interessant ytterligere å undersøke forutsetningene og relevansen av felles forståelse ved å anvende andre teoretiske og praktiske perspektiv.

### **6.3 Avslutning**

Innledningsvis stilte jeg flere spørsmål rundt forståelsen vi skaper av andre mennesker; hvordan påvirker den oss? Er vi i det hele tatt er åpne for å virkelig forstå en annen? Og hvordan kan jeg være en god rådgiver? Jeg føler at denne studien har gitt meg svar som tilsier at felles forståelse er noe som oppleves som betydningsfullt, og som er nødvendig å søke for å kunne bidra til vekst og utvikling hos en annen. For meg bidrar funnene med økt innsikt i hvordan jeg som rådgiver kan tilrettelegge for at jeg, sammen med klienten, kan skape et rom mellom oss der potensialet kan blomstre og vår felles vekst og utvikling kan høstes.



## 7 Referanseliste

- Aliseda, A. (2006). *Abductive reasoning: Logical investigations into discovery and explanation*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. (2010). *Mentalisering i klinisk praksis*. København: Hans Reitzel.
- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2003). *Personhood, professionalism and the helping relation : Dialogues and reflections*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2005). *Learning and discovery for professional educators: Guides, counselors, teachers : An interactive experiential approach to practice and research* (2 utg.). Trondheim: Tapir Akademiske forlag
- Alvesson, M., & Sköldböck, K. (2008). *Tolkning och reflektion : Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2010). *Social psychology* (7 utg.). Boston: Pearson.
- Becker, A. J. (2009). It's not what they do, it's how they do it: Athlete experiences of great coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(1), 93-119.
- Clark, C. M., & Sharf, B. F. (2007). The dark side of truth(s): Ethical dilemmas in researching the personal. *Qualitative Inquiry*, 13(3), 399-416. doi: 10.1177/1077800406297662
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode : En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- Daubney, M., & Bateman, A. (2015). Mentalization-based therapy (mbt): An overview. *Australasian Psychiatry*, 23(2), 132-135. doi: 10.1177/1039856214566830
- Downey, M. (1999). *Effective coaching*: Orion Business London.
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531-545.
- Fogtman, C. (2014). *Forståelsens psykologi : Mentalisering i teori og praksis*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H., & Steele, M. (1998). Reflective-functioning manual, version 5.0, for application to adult attachment interviews. *London: University College London*.

- Frisén, A. & Hwang, P. (2006). *Ungdomar och Identitet* (1 utg.). Stockholm: Natur och Kultur
- Gadamer, H.-G. (1979). *Truth and method* (2 utg.). London: Sheed and Ward.
- Gjerde, S. (2003). *Coaching : Hva - hvorfor - hvordan*. Bergen: Fagbokforl.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research : Controversies and contexts*. Los Angeles: Sage.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon : Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. Oxford: Basil Blackwell.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Prentice Hall.
- Ickes, W. (1993). Empathic accuracy. *Journal of Personality*, 61(4), 587-610. doi: 10.1111/j.1467-6494.1993.tb00783.x
- Jowett, S. (2007). Interdependence analysis and the 3+1cs in the coach-athlete relationship. I D. Lavalley & S. Jowett (Red.), *Social psychology in sport* Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jowett, S. (2009). Factor structure and criterion-related validity of the metaperspective version of the coach–athlete relationship questionnaire (cart-q). *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 13(3), 163.
- Jowett, S., & Clark-carter, D. (2006). Perceptions of empathic accuracy and assumed similarity in the coach–athlete relationship. *British Journal of Social Psychology*, 45(3), 617-637. doi: 10.1348/014466605X58609
- Jowett, S., & Cockerill, I. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete–coach relationship. *Psychology of sport and Exercise*, 4(4), 313-331.
- Kelley, H. H., Berscheid, E., Christensten, A., Harvey, J. H., Huston, T. L., Levinger, G., . . . Peterson, D. (1983). *Close relationships*. New York: W. H. Freeman.
- Kenny, D. A. (1994). *Interpersonal perception: A social relations analysis*: Guilford Press.
- Kierkegaard, S. (1851/1964). *Synspunktet for min forfatter-virksomhed* (3 utg. Vol. 18 ). København: Gyldendal
- Kilpatrick, S. D., Bissonnette, V. L., & Rusbult, C. E. (2002). Empathic accuracy and accommodative behavior among newly married couples. *Personal Relationships*, 9(4), 369-393.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching : Metode, prosess, relasjon*. Tønsberg: Synergy Publishing.



- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner : Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Kvvello, Ø. (2015). *Barn i risiko : Skadelige omsorgssituasjoner* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laing, R. D. (1974). *Selvet og de andre* (2 utg.). Oslo: Gyldendal.
- Laing, R. D., Phillipson, H., & Lee, A. R. (1966). *Interpersonal perception : A theory and a method of research*. London: Tavistock Publishing.
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International journal of qualitative methods*, 2(3), 21-35.
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (2013). *The landscape of qualitative research* (4 utg.). Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- Lorimer, R., & Jowett, S. (2009). Empathic accuracy in coach–athlete dyads who participate in team and individual sports. *Psychology of Sport & Exercise*, 10(1), 152-158. doi: 10.1016/j.psychsport.2008.06.004
- Lorimer, R., & Jowett, S. (2010). Feedback of information in the empathic accuracy of sport coaches. *Psychology of Sport & Exercise*, 11(1), 12-17. doi: 10.1016/j.psychsport.2009.03.006
- 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*. London: Routledge.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488. doi: 10.1016/S0140-6736(01)05627-6
- McMahon, C. A., & Meins, E. (2012). Mind-mindedness, parenting stress, and emotional availability in mothers of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 245-252. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.08.002
- Moen, F. (2013). *Prestasjonsutvikling : Coaching og ledelse*. Trondheim: Akademika.
- Moen, F., & Allgood, E. (2009). Coaching and the effect on self-efficacy. *Organization Development Journal*, 27(4), 69.
- Moen, F., & Kvalsund, R. (2008). What communications or relational factors characterize the method, skills and techniques of executive coaching. *Journal of Coaching in Organisations*, 6(2), 102-123.
- Moen, F., & Kvalsund, R. (2013). Subjective beliefs among sport coaches about communication during coach-athlete conversations. *Athletic Insight*, 5(3), 229-249.

- Moen, F., & Skaalvik, E. (2009). The effect from executive coaching on performance psychology. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(2), 31-49.
- Normell, M. (2012). *Kunnskap, fantasi och föreställning : Om mentalisering i lärarprofessionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Nygren, P., & Skårderud, F. (2008). Mentalisering som sosial kompetanse hos barn og unge. I P. Nygren & H. Thuen (Red.), *Barn og unges kompetanseutvikling* (s. 197-211). Oslo: Universitetsforl.
- Olympiatoppen (2013a). *Definisjon Toppidrett*. Hentet, 22.04.16, fra: [http://www.olympiatoppen.no/om\\_olympiatoppen/organisasjon/strategi/hvaertoppidrett/page910.html](http://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/organisasjon/strategi/hvaertoppidrett/page910.html)
- Olympiatoppen, (2013b). *Toppidrettscoaching ved Olympiatoppen*. Hentet, 22.04.16, fra: <http://www.olympiatoppen.no/fagomraader/coaching/toppidrettscoaching/page7827.html>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3 utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Philippe, R. A., & Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementarity in coach-athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 159-171.
- Rasmussen, H., & Hagelquist, J. Ø. (2016). *Mentalisering i organisationen* ( 1 utg). København: Hans Reitzels Forlag
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting psychology*, 21(2), 95.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person : A therapist's view of psychotherapy* (Vol. 60). Boston: Houghton Mifflin.
- Rowling, J.K (2008), The fringe benefits of failure and the importance of imagination, Speech at the annual meeting of the Harvard alumni association.
- Rydén, G., & Wallroth, P. (2008). *Mentalisering: Att leka med verkligheten*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22(2), 40-51. doi: 10.1016/0090-2616(93)90052-3
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5t utg.). Los Angeles: SAGE.

- Skårderud, F., & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(03), 152-164.
- Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2013). *Miljøterapi*: Mentalisering som holdning og handling. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis : Theory, method and research*. Los Angeles: SAGE.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomological analysis. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology : A practical guide to research methods* (3 utg.). s. 25-52. Los Angeles: SAGE.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vikan, A. (2014). *Innføring om emosjoner*. Trondheim: Akademika forlag



# Vedlegg

## Vedlegg A – godkjenning fra NSD

### Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Jan Arvid Haugan  
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.01.2016

Vår ref: 46158 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>46158</i>	<i>Relasjonen mellom trener og utøver i lys av mentaliseringsteori</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Arvid Haugan</i>
<i>Student</i>	<i>Marianne Kristine Sundby</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 skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.08.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



## **Vedlegg B – Informasjonsskriv til deltakere**

Kjære informant!

Først og fremst, tusen takk for din interesse i å delta i dette forskningsprosjektet.

Mitt navn er Marianne Kristine Sundby og jeg er masterstudent ved institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap ved NTNU. Jeg skal i vår skrive en mastergrad med temaet: «relasjonen mellom trener og utøver i lys av mentaliseringsteori».

Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan trenere aktivt søker å forstå både sine egne og utøvernes mentale tilstander, samt hvilken effekt dette har på relasjonen. Hovedfokuset i innsamlingen vil være deg som trener sin subjektive opplevelser av hvordan det er å forstå mentale tilstander, hvordan du som trener opplever viktigheten av dette, om det er utfordrende osv.

Min studie har dermed en fenomenologisk tilnærming, hvor jeg er interessert i din egen opplevelse av mentalisering og din relasjon til dine utøvere. Jeg er interessert i dine refleksjoner rundt din egen forståelse av utøveren, og hvordan dette kommuniseres i mot han eller henne. For å undersøke dette vil det bli utført et intervju med deg, som vil vare i 1-1,5 time. I intervjuet vil jeg benytte meg av en båndopptaker.

Denne studien følger generelle etiske retningslinjer, og er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Dette innebærer at deltakelse i studien er frivillig, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet. Alt materiale vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun jeg og min veileder som kjenner navnet på informantene. Det er kun jeg som vil høre lydopptakene fra intervjuet. Fremstillingen av det ferdige produktet vil være fullstendig anonymisert, så ingenting skal kunne spores tilbake til din deltakelse i prosjektet. Alt datamateriale (lydbånd, notater, transkripsjoner) vil bli slettet ved prosjektets slutt, senest 15.08.16.

Prosjektet er godkjent av institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap ved NTNU og blir veiledet av førsteamanuensis Jan Arvid Haugan.

Med vennlig hilsen,

Marianne Kristine Sundby

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien «Relasjonen mellom trener og utøver i lys av mentaliseringsteori», og er villig til å delta.

---

(Deltakers underskrift, dato)



## Vedlegg C – Intervjuguide

### Innledende informasjon:

- Fortelle om formålet og hensikten med intervjuet
  - Få tak i trenerens subjektive opplevelse av forståelsen av seg selv og utøveren og hvordan han opplever at dette påvirker relasjonen.
- Opplyse om etiske hensyn og deltakerens rettigheter
  - Deltakelsen er frivillig og du kan trekke deg når som helst
  - Datamaterialet vil bli behandlet og lagret på et trygt sted. Dette betyr at ingen andre vil ha tilgang til datamaterialet, og jeg vil ikke benytte ditt navn i mine notater.
  - Det ferdige produktet vil ikke kunne relateres tilbake til deg, du er anonymisert med den hensikt at ingen skal kunne kjenne igjen at det er du som har deltatt i studien.

### Innledende spørsmål

- Kan du fortelle litt om deg selv og din karriere som håndballtrener?
- Hvordan forstår du ordet relasjon?

### Trenerens opplevelse av relasjonen og egen forståelse av utøveren,

- Kan du beskrive din relasjon med dine spillere?
  - Hva kjennetegner den? Hvordan oppleves den? Hvordan etableres den?
- Hva mener du er viktig å forstå hos dine spillere?
- Hva er det du gjør for å skape forståelse av utøveren?
  - Hvorfor mener du det er viktig/ikke viktig å forstå?
  - Hvor mye tenker du på hva spillerne tenker og føler?
  - Varierer det fra trening til kamp?
- Kan du komme med eksempler på en situasjon der du har følt at du har forstått en spiller godt vs. en situasjon der du ikke har følt at du har forstått en spiller godt?
  - Hva tenkte og følte du i de ulike situasjonene?
  - Hvordan opplevde du relasjonen mellom dere i de ulike situasjonene?

### **Trenerens forståelse av seg selv**

- Kan du beskrive hvordan du synes det er å forstå hva du selv tenker og føler?
- Hvordan opplever du at dine egne tanker og følelser påvirker deg som trener?
- Hvor mye oppmerksomhet retter du mot deg selv i en treningssituasjon/kampsituasjon?

### **Avslutning (debriefing)**

- Er det noe du føler at jeg har glemt som du legger vekt på i din relasjon til utøverne?
- Oppsummering, forteller hva jeg har hørt. Sjekke ut min oppfatning – skape rom der det han/hun kan si i mot meg, rette opp min oppfatning.
- Hvordan synes du det har vært å delta? Informantens opplevelse av intervju situasjonen