

Karina Andersen Aas

”De tror det har med teknikk å gjøre”

**Toppidrettutøvernes opplevelse av trener – utøver
relasjonen.**

**Masteroppgave i pedagogikk
med fordypning i rådgivning
Oktober 2010**

Veileder

Ragnvald Kvalsund

Pedagogisk institutt

Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges Teknisk – Naturvitenskapelige Universitet

Trondheim

SAMMENDRAG

I denne kvalitative studien presenteres toppidrettutøveres opplevelse av relasjonen med en trener, hva som kjennetegner en god relasjon og hvilken betydning relasjonen har for utøveren. Fenomenologisk tilnærming er benyttet for å forstå enkeltindividenes opplevelse og erfaring med fenomenet. Ved å snakke med fire ulike informanter, har målet vært å finne en felles essens i deres opplevelse av trener – utøver relasjonen.

Fire informanter ble intervjuet og et kvalitativt halvstrukturert intervju ble benyttet. Dataene ble analysert ved hjelp av Den konstant komparative analysemetoden. Analysen resulterte i tre hovedkategorier, som belyser felles erfaring og opplevelse utøverne har. Den første kategorien ”Trenerens mellommenneskelige egenskaper” har underkategoriene ”Noe mer enn faglighet”, ”Dialog fremfor monolog” og ”En trener som bryr seg”. Denne kategorien belyser hvilke egenskaper ved en trener som er viktige for utøverne. Den andre hovedkategorien ”Medbestemmelse i relasjonen” består av underkategoriene ”Et ønske om medbestemmelse”, og ”Mangel på innflytelse”. Denne kategorien viser at innflytelse og medbestemmelse er sentralt for utøverne. Den tredje hovedkategorien har jeg valgt å kalle ”Relasjonens betydning for utøverne”. Denne kategorien handler om hvilken innvirkning relasjonen har på utøverne.

Funnene i oppgaven viser at en treners mellommenneskelige egenskaper er viktig for informantene. En god trener, må i tillegg til å være faglig dyktig, inneha relasjonell kompetanse. Samtlige informanter anser en treners mellommenneskelige egenskaper, som å se, lytte, forstå, bry seg og vise interesse, som viktig. Opplevelse av autonomi og medbestemmelse i trener – utøver relasjonen synes også å være sentralt. Forskningen viser at kvaliteten på relasjonen mellom trener og utøver, er avgjørende for utøverens tilfredsstillelse, selvtillit, motivasjon og etterfølgende prestasjon.

FORORD

Å skrive masteroppgave har vært en veldig spennende og lærerik opplevelse. Samtidig har det også vært en krevende og til tider arbeidsom prosess. Jeg føler meg veldig heldig som har fått fordype meg i et tema som jeg interesserer meg så mye for. Jeg valgte å forske på hjelperelasjoner, nærmere bestemt trener – utøver relasjoner. Jeg har alltid vært fasinert over relasjoner og hvilken betydning kvaliteten på møtet har for individer. Innblikk i forskningsdeltakernes erfaringer har gitt meg mye lærdom om relasjoner og hvordan man kan skape gode hjelperelasjoner. Jeg har også fått innblikk i hva mindre gode relasjoner gjør med individer. Jeg kommer til å ta med meg denne erfaringen videre.

I løpet av prosessen har jeg stadig styrket min oppfatning av at dette er en tematikk som det er viktig å sette fokus på. Hvordan relasjonen mellom en hjelper og hjelpesøker er og hvordan hjelper er i møtet med hjelpesøker har stor innvirkning på vekst, utvikling, velvære, resultatoppnåelse og så videre. En god venninne av meg fortalte en historie om hennes mattelærer på barneskolen som eksemplifiserer dette: Når læreren skulle gjennomgå noe nytt på tavla, pleide han å si til henne: ”Kathrine, nå må du konsentrere deg og følge godt med, for det jeg skal gå igjennom nå, det er vanskelig for deg”. Så hva gjorde denne lærerens tilnærming med henne? Hun fikk i hvertfall ikke troen på seg selv og sine evner og hun gav opp å prøve. Matematikk ble hennes verste fag. Hun husker den dag i dag, den følelsen hun satt med, da læreren henvendte seg til henne på denne måten.

Jeg vil gjerne takke alle de som har hjulpet meg til å fullføre dette prosjektet. Først vil jeg takke min veileder Ragnvald Kvalsund, for hans teoretiske teft og for gode tilbakemeldinger underveis. Takk til Frank Abrahamsen fra Olympiatoppen for hjelp med å finne informanter og for faglige innspill. Jeg vil også takke Kathrine for gode innspill og råd og for at du har vært en god samtalepartner. Wenche og Silje, takk for all støtte og at dere alltid har tro på meg. Juska, takk for all teknisk hjelp og for at du har pushet meg fremover. Ikke minst takk til de fire utøverne som satte av tid til å la seg intervju og å dele av sine erfaringer. Det har vært interessant å få ta del i deres erfaringer og opplevelser.

Trondheim, oktober 2010

Karina Andersen Aas

Innhold

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Problemstilling	2
1.3 Formål	2
1.4 Oppgavens oppbygging	3
1.5 Begrepsavklaringer og valg gjort i oppgaven	3
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	5
2.1 Person i relasjon; Jeg og Du	5
2.1.1 <i>Personen i tre relasjonsdimensjoner</i>	6
2.2 Eksistensialistisk humanisme og Carl Rogers	7
2.3 Oppmerksomhetsferdigheter	10
2.4 Selvbestemmelsesteorien	11
3. METODE	13
3.1 Metodisk tilnærming	14
3.1.1 <i>Fenomenologi som tilnærming</i>	14
3.1.2 <i>Kvalitativt halvstrukturert intervju</i>	15
3.2 Mine informanter	16
3.3 Datainnsamlingen	17
3.4 Forskerrollen	18
3.5 Transkribering	20
3.6 Dataanalysen	20
3.7 Forskningens kvalitet	23
3.8 Ethiske betraktninger	24
4.0 RESULTATER	26
4.1 Trenerens mellommenneskelige egenskaper	26
4.1.1 <i>Noe mer enn faglighet</i>	27
4.1.2 <i>Dialog fremfor monolog</i>	28
4.1.3 <i>En trener som bryr seg</i>	30
4.2. Medbestemmelse i relasjonen	31
4.2.1 <i>Et ønske om medbestemmelse</i>	31
4.2.2 <i>Mangel på innflytelse</i>	33
4.3 Relasjonens betydning for utøverne	35
5.0 DRØFTING	38
6.0 AVSLUTNING	47
LITTERATURLISTE	51
VEDLEGG	54
Vedlegg 1	54
Vedlegg 2	56
Vedlegg 3	58
Vedlegg 4	60

1.0 INNLEDNING

For å kunne hevde seg i idrett på et internasjonalt nivå kreves mye trening, grundig planlegging, riktig kosthold, godt utstyr og så videre. Toppidrettsutøvere ønsker å forbedre seg for å oppnå storhet (Naber 1999). I jakten på medaljer handler det om å optimalisere alle forutsetninger. Å skape en effektiv og god relasjon mellom trener og utøver, er også et område som bør ”optimaliseres”.

Kvaliteten på relasjonen mellom trener – utøver, synes å være avgjørende for utøverens tilfredsstillelse, motivasjon, forbedret prestasjon og utholdenhet. Mageau og Vallerand (2003) har gjennom forskning funnet at relasjonen har stor betydning for utøvers motivasjon og etterfølgende prestasjoner. Greenleaf, Gould og Dieffenbach (2001) fant også dette i en studie av deltakere i Olympiske leker. Utøvere som hadde lyktes i mesterskapet, pekte på at kontakt med treneren, tillit, vennskap og god feedback hadde hatt en positiv påvirkning på deres prestasjoner, mens utøvere som hadde underprestert og oppnådd negative resultater mente at maktkonflikt og konflikt angående trening, dårlig kommunikasjon, og negativ trenerholdning hadde innvirket negativt på deres prestasjoner. Hvordan relasjonen arter seg har altså stor innvirkning på utøverens prestasjoner på idrettsbanen. Dette understreker viktigheten av å bygge effektive relasjoner mellom trener og utøver.

På tross av slike funn, er dette likevel et område som kanskje er blitt litt glemt i idretten. Taylor og Wilson (2005) viser til at man innenfor forskningsmiljøet opplever at det fortsatt er et gap mellom den vitenskapelige forståelsen av trener – utøver relasjonen, og at aktørene innenfor idrettskonteksten ser verdien av denne kunnskapen. Det trengs derfor mer forskning, for å fremme kunnskap og forståelse om trener – utøver relasjonen for å minske dette gapet. Stelter (2008) refererer til forskning innenfor idretten, som viser at 86 prosent av alle idrettsutøvere som hadde blitt spurt, beklaget den ensidige informasjonsstrømmen fra treneren, og at de derfor var utilfreds med trenerens lederevner. Utøverne ville derimot ha en trener som i tillegg til faglighet, kunne vise respekt, forståelse, sensitivitet og menneskelighet. På bakgrunn av dette resultatet, kan det tyde på at mange idrettstrenerer fokuserer for mye på formidling av fag, og at trenernes sosiale ferdigheter er lite fremtredende.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Idrett har alltid spilt en stor rolle i mitt liv, både som spiller og som trener. I forbindelse med idretten ble jeg interessert i og opptatt av hvilken innvirkning en trener har på utøveren både som person og idrettsutøver. I møtet med noen trenere opplevde jeg at de klarte å stimulere til innsats og engasjement og de fikk meg som utøver til å ta ut mitt potensial, mens andre trenere gjorde nærmest det motsatte. Dette vekket i meg en nysgjerrighet rundt relasjoner, og hvordan mennesker innvirker på hverandre. Noen mennesker får en til å blomstre, mens andre ikke, og hvorfor er det slik? Min interesse og nysgjerrighet for dette feltet har bare økt i løpet av masterutdanningen i Rådgivning. Gjennom studiet har jeg sett viktigheten av å bygge gode hjelperelasjoner og hvilken betydning det har for å skape utvikling og vekst hos en hjelpesøker. Ved valg av tema for masteroppgaven, var jeg derfor aldri i tvil. Jeg ønsket å forske på hjelperelasjoner, altså hva som kjennetegner gode hjelperelasjoner. Dette ønsket jeg å gjøre innenfor konteksten trener – utøver.

1.2 Problemstilling

”Toppidrettsutøvernes opplevelse av trener – utøver relasjonen”.

Spørsmål jeg vil stille i tilknytning til dette:

”Hvordan opplever utøverne relasjonen med sin trener?”

”Hva kjennetegner en god relasjon?”

”Hvilken betydning har relasjonen for utøverne?”

1.3 Formål

Jeg ønsker med min undersøkelse å bidra til å sette fokus på de relasjonelle aspektene ved idretten, og skape en større forståelse og kunnskap rundt relasjonens betydning for å prestere. Jeg ønsker derfor å inspirere til en diskusjon i praksisfeltet rundt hvordan man kan skape gode relasjoner. Ved at man i idretten ser viktigheten av dette, kan det gi bedre forutsetninger for å skape gode og effektive relasjoner mellom trenere og utøvere. Dette kan igjen bidra til enda bedre prestasjoner og resultater på idrettsbanen. Jeg håper at trenere som leser oppgaven kan få et innblikk i hva slags forventninger, ønsker og behov utøvere har i relasjonen med en trener.

Jeg ønsker at dette ikke bare skal være en studie som kun er relevant for trenere innenfor en idrettskontekst. Studiet søker svar på hva som er effektive relasjoner for vekst, utvikling og prestasjonsforbedring, og kan derfor være like nyttig for lærere, ledere, rådgivere, coacher og andre.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler: I innledningen blir oppgavens tema og bakgrunn for valg av tema presentert. Jeg vil også gå inn på oppgavens problemstilling, studiens formål, og sentrale begreper og valg som er gjort i oppgaven. I kapittel 2 presenteres det teoretiske rammeverket. Valg av metode og forskningsdesign redegjøres for i kapittel 3. Her vil også etikk og kvalitet i studien diskuteres. Resultatene fra intervjuene blir presentert i kapittel 4, mens i kapittel 5 blir disse resultatene drøftet i forhold til relevant teori. Oppgaven oppsummeres med avsluttende kommentarer og tanker rundt videre forskning.

1.5 Begrepsavklaringer og valg gjort i oppgaven

En toppidrettsutøver er en utøver som driver med toppidrett (Olsen 2005). Norges idrettsforbund og Olympiske og Paralympiske komité (NIF) og Olympiatoppen definerer toppidrett som; *”Toppidrett er trenings- og forberedelsesarbeid på lik 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”* (Fiskerstrand og Rimeslått 2008:10).

En trener er en person som har ansvaret for den idrettslige prestasjonsutviklingen hos utøvere (Olsen 2005). Trenerens hovedbeskjeftigelse er å lede idrettstreningen for et lag eller for enkeltutøvere. Ifølge Olsen (2005) har idrettstreneren ansvar for å lære utøvere å mestre en idrettsspesifikk bevegelse og å hjelpe utøveren til å lykkes som toppidrettsutøver. Høigaard og Lidbom (1999) påpeker imidlertid at trenerrollen innebærer noe mer enn å bare være leder for treningene. Dagens trenere har flere oppgaver i forhold til lederrollen, som for eksempel de psykiske og sosiale aspektene.

Begrepet relasjon kommer fra latin og betyr forhold, forbindelse eller berøring (Wahl 1978). Røkenes og Hanssen (2002) ser på relasjonen som ei bru mellom mennesker, og at

samhandlingen er trafikken over brua. Schiefloe (2003) sier at dersom man skal kunne snakke om en sosial relasjon, må koblingen mellom to aktører være relativt varig. Typisk er også at partene utøver en eller annen form for innflytelse overfor hverandre. Relasjoner foreligger altså når mennesker gjensidig påvirker hverandre slik at det den ene gjør, sier, tenker eller føler, influerer på den andre (Opjordsmoen, Vaglum og Thorsen 2008). Perlman (1979:23) sier følgende om relasjoner:

”Relationship is a human being’s feeling or sense of emotional with another. It leaps into being like an electric current, or it emerges and develops cautiously when emotion is aroused by and invested in someone or something and that someone or something ”connects back” responsively. We feel ”related” when we fell at one with another (person or object) in some heartfelt way”.

Ifølge Jowett og Poczwardowski (2007) inngås og opprettholdes trener – utøverrelasjoner for å oppnå sportslig kvalitet og prestasjoner hos utøveren, profesjonell kvalitet hos treneren, samt personlig vekst hos både utøveren og treneren. Trener – utøver relasjonen befinner seg altså innenfor en kontekst for vekst og prestasjonsutvikling. Jeg vil i denne oppgaven benytte begrepene ”hjelperelasjon” og ”trener – utøver relasjon” om hverandre. Ifølge Rogers (1967) gjelder ikke begrepet, hjelperelasjoner, bare innenfor en klient – terapeut kontekst. Carl Rogers (1967:40) definerer hjelperelasjoner som en relasjon hvor *”(...) one of the participants intends that there should come about in one or both parties, more appreciation of, more expression of, more functional use of the latent inner resources of the individual”*. Han viser til at denne definisjonen passer for alle typer relasjoner som fasiliterer til vekst. Definisjonen omhandler derfor både rådgiver – klient, foreldre – barn, leder – medarbeider, lærer – elev og trener – utøver relasjoner. En hjelperelasjon er en relasjon som består av minimum en hjelper og en hjelpesøker. Felles for slike etablerte hjelperelasjoner, er ifølge Moen (2009), en ambisjon hos en hjelper om å bidra til utvikling og vekst hos hjelpesøker på spesifikke eller mer generelle områder.

2.0 TEORETISK RAMMEVERK

Innenfor mitt forskningsområde eksisterer et mangfold av teorier og perspektiver. Som forsker har det derfor handlet om å finne frem til teori som jeg mener kan belyse oppgavens problemstilling på en best mulig måte, og som kan hjelpe meg å forstå og drøfte forskningsresultatene. Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for studiens teoretiske rammeverk. Jeg har valgt teoretiske perspektiver som sier noe om hva som kjennetegner gode mellommenneskelige relasjoner og hva som må være til stede for at vekst og utvikling skal skje. Jeg vil først presentere Macmurrays og Bubers teorier om person i relasjon. Deretter vil jeg redegjøre for Carl Rogers sitt perspektiv på hjelperelasjoner og hans tre kjernevilkår. Jeg vil deretter ta for meg sentrale oppmerksomhetsferdigheter innenfor hjelpekontekster. Til slutt presenteres Deci og Ryans selvbestemmelsesteori.

2.1 Person i relasjon; Jeg og Du

Macmurray (1999) og Buber (1992) ser begge på mennesket som agenter, som handler i verden. Macmurray sier at Selvet kun eksisterer i relasjon med Andre: *“The thesis we have to expound and to sustain is that the self is constituted by its relation to the Other; that it has its being in its relationship; and that this relationship is necessarily personal”* (Macmurray 1999:17). En personlig relasjon er kun mulig dersom partene går inn i relasjonen med en personlig holdning, noe som innebærer at man behandler hverandre som personer. Macmurray (1999) og Buber (1992) mener videre at det er i mellommenneskelige relasjoner at vi utvikler oss som mennesker. Macmurray viser her til mor – barn relasjonen og sier at det er i relasjonen med en morsfigur at babyen utvikler seg som person. Det grunnleggende i menneskeheten er derfor ikke jeg – et, men relasjonen ”jeg og du” eller ”I –Thou” som Buber (1937) kaller det (Allgood & Kvalsund 2003).

Ifølge Buber (1992) kan mennesker inngå i to mulige forhold; *Jeg – Det* og *Jeg – Du*. Til et Det er det avstand. Man forholder seg til vedkommende på samme måte som til en gjenstand eller objekt. Det – et har derfor ikke et eget liv og er ingen unik eksistens. Et Jeg – Du møte, er et subjekt – subjekt møte. Du – et er her en aktør, og et selvstendig og handlende individ. Buber (1992) deler Macmurrays syn, når han sier at det bare er når mennesker forholder seg til hverandre som Jeg – Du at man kan oppnå en mellommenneskelig relasjon. For Buber

(1993) er det gjennom dialogen at man kan forholde seg til hverandre som personer. I dialogen aksepterer partene hverandre som selvstendige mennesker med egne tanker og følelser, og de ser på hverandre som likeverdige og uavhengige individer.

2.1.1 Personen i tre relasjonsdimensjoner

Macmurray (1999) og Kvalsund (2005) beskriver tre hovedtyper av relasjonsdimensjoner. Dette er avhengighet, uavhengighet og gjensidig avhengighet. Disse brukes for å forklare hvordan relasjonen mellom individer kan variere og hvordan dette påvirkes av hvordan makten i relasjonen blir utøvet. Et møte kan være positivt eller negativt innenfor alle relasjonsdimensjonene, og dette er avhengig av om relasjonsdimensjonen er felles erkjent som nødvendig og ønskelig. På denne måten medfører, ifølge Kvalsund & Meyer (2005), et møte et behov for å fortsette utviklingen innenfor den aktuelle relasjonen eller å overskride til en annen type relasjonsdimensjon.

Avhengighetsrelasjoner er vanlig i tidlige faser av livet, da man som barn er avhengig av andre mennesker. Eksempler på slike avhengighetsrelasjoner er mor – barn relasjonen og lærer – elev relasjonen. Det som kjennetegner denne relasjonsdimensjonen er at forholdet er asymmetrisk. Relasjonen er positiv så lenge avhengigheten er et behov hos begge, og at avhengigheten er den dimensjonen som passer best for personenes utviklingsnivå (Op. cit.). Ifølge Kvalsund og Meyer (2005) blir det negative introdusert ved at asymmetriens gjensidighet brytes. Dette kan skje ved at den ene av partene opplever mindre behov for avhengighet eller som følge av et en annen type relasjon ville vært mer fruktbar. Et godt eksempel på dette er barn som er i trassalderen og som føler seg mer kompetent enn det foreldrene mener. De vil derfor ut av avhengigheten, for å kunne gjøre ting på sin egen måte. En slik løsrivelsesprosess kjennetegnes ofte av konflikter og maktkamp. Foreldre eller signifikante andre kan ha problemer med å se fornuftig på barnets utvikling og dermed ikke se barnets behov for løsrivelse (Op. cit.). Det kan derfor være vanskelig å fjerne seg fra sin etablerte maktposisjon. Dersom avhengighetsrelasjoner overholdes urettmessig, vil den være negativ og preges av tvang og ufrihet. Ifølge Kvalsund og Meyer (2005) vil en slik ufrihet ofte stagnere ressursutviklingen for begge individer i relasjonen.

Uavhengigheten kjennetegnes derimot av større symmetri og likeverdighet enn avhengighetsrelasjonen. Denne relasjonsdimensjonen bygger også på en gjensidig

erkjennelse. Partene anerkjenner uavhengigheten, og ser på den andres selvstendighet og kompetanse som en styrke. I en slik positiv uavhengighetsrelasjon er partene enige om at man er moden nok til å handle selvstendig ut fra seg selv og sine egne følelser og meninger (Op. cit.). Den som tidligere var i maktposisjonen har her innsett at det ikke lenger er behov for en, og anerkjenner derfor uavhengigheten. Dersom dette ikke skjer, kan det derimot oppstå en negativ uavhengighetsrelasjon (Op. cit.). Dersom den ene parten føler seg mer uavhengig enn det hva den andre mener, kan symmetrien ødelegges. Dette kan ifølge Kvalsund og Meyer (2005) føre til at asymmetrien gjenopptas, ved at den ene parten tar makt over den andre. En negativ uavhengighetsrelasjon kan også kjennetegnes ved at den ene parten trekker seg unna den andre, da man opplever at nærværet fratrukker en selvstendigheten. Man holder altså avstand for å opprettholde sin uavhengighet. Kvalsund (2005) hevder at det som kjennetegner relasjonen i en slik situasjon, er at den fortsatt eksisterer, men at nærværet er borte.

Gjensidigheten kjennetegnes av at partene er likeverdige og at de har en høy grad av maktdeling. Begge parter er innenfor denne relasjonsdimensjonen selvstendige og uavhengige individer, og tar egne valg og tar ansvar for seg selv. Ifølge Kvalsund (2005) er gjensidighetens forutsetning den positive uavhengigheten, det vil si å kunne opprettholde og fremme hverandres uavhengighet. Kvalsund (2005:110) sier følgende om gjensidigheten: *"Gjensidighet er å være gjensidig avhengig av hverandre for å utvikle uavhengighet og dermed selvstendighet"*. Man er bevisst på farene for å havne i en avhengighetsrelasjon, og jobber derfor hardt for å oppnå uavhengighet og selvstendighet.

2.2 Eksistensialistisk humanisme og Carl Rogers

De to teoretikerne, Macmurray og Buber, kan sies å tilhøre en eksistensialistisk - humanistisk teoritradisjon. En tredje, som er viktig å nevne, er den amerikanske psykologen Carl Rogers. Humanismen oppstod som en reaksjon på både psykoanalysens determinisme og atferdsterapiens mekaniske og upersonlige tilnæringsmåte (Ivey, D'Andrea, Ivey & Simek - Morgan 2007). Innenfor humanistisk – eksistensialisme er man opptatt av at mennesket har mulighet til å handle i verden og bestemme sin egen skjebne. Man har et positivt menneskesyn og en tro på menneskets evne til vekst og egenutvikling. Individer kan ta ansvar for sitt eget liv, ta beslutninger og handle positivt i verden- Samtidig er man innenfor denne tradisjonen opptatt av mennesker i relasjoner til hverandre og hvordan vi blir påvirket av forhold rundt oss. Ifølge Ivey med flere (2007) er det akkurat denne kombinasjonen av

individuell respekt og å se betydningen av klientens forhold til andre, som gjør at denne tradisjonen står sterkt.

Carl Rogers regnes for å være den viktigste eksponenten for humanistisk tradisjon, og den som har fått størst gjennomslagskraft, også innenfor de øvrige rådgivningstradisjoner (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 1994). Sentralt i Rogers verdenssyn er troen på at mennesket er *”positive, forward moving, basically good, and ultimately self – actualizing”* (Ivey et al. 2007:260). Rogers tilnærming til hjelperelasjoner er sterkt preget av et slikt menneskesyn. Rogers er tilhenger av en ikke – dirigerende væremåte hos en hjelper, og hjelpesøker skal derfor ha fullt ansvar for sin egen vekst (Op. cit.). Det er hjelpesøker som kjenner seg selv best og en hjelper må derfor overlate en stor del av ansvaret og initiativet for prosessen til hjelpesøker selv. Hjelper skal dermed være en som støtter hjelpesøker på veien, fremfor å gi løsninger og strategier. Den beste hjelperen og fasilitatoren er for Rogers *”(…) the one who enabled others to feel that they had done it themselves (...)”* (Thorne 2003:x).

Carl Rogers presenterer begrepet om klientsentrert terapi som en psykologisk rådgivnings – og behandlingsmetode. Dette navnet ble senere endret til personsentrert tilnærming (Ivey et al. 2007). Med denne endringen viser Rogers interesse for alle typer hjelpeforhold og ikke bare terapeut – klient relasjonen. Han ble opptatt av alle relasjoner som har til hensikt å fremme vekst, utvikling, bedre funksjon og økt mestring (Rogers 1967). Rogers var svært opptatt av hvordan innholdet i en hjelpende relasjon er. Han var ute etter å svare på *”(…) what are the characteristics of those relationships which do help, which to facilitate growth?”* (Rogers 1967:41). Rogers ser på hjelperen som en del av hjelperelasjonen og er opptatt av hvordan en hjelper virker på hjelpesøker. Da målet til en hjelper er å oppnå utvikling og vekst hos en hjelpesøker, er hovedoppgaven til en hjelper, ifølge Rogers, å skape effektive relasjoner som fasiliterer vekst, positiv endring og personlig utvikling hos en annen. Dette fordi Rogers erfaring er at det er kvaliteten på det mellommenneskelige møtet mellom hjelper og hjelpesøker som er avgjørende for om forandring skal finne sted og om hjelpen er effektiv (Rogers 1962).

Ifølge Rogers (1978) er det tre vilkår som skaper et vekstfremmende klima enten om det er i en klient – terapeut relasjon eller relasjonen mellom foreldre og barn, lærer og student, leder og gruppe, altså i alle situasjoner hvor utvikling av en person er et mål. Disse tre ”kjerne – vilkårene” er empati, kongruens og positiv aktelse fra hjelperens side, og de må være til stede

i relasjonen for at hjelper og hjelpesøker skal være i relasjon. Rogers snakker ikke her om teknikker som en hjelper kan benytte seg av. Dette fordi Rogers mener at: *"(...) the core conditions become established not because of what the therapist does but as a result of the attitudes the therapist holds toward his or her client"* (Thorne 2003:45).

Kongruens eller ekthet handler om at hjelper trer inn i relasjonen som seg selv og at man ikke later som man er en annen. Det handler om å møte hjelpesøker person til person og å være ekte i møtet (Rogers 1962). Ifølge Rogers har en genuin terapeut en positiv effekt på klientens utvikling. Rogers (1962:90) sier; *"(...) I hypothesize that personal growth is facilitated when the counselor is what he is, when the relationship with his client he is genuine (...)"*. Jo mer hjelperen er seg selv i møtet, jo større er altså sannsynligheten for at hjelpesøker vokser og utvikler seg.

Positiv aktelse handler om at man verdsetter hjelpesøkers meninger, følelser og tanker. Man aksepterer og respekterer personen som den han eller hun er. Man møter den andre uten vurdering og bedømmelse (Rogers 1962). Med aksept mener Rogers *"a warm regard for him as a person of unconditional self – worth – of value no matter what his condition, his behaviour, or feelings"* (Rogers 1967:34). Det handler altså om tillit og tro på mennesket og et syn på mennesket som verdifull i seg selv. Ifølge Rogers vil en slik holdning hos en hjelper bidra til å skape en atmosfære som sier "jeg bryr meg". Å bli møtt på denne måten, gjør at relasjonen karakteriseres av varme og trygghet (Rogers 1967). Å oppleve og kjenne seg likt og verdsatt som person, er ifølge Rogers et viktig element i en hjelperelasjon (Op. cit.).

Den tredje grunnleggende kvaliteten er empati. Når man er empatisk klarer man å sette seg inn i andre personers tanker og følelser og å vise forståelse for dette. Rogers beskriver empati på følgende måte: *"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"* (Rogers 1967:284). Å være empatisk innebærer både å forstå hjelperens perspektiv og å kommunisere denne forståelsen tilbake til hjelpesøker. For å kunne forstå den andre personens perspektiv er evnen til å lytte empatisk essensiell. Rogers (1980:137) forteller: *"(...) I discovered that simply listening to my client, very attentively, was an important way of being helpful"*. En som blir forstått fra sitt eget synspunkt føler seg verdsatt som person. Ifølge Rogers (1967) er bare det å kommunisere at man har til hensikt å prøve å forstå, hjelpende for en hjelpesøker. Man gir da uttrykk for at vedkommende er verdt å forstå.

Positiv aktelse, empati og kongruens er altså tre grunnleggende kvaliteter som en hjelper bør besitte for at hjelpen skal bli vellykket. Ifølge Rogers (1980) må disse holdningene være tilstede for at god kommunikasjon skal forekomme. Det er her viktig å påpeke at Rogers mener at det ikke er nok at disse kvalitetene eller vilkårene eksisterer i hjelper. De må også kommuniseres på en vellykket måte til hjelpesøker (Rogers 1967). Om en relasjon kan karakteriseres som hjelpende eller ikke, altså om den hemmer eller fremmer vekst, er i stor grad avhengig av hjelperens tilnærming til hjelpesøker. Det handler altså om hvordan hjelperen er som menneske og hvordan han opptrer i møtet med en hjelpesøker. Rogers henviser til forskning på foreldre og barn, som viser at foreldre med en aksepterende demokratisk holdning fasiliterer til vekst, mens en avvisende holdning hadde en negativ innvirkning på barna (Op. cit.).

2.3 Oppmerksomhetsferdigheter

Det er vanlig å skille mellom to typer veiledningsferdigheter; oppmerksomhetsferdigheter og påvirkningsferdigheter (Ivey et al. 2007). De er begge ferdigheter som en hjelper bør inneha for å kunne kommunisere og handle intensjonelt og effektivt med en hjelpesøker. Oppmerksomhetsferdigheter hos en hjelper, er ifølge Kvalsund (2006) sterkt begrunnet i den eksistensialistisk – humanistiske teoritradisjon.

Ifølge Kvalsund (2006) er det å gi oppmerksomhet til den som søker hjelp en grunnleggende ferdighet i hjelpekontekster. Gjennom å gi oppmerksomhet til hjelpesøker, får begge parter i relasjonen klargjort hva saken dreier seg om, og man får tak på hvordan prosessen oppleves av begge. Oppmerksomhet er altså en god måte å skape informativ forståelse. Derfor er, ifølge Kvalsund (2006), lytting den mest grunnleggende oppmerksomhetsferdigheten. Det er viktig å påpeke at lytting ikke bare er en teknikk som bare skal brukes for bruks skyld. Å lytte innebærer også en holdning, en tilnærming til en annen person som betydningsfull.

Det er vanlig å skille mellom passiv og aktiv lytting (Op. cit.). Passiv lytting er ikke så verbalt responderende, men man gir respons ved for eksempel å smile og nikke. Denne formen for lytting er mer helhetlig, og har som mål å forstå det som blir sagt. Når man lytter aktivt gir man derimot en mer åpenbar og synlig respons. Det er flere måter å lytte aktivt på, og Kvalsund (2006) trekker frem teknikkene parafrasering, paraspråk, refleksjon av kroppsspråk og følelsesorienterte responser.

Å parafrasere er en veldig viktig ferdighet innenfor aktiv lytting. Ifølge Kvalsund (2006) vil parafrasering si å gi respons til hjelpesøker på det han eller hun har uttrykt verbalt. Hjelper sier det han har forstått og gir deretter hjelpesøker mulighet til å gi tilbakemelding på dette. Poenget med parafraseringen fra hjelper sin side, er å gi uttrykk av at man følger med og at man skjønner det som blir formidlet (Op. cit.). På den andre side gir dette hjelpesøker mulighet til å oppleve at man har fått frem det man ville formidle, og man får mulighet til å korrigere hjelperens forståelse dersom denne er feil. Ifølge Kvalsund (2006) er parafrasering en lytteteknikk som gir god grunnlag for felles forståelse, og som danner basis for tillit i hjelperelasjonen.

Ifølge Kvalsund (2006) skaper oppmerksomhetsferdighet to grunnlag i hjelperelasjonen. For det første gir det hjelper og hjelpesøker informasjon og det skaper en felles forståelse i relasjonen. På den andre siden handler det om kvaliteten som utvikler seg i hjelperelasjonen. Gjennom å bruke oppmerksomhetsferdigheter hevder Kvalsund (2006) at hjelper viser at en vil den andre godt. En hjelpers oppmerksomhetsferdigheter, som å lytte, vise empati, gi omsorg og parafrasere er derfor viktig, da det gir hjelpesøker en følelse av å bli verdsatt. Oppmerksomhetsferdigheter gir derfor ifølge Kvalsund (2006) mulighet for å bli kjent, og å danne et tillitsfullt forhold, basert på gjensidig respekt og positivt engasjement. På bakgrunn av dette, er oppmerksomhetsferdigheter nyttige i alle hjelpekontekster.

2.4 Selvbestemmelsesteorien

Teorien om selvbestemmelse føyer seg inn i teorier om indre motivasjon. Deci & Ryan (1985:8) definerer indre motivasjon som *"The life force or energy for the activity and for the development of the internal structure is what we refer to intrinsic motivation"*. Indre motivasjon kan altså beskrives som menneskers medfødte tendens til å søke utfordringer, utvide og anvende sine evner og utforske og lære (Ryan & Deci 2000). Deci og Ryan (2000) har to tilnærminger til indre motivasjon. For det første forklarer de indre motivert atferd som atferd som ikke er avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser. Individet engasjerer seg i aktiviteten fordi den er interessant og fordi den har sin belønning i form av glede over selve aktiviteten. For det andre forklarer de indre motivert atferd som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. Ifølge Deci og Ryan (2000) har alle mennesker grunnleggende psykologiske behov. Behov i selvbestemmelsesteorien er "medfødte organiske nødvendigheter". Deci og Ryan (2000:229) beskriver disse menneskelige behovene som "(...)

innate psychological nutriments that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well-being". Disse tre grunnleggende behovene Deci og Ryan snakker om, er behovet for tilhørighet, behovet for å være kompetent og behovet for selvbestemmelse. Deci og Ryan (2000) kombinerer de to tilnærmingene. De hevder at indre motivert atferd kommer av en genuin interesse og glede av å utføre aktiviteten, men for at denne aktiviteten skal vedvare, så må den tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene. Indre motivasjon vil derfor forekomme når vilkårene tilfredsstillende de tre psykologiske behovene, mens indre motivasjon vil svekkes når de psykologiske behovene blir motarbeidet.

Behov for *tilhørighet* handler om at mennesker trenger å føle seg nært tilknyttet til andre, ta vare på andre og føle at andre tar vare på en selv (Ryan & Deci 2002). Alle mennesker ønsker å være integrert med andre og akseptert av andre. Man vil tilhøre et trygt fellesskap. Selvbestemmelsesteoriens hypotese er at indre motivasjon vil forekomme i større grad i miljøer der behovet for tilhørighet er dekket (Deci & Ryan 2000). Mennesker som derimot føler seg utrygge og fremmedgjort, mister interessen og motivasjonen for å bedrive aktiviteten.

Kompetanse handler om å føle seg effektiv i sin interaksjon med det sosiale miljøet og at man gjør erfaringer som gjør at personen kan bruke sin kapasitet (Ryan & Deci 2002). Behovet for kompetanse fører til at mennesker søker utfordringer som er optimale i forhold til sin kapasitet og at man arbeider hardt under aktiviteten for å opprettholde eller forbedre disse ferdighetene og kapasitetene (Op. cit.). Kompetanse er derfor ikke en oppnådd ferdighet eller evne, men heller en opplevd tillit og effektivitet i arbeidet. Følelse av kompetanse oppleves, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005), som tilfredsstillende og skaper lyst til å fortsette og å gjenta aktiviteten, mens en som føler at man ikke behersker en aktivitet eller situasjon vil derimot ha liten lyst til å gjøre aktiviteten igjen. Deci og Ryan (2000) viser til at positiv tilbakemelding er med på å øke oppfattet kompetanse, og at dette igjen fører til økt indre motivasjon. Men de påpeker at positiv feedback kun fremmer indre motivasjon når personen selv opplever at man har eierskap til handlingen eller når den gis på en måte som ikke overskygger deres følelse av autonomi. På bakgrunn av dette er menneskers indre motivasjon avhengig av å føle seg kompetent og selvbestemt.

Behovet for *selvbestemmelse* og autonomi handler om at man ser på seg selv som kilden eller opprinnelsen til egen atferd (Ryan & Deci 2002). Mennesker ønsker å styre handlingene sine, og å handle ut fra egen interesse og egne verdier. Mennesker vil altså være selvbestemte

aktører, fremfor å være en brikke som blir styrt og kontrollert av andre. Når man er selvbestemmende, erfarer man at ens atferd er et uttrykk fra seg selv (Op. cit.). Dette på tross av at handlingene kan være påvirket av ytre kilder, som krav om bestemte handlinger eller å opptre i samsvar med bestemte verdier. Behovet for autonomi er altså oppfylt når individet forstår en aktivitet som selvstyrt og selvregulert. Selvbestemmelsesteorien viser at mennesker er mer motiverte når de har frihet til å ta egne valg og får være med å bestemme over egne oppgaver.

Selv om menneskene fra naturens side har motivasjonstendenser, hevder Deci og Ryan (2000) at disse kan undertrykkes og forstyrres. Fremfor å være opptatt av hva som er årsaken til indre motivasjon er derfor teorien i stedet opptatt av hvilke faktorer som undertrykker og reduserer eller tilfredsstillende og opprettholder den indre drivkraften. Det sosiale miljøet har i henhold til selvbestemmelsesteorien en avgjørende innflytelse på om de tre psykologiske behovene blir tilfredstilt. Ifølge Deci og Ryan (2000) vil optimal utvikling og vekst forekomme i omgivelser som i møtekommer behovene. Sosiale miljø som tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene innvirker positivt på en persons indre motivasjon, utholdenhet, ytelse og mentale helse. Sosiale miljø som undertrykker behovene vil derimot føre til redusert motivasjon, ytelse og velvære hos individene (Op. cit.).

3. METODE

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er det viktig at leseren av en forskningsrapport får innblikk i de metodiske prosedyrene. Dette for at leseren skal kunne evaluere resultatenes troverdighet, vurdere om valg av metode er hensiktsmessig i forhold til undersøkelsens tema og formål, og for å eventuelt skulle kunne gjenta undersøkelsen. Derfor vil jeg i dette kapitlet fortelle leseren hva jeg har tenkt og gjort i forhold til mine metodiske valg. Jeg vil her redegjøre for mitt valg av metode, og jeg vil si noe om den fenomenologiske tilnærming og intervjuet som innsamlingsstrategi. Jeg vil også ta for meg mine informanter, meg som forsker, transkriberingsprosessen og analysen av datamaterialet. Til slutt vil jeg se nærmere på kvalitetsmessige og etiske betraktninger i forhold til forskningen.

3.1 Metodisk tilnærming

Metoder er teknikker og prosedyrer for å samle inn og analysere data (Corbin & Strauss 2008). Det eksisterer mange ulike prosedyrer og oppskrifter. Jeg har forsøkt å ta i bruk de metoder som jeg mener best kan hjelpe meg med å kaste lys over mitt forskningsprosjekt (Grenness 2001). Valg av metode er blant annet i stor grad avhengig av den formulerte problemstilling og hensikten med arbeidet (Grenness 2001; Postholm 2005). Om jeg skulle foreta en kvantitativ eller en kvalitativ undersøkelse, ble derfor bestemt på bakgrunn av hva jeg skulle forske på. Jeg ønsket med min forskning å få innblikk i informantenes erfaringer, tanker og følelser rundt det å være i relasjon med en trener. Strauss og Corbin (1998:11) sier følgende om kvalitativ metode: *"Qualitative methods can be used to obtain the intricate details about phenomena such as feelings, thoughts and emotions that are difficult to extract or learn about through more conventional research methods"*. Jeg ønsket også å fremstille mitt datamateriale ved hjelp av "tykke" og fyldige beskrivelser, fremfor tall og kvantitative data. På bakgrunn av dette var kvalitativ metode et naturlig valg for meg.

Da jeg ønsket å forske på idrettsutøveres opplevelse av sin relasjon til treneren, ble en fenomenologisk tilnærming hensiktsmessig. Valget av tilnæringsmåte var med på å strukturere og bestemme fremgangsmåten for min studie (Postholm 2005). Intervjuet ble min datainnsamlingsstrategi, da det er det som benyttes innenfor slike studier.

3.1.1 Fenomenologi som tilnærming

Den tyske filosofen Edmund Husserl regnes som å være opphavsmannen til fenomenologien. Begrepet fenomenologi stammer fra det greske ordet *phaenesthai*, som betyr å vise seg og å åpenbare seg (Moustakas 1994). Fenomenet er derfor det som viser seg og som erfares av den enkelte. Ifølge Husserls er fenomenologi studien av hvordan mennesker beskriver ting og erfarer dem gjennom sine sanser (Patton 2002). Som fenomenologisk forsker var jeg derfor ute etter opplevelsen informantene knytter til erfaringen med et fenomen (Postholm 2005). Altså hvordan de oppfatter fenomenet, beskriver det, husker det, hvilke følelser de har i forhold til det og hvordan de dømmer det (Patton 2002). Fenomenet kan være en følelse, som sinne, ensomhet, tristhet og sjalusi. Eller det kan være hva det innebærer å være undervektig, bli utelatt eller mishandlet som barn (Creswell 2007; Moustakas 1994). Mitt fenomen er utøverens opplevelse av det å være i relasjon med sin trener.

Innenfor fenomenologien kan man grovt skille mellom et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv (Postholm 2005). Jeg tilhører et psykologisk individuelt perspektiv, da jeg intervjuer fire forskjellige mennesker om deres opplevelse av sin relasjon med treneren. Det fundamentale spørsmålet for meg i min fenomenologiske undersøkelse har vært: *"What is the meaning, structure, and essence of this phenomenon for this person?"* (Patton 2002:104). Innenfor psykologisk fenomenologi prøver man også å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Creswell 2007; Postholm 2005). Van Manen (1990:10) sier derfor at *"phenomenological research is the study of essences"*. Fenomenologiens forutsetning er derfor at *"(...) there is an essence or essences to shared experience"* (Patton 2002:106). For å identifisere essensen av den delte opplevelsen rundt fenomenet relasjonen trener og utøver, analyserte og sammenlignet jeg de ulike erfaringene som informantene fortalte om, slik Patton (2002) anbefaler. På denne måten fikk jeg som forsker innblikk i hvordan informantene opplever det samme fenomenet, om de oppfatter det likt eller forskjellig.

Fenomenologiens utgangspunkt er at den "virkelige" virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann 2009). Fra et fenomenologisk ståsted har jeg derfor ikke vært så opptatt av hva som akkurat skjedde og hvor ofte det skjedde eller å svare på spørsmålene når, hvor og hvor mange (Van Manen 1990). Jeg har i stedet vært opptatt av å få innblikk i hvordan relasjonen oppleves av utøverne. Ved å bare snakke med utøverne, altså kun den ene parten i relasjon, kan jeg heller ikke si at jeg kan beskrive relasjonen slik som den er. I min forskning kan jeg derfor bare si noe om hva informantene opplevde med fenomenet og hvordan de opplevde det (Moustakas 1994).

3.1.2 Kvalitativt halvstrukturert intervju

Jeg har brukt intervju for å samle inn data til mitt prosjekt. Ifølge Dalen (2004:15) er formålet med intervjuet *"å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon"*. Med intervjuet ønsket jeg å få innblikk i informantenes erfaringer, tanker og følelser rundt det å være i relasjon med en trener. Da jeg som forsker ikke kan oppleve det samme som mine informanter, er den eneste måten å få tak på deres opplevelse å snakke med dem (Postholm 2005). For å kunne gjennomføre mitt forskningsprosjekt var jeg derfor helt avhengig av mine informanters fortellinger om sine erfaringer og opplevelser. Jeg benyttet meg av et semistrukturert eller halvstrukturert intervju.

Kvale (1997:21) definerer det halvstrukturerte livsverdenintervjuet som *”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene”*. Denne formen for intervju har en strukturert form, ved at intervjueren har bestemt temaer på forhånd. Dette gjorde jeg ved å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 1).

Å utarbeide en god intervjuguide er svært viktig, da svarene man får fra informantene er datamaterialet for undersøkelsen (Dalen 2004). Derfor var dette en omfattende prosess. Ifølge Kvale (1997) bør man som forsker skaffe seg en begrepsmessig og teoretisk forståelse av fenomenet som skal undersøkes, og jeg brukte derfor mye tid på å lese meg opp på litteratur. Jeg utformet intervjuguiden slik at den omfattet sentrale temaer og spørsmål som var relevante i forhold til prosjektets problemstilling. For å skape en trygg intervjusituasjon, ble intervjuguiden utarbeidet ut i fra *”traktprinsippet”*, slik Dalen (2004) anbefaler. De første spørsmålene i intervjuguiden innledet mot tematikken, mens mer følelsesmessige og utfordrende spørsmål kom senere. Mine spørsmål var laget med tanke på å få tak på utøvernes opplevelse. For å få innblikk i dette inneholdt min intervjuguide flere spørsmål hvor informanten ble bedt om å *”beskrive noe”* fra erfaringen med relasjonen til treneren. Jeg ønsket også at informanten skulle vise til eksempler på sine uttalelser. Åpne spørsmål ble brukt for å sikre et mest mulig fyldig og rikt materiale som mulig, og for å ikke lede informanten til svare hentil en viss retning.

I henhold til Dalen (2004), foretok jeg før selve intervjuprosessen et prøveintervju. Dette for å teste ut intervjuguiden min, men også for å teste meg selv som intervjuer. Jeg fikk her muligheten til å få tilbakemeldinger på spørsmålene mine, men også på meg som intervjuer. Ut i fra dette prøveintervjuet gjorde jeg de siste nødvendige endringene i intervjuguiden.

3.2 Mine informanter

Et selvsagt krav til informantene, er at de har opplevd erfaringen som forskningen setter fokus på (Creswell 2007; Moustakas 1994; Postholm 2005). På bakgrunn av dette var et viktig kriterium for valg av forskningsdeltakere at de var eller hadde vært i en relasjon med en trener. I utvelgelsen av informanter og i å komme i kontakt med dem, fikk jeg hjelp av en idrettspsykolog ved Olympiatoppen. Han har kontakt med mange utøvere og har derfor innblikk i hvilke utøvere som kunne kaste lys over på temaet *”relasjonen trener og utøver”*.

Andre kriterier i forhold til utvelgelsen var at utøveren måtte befinne seg innenfor kategorien toppidrettsutøver. Jeg bestemte meg også for at alle mine informanter skulle være kvinnelige idrettsutøvere og at de alle skulle ha mannlige trenere. Dette på bakgrunn av at Creswell (2007:122) sier følgende om utvalget av forskningsdeltakere: *”The more diverse the characters of the individuals, the more difficult it will be for the researcher to find common experiences, and the overall essence of the experience for all participants”*.

Det eksisterer ulike oppfatninger om hvor mange informanter som bør delta i en kvalitativ og fenomenologisk undersøkelse. Postholm (2005) viser til at antallet informanter kan variere fra tallet 3 og opp til 25. Men det er ikke antallet som er det avgjørende. Å finne ”gode” informanter som passet mine kriterier og som kunne hjelpe meg å finne svar på problemstillingen anså jeg som viktigere. Postholm (2005) hevder at det i en mindre forskningsstudie er mest tjenlig å velge det lavest anbefalte antall informanter. På bakgrunn av dette valgte jeg å ha fire informanter. Et såpass lavt antall gav meg mer tid til hver informant, og jeg kunne gå mer i dybden i analysen av datamaterialet. Jeg mente fire informanter var nok til å gi meg innblikk i det å være i en relasjon med sin trener og å finne en felles essens i forhold til fenomenet trener – utøver relasjonen.

3.3 Datainnsamlingen

Intervjuene mine ble gjort både over vanlig telefon og internett- og telefontjenesten Skype. På grunn av utøvernes travle idrettshverdag, ble dette den beste og eneste måten å innhente datamateriale på. Som utdannet innenfor rådgivning var jeg noe skeptisk til dette på forhånd, og syntes at dette ikke var den optimale intervjusituasjonen, da det kunne gjøre det vanskeligere å oppnå kontakt. Jeg var også bekymret for å miste viktig informasjon fra kroppsspråket. Jeg opplevde at min bekymring angående intervjuformen ikke var berettiget. Som intervjuer handlet det om å være enda mer oppmerksom på ansiktsuttrykk og stemmebruk, da jeg ikke var i samme rom som dem. Jeg syntes jeg løste dette veldig godt, og turte å utfordre informantene på det som dukket opp underveis. Utøverne gav også inntrykk for at dette var uproblematisk for dem.

Jeg opplevde at intervjuguiden var til god hjelp i selve intervjusituasjonen. Den hjalp meg til å holde fokus i intervjuet, og å strukturere samtalen. Det var også et godt verktøy for å sikre at jeg spurte om det jeg lurte på. Dessuten hjalp den meg med å spørre de samme spørsmålene til

alle informantene (Patton 2002). Dette gjorde det enklere å sammenligne svarene fra de ulike intervjuene. På tross av at jeg hadde et ”manus” foran meg under samtalene med informantene, følte jeg at jeg kunne være spontan og å stille spørsmål som dukket opp underveis. Kvale (1997:77) sier at *”jo mer spontane intervjuprosedyrene er, jo større er sannsynligheten for at man får spontane, levende og uventede svar fra informanten”*. I min intervjuguide hadde jeg ikke laget oppfølgingsspørsmål på forhånd, slik at jeg i selve intervjuene fikk muligheten til å utforske og å gå i dybden på det som ble sagt. Jeg opplevde at det halvstrukturerte intervjuet med sin intervjuguide la til rette for at informantene fikk komme med sine tanker, ideer og nye vinklinger.

For meg var det viktig å møte informantene på en god måte. Rådgivningsstudiet har gitt meg mye trening i og deretter en selvtillit til å tåle stillhet og pauser, være åpen for andre meninger og å tørre å stille kritiske spørsmål. For meg handlet det om å vise informantene anerkjennelse og respekt, vise forståelse og empati, og å vise interesse (Dalen 2004). Det å være en god lytter var også viktig, både å lytte til det informantene sa, hvordan det ble sagt og å legge merke til det som ikke ble sagt (Kvale 1997). Jeg ønsket å avslutte intervjuene på en god måte og avrundet derfor med å ”debriefe”, slik Kvale (1997) anbefaler. På slutten av intervjuet oppsummerte jeg det jeg hadde hørt at informanten hadde sagt, og sjekket ut at jeg hadde forstått informantens budskap. Dette var en god måte å sjekke ut min forståelse, og informantene fikk mulighet til å kommentere dette og avklare eventuelle misforståelser. Jeg avsluttet med å spørre om det var noe mer de ønsket å snakke om og om det var noe de følte at jeg ikke har spurt om. Etter dette ble lydopptakeren slått av, og jeg gav rom for at informanten fikk satt ord på hvordan det hadde vært å bli intervjuet.

Under intervjuene benyttet jeg meg av en lydopptaker. På denne måten fikk jeg tatt vare på informantens uttalelser (Dalen 2004). Jeg slapp derfor å notere underveis i samtalen, og dette gjorde at jeg kunne være tilstede i intervjusituasjonen. Med god tilstedeværelse fikk jeg lyttet godt til det informanten sa, og jeg fikk stilt bedre oppfølgingsspørsmål.

3.4 Forskerrollen

Ifølge Postholm (2005) skal en kvalitativ forsker prøve å få frem forskningsdeltakernes perspektiv. Et mål er derfor induktivitet, noe som innebærer at forskeren legger til side sine egne teorier og erfaringer og at man lar datamaterialet tale for seg. Å være objektiv og å møte

datamaterialet helt fri fra sin forforståelse er nok dessverre umulig. Inn i forskningen tar man med seg ett sett antagelser. Dette kaller Postholm (2005) subjektive, individuelle teorier. Som kvalitativ forsker har det derfor vært viktig å være klar over at forskningen aldri er verdifri eller objektiv. Da ens forforståelse og erfaringsbakgrunn påvirker forskeren, brukte jeg mye tid på å reflektere over meg selv og min rolle som forsker. Det var viktig for meg å være bevisst meg selv og å vedkjenne at subjektiviteten påvirket meg i forskningsprosessen. Ved å reflektere over dette, håpet jeg å kunne jeg påvirke forskningsprosessen på en god måte.

For å kunne være en oversetter av andres ord og handlinger, slik Corbin og Strauss (2008) sier, var det viktig for meg at jeg klarte å forkaste egne hypoteser og ideer. Det handlet om å være åpen for at forskningen kunne gå andre veier enn det jeg hadde sett for meg. I denne prosessen jobbet jeg hardt for å prøve å forstå informantene mine. Jeg søkte etter ”å se det samme” som det de så. I begynnelsen av forskningsprosessen, tok jeg meg selv i å la mine antagelser styre forskningen litt for mye. Jeg bestemte meg derfor for at nysgjerrighet og interesse for andre mennesker skulle kjennetegne meg som forsker. Underveis i intervjuene benyttet jeg meg av parafraseringer og oppsummeringer, og dette opplevde jeg var en god måte å sikre at jeg hadde forstått det informantene hadde ønsket å formidle. For å ikke lede informantene i en bestemt retning, stilte jeg svært åpne spørsmål i intervjuene. Jeg fikk de til å fortelle om sin opplevelse av trener – utøver relasjonen og hvilke aspekter som var viktige for dem, fremfor å spørre mer direkte om elementer som jeg mente burde være viktig. Dette ser jeg i ettertid, som en stor fordel. Det utøverne snakket om i intervjuene, det var det de syntes var viktigst i relasjonen.

I tillegg til å være klar over sin egen subjektivitet, er det også viktig å synliggjøre sin subjektivitet overfor leseren. Da forskeren regnes som å være det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, er det viktig at også dette forskningsinstrumentet blir beskrevet (Postholm 2005). Ved at jeg forteller leseren om mine perspektiver, kan han eller hun lese oppgaven i lys av dette. Moustakas (1994) sier blant annet at det bør gjøres kjent hvorfor emnet ble valgt, dette ved at forskeren legger frem sin erfaring, nysgjerrighet og interesser. Det er ingen tilfeldighet at jeg valgte dette emnet til min masteroppgave. Med min idrettsbakgrunn, både som utøver og trener, har jeg lenge interessert meg for prestasjonsutvikling og relasjonsbygging innenfor idretten. Jeg har ofte undret meg over og interessert meg for hvilke relasjonelle egenskaper suksessrike trenere innehar, og hva det er utøvere trenger fra sin trener for at de skal kunne yte sitt maksimale. Dette har jeg også

gjort rede for i innledningen, under punktet ”Bakgrunn for valg av tema”. Jeg har selv erfaring med å være hjelpesøker i ulike hjelpekontekster, som trener – utøver, lærer – elev og leder – medarbeider. Jeg har opplevd hva det vil si å være i gode relasjoner og mindre gode relasjoner. På bakgrunn av mine erfaringer, hadde jeg derfor med meg noen antagelser angående hvilke elementer som er viktig for at en relasjon skal være positiv. I tillegg har jeg med meg et teoretisk ståsted inn i forskningen. Utdanning innenfor rådgivning og coaching har helt klart påvirket meg som forsker og min tilnærming til temaet.

3.5 Transkribering

Etter intervjuene, opplevde jeg å sitte igjen med mange inntrykk. I den forbindelse skrev jeg ned dette i en notatbok. På denne måten fikk jeg satt ord på mine umiddelbare refleksjoner og tanker. Jeg syntes dette var en god måte å oppsummere intervjuene på, og jeg fikk skrevet min opplevelse av intervjusituasjonen. Jeg valgte å transkribere intervjuene selv, da dette gav meg en unik sjanse til å bli kjent med mine data (Dalen 2004). Dette ble gjort like etter gjennomføringen av intervjuene. Transkribering innebærer at muntlig tale blir til skriftlig tekst (Kvale 1997). Det er viktig å huske at når man transkriberer, organiserer og bearbeider datamaterialet, så skjer en datareduksjon. Derfor var det viktig å sjekke det jeg skrev, grundig opp mot lydopptaket, slik Dalen anbefaler (2004). Jeg ville at min transkribering skulle stemme overens med det informantene hadde sagt. Dette gjorde jeg ved å skrive ned informantens muntlige uttalelser så nøyaktig som mulig. Likevel valgte jeg ikke å skrive intervjuene på dialekt. Dette for å ivareta informantens anonymitet og kravet om konfidensialitet. Å ikke ha skrevet på deres dialekt, kan også ha ført til at jeg har mistet noen uttrykk og nyanser. Likevel har fokuset under transkriberingen vært å ta vare på informantens intensjon, setning for setning, og det synes jeg at jeg har klart å gjøre.

3.6 Dataanalysen

Creswell (2007:148) sier følgende om dataanalysen: ”(...) *data analysis in qualitative research consists of preparing and organizing the data, then reducing the data into themes through a process of coding and condensing the codes, and finally representing the data in figures, tables, or a discussion*”. Analyser som innebærer koding og kategorisering, kalles deskriptiv analyse og dette innebærer at datamaterialet blir redusert slik at det blir mer

oversiktlig og forståelig. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den analytiske fremgangsmåten, Den konstant komparative analysemetoden, innenfor Grounded Theory.

Grounded Theory er en metode utviklet av Glaser og Strauss for å utvikle teori fra data (Corbin & Strauss 2008; Glaser & Strauss 1967). I utgangspunktet skulle man bygge teori induktivt ut fra data, og som på den måten var ”grounded” i dataene (Postholm 2005). Corbin og Strauss videreutviklet metoden, da de mente at forskeren ikke klarer å være totalt objektiv. De vektla derfor i større grad interaksjonen mellom empiri og forsker (Postholm 2005). Corbin & Strauss (2008) hevder at analyse involverer fortolkning, og det innebærer en forskers forståelse av det informantene sier. Jeg velger å ta med meg denne forståelsen inn i analysen. Da målet med forskningen var å få frem informantenes perspektiv, prøvde jeg likevel å møte datamaterialet med et så åpent sinn som mulig, og å legge mine perspektiver til side. Et annet mål i Grounded theory er at man skal bygge ny teori, og at man ikke skal styres av tidligere teori (Postholm 2005). Jeg ønsker ikke med min forskning å lage en ny teori, men heller bruke eksisterende teori til å diskutere mine funn. Derfor brukte jeg de praktiske fremgangsmåtene i Grounded theory, hvor jeg ble inspirert til å finne essensen i det fenomenet jeg forsket på, altså hvordan utøverne opplever sin relasjon til treneren.

Analysearbeidet i Grounded Theory er delt inn i tre kodingsfaser; åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Strauss & Corbin 1990; Strauss & Corbin 1998). Strauss og Corbin (1990:57) bruker følgende definisjon av kodingsprosessen: ”*Coding represents operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways*”. Målet med kodingsprosessen var å finne essensen i informantenes fortelling av sin relasjon med sin trener.

Åpen koding er prosessen med å bryte ned, undersøke, sammenligne, konseptualisere og kategorisere data (Strauss & Corbin 1990). Det handler altså om å dele dataen i mindre deler, og gi en kode (Postholm 2005). I denne fasen leste jeg gjennom transkriberingen gjentatte ganger og grundig. Jeg analyserte den transkriberte teksten, linje for linje, ved å skrive ned hva som var det overordnede temaet. Videre kategoriserte jeg materialet, ved å samle grupper av begreper som så ut til å dekke de samme fenomener. Når jeg skulle finne navn på disse kodene var jeg opptatt av at de skulle vise til informantenes opplevelse av å være i relasjon med sin trener. Jeg følte at denne prosessen hjalp meg å få oversikt over datamaterialet. Det var også en god måte å redusere antall enheter å jobbe videre med (Op. cit.). Likevel var jeg

ikke helt tilfredsstillt, da jeg syntes at jeg fortsatt hadde for mange kategorier. Jeg fortsatte derfor analysen, og begynte å se på om det var noen av mine kategorier som omhandlet det samme. Jeg fant for eksempel at kategoriene ”Trenerens mellommenneskelige egenskaper”, ”En trener som bryr seg” og ”Dialog fremfor monolog” handlet om det samme. Jeg valgte derfor å plassere de to sistnevnte kategoriene som delkategorier til kategorien ”Trenerens mellommenneskelige ferdigheter”. Denne prosessen kan sies å gå under *aksial koding*, da man i den aksiale kodingsprosessen relaterer kategorier til sine delkategorier (Postholm 2005; Strauss & Corbin 1998). Postholm (2005) hevder at målet innenfor en slik prosess er å spesifisere en kategori eller et fenomen ved hjelp av ulike forhold som skaper dem. For eksempel opplevde jeg at delkategoriene ”Ønske om medbestemmelse” og ”Mangel på innflytelse” sa noe om ”Medbestemmelse i relasjonen”. Ved å gjøre en slik koding opplevde jeg i at forklaringene av fenomenet ble mer presise og fullstendige, dette i samråd med Postholm (2005) og Strauss og Corbin (1998). Etter denne prosessen stod jeg igjen med tre hovedkategorier. Neste og siste fase kalles selektiv koding, og i denne prosessen jobber man med å integrere og raffinere kategoriene (Strauss & Corbin 1998). I denne prosessen prøvde jeg å finne en kjernekategori som kunne relateres til de andre kategoriene (Postholm 2005). Denne kjernekategori skulle binde de andre kategoriene sammen slik at de kunne danne en helhet. Etter å ha studert mine tre hovedkategorier, fant jeg at kategoriens overbyggende tema var, kvalitet i trener – utøver relasjonen. De tre hovedkategoriene ”Trenerens mellommenneskelige ferdigheter”, ”Utøvers medbestemmelse i relasjonen” og ”Relasjonens betydning for utøverne” hadde innvirkning på om informantene så på relasjonen som god eller ikke.

Det er viktig å påpeke at analysen ikke bare foregikk etter at alt materiale hadde blitt samlet inn. Jeg opplevde at analysen var noe som foregikk kontinuerlig i hele innsamlingsprosessen. Dette i samsvar med Postholm (2005) som sier at kvalitative analyser starter allerede med det første intervjuet. For å ta vare på tanker og refleksjoner som dukket opp underveis i forskningsprosessen ble skrevet ned i en notatbok. Gjennom hele analyseprosessen har målet vært å komme frem til en overordnet forståelse av datamaterialet og på den måten komme frem med en teorigenerering rundt fenomenet, trener- og utøverrelasjonen (Dalen 2004). Jeg vil understreke at jeg har brukt Grounded Theory som utgangspunkt, og ikke en metode som jeg har fulgt fra A til Å. Jeg har brukt den som et hjelpemiddel for å få oversikt over materialet og å få tak på mine kategorier. Mine tre hovedkategorier, med sine delkategorier presenteres i kapittelet ”Resultater”.

3.7 Forskningens kvalitet

Lincoln og Guba (1985) opererer med fire kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning: troverdighet (credibility), overførbarhet (transferability), pålitelighet (dependability) og bekreftbarhet (confirmability). Ifølge Postholm (2005) er forskeren det viktigste instrumentet når det gjelder å sikre kvaliteten i studien, og jeg har tatt dette svært alvorlig. I denne prosessen har Lincoln og Gubas (1985) kriterier for kvalitet vært sentrale. Å sikre kvaliteten og å vise leseren at forskningen er gjort på en god måte, er viktig for at han eller hun skal se på den som pålitelig, skal få lyst til å lese oppgaven og å bruke mine funn i deres hverdag. Jeg vil her redegjøre for hva som legges i Lincoln og Gubas (1985) kriterier for forskning og hva jeg har gjort for å kvalitetssikre forskningen.

Troverdighet har med studiens sannhetsverdi å gjøre (Op. cit.). Troverdighet er viktig, da påliteligheten til en undersøkelse er avhengig av dette. Troverdighet i kvalitativ forskning avgjøres ut i fra om forskningens resultatet er lik "virkeligheten" til informantene, altså om presentasjonen av dataene, korresponderer med det informantene ønsket å formidle. For å kontrollere dette, benyttet jeg meg av *member checking*. Member check handler om at data, analytiske kategorier, tolkninger og konklusjoner blir testet med de som har deltatt i undersøkelsen (Lincoln & Guba 1985). For å sikre at det jeg hadde forstått i intervjuene stemte med det informantene mente å formidle, fikk mine informanter muligheten til å lese over mine analyser av intervjuene. Her fikk informantene sjansen til å gi feedback, rette på eventuelle ukorrekte tolkninger og utdype sine meninger. Også underveis i intervjuene var jeg opptatt av å få tak på at jeg hadde forstått informantene riktig. Dette sjekket jeg ut ved å benytte meg av parafrasering, oppfølgingsspørsmål og oppsummering.

Overførbarhet har med undersøkelsens anvendbarhet å gjøre. Da kvalitative studier er knyttet til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt, er det umulig å generalisere resultat til en populasjon (Postholm 2005). På tross av dette kan en slik kontekstuell kunnskap overføres til andre. Dette har jeg prøvd å oppnå ved at å gi rike og tykke beskrivelser av forskningsfeltet og funnene slik at leseren får nok informasjon til at innholdet i teksten kan overføres til sin egen hverdag og at man ser den som nyttig for egen situasjon (Lincoln & Guba 1985; Postholm 2005).

Lincoln og Gubas (1985) *pålitelighet* handler ikke om at resultatene skal kunne reproduseres og gjentas, slik som innenfor kvantitativ metode. Da man innenfor kvalitativ metode studerer et tids- og stedbundet fenomen, er dette kravet, i henhold til Postholm (2005), irrelevant. Derimot handler kriteriet om pålitelighet i kvalitativ forskning, om å gi leseren innsyn i forskningen slik at leseren selv kan vurdere forskningens kvalitet (Lincoln & Guba 1985). Lincoln og Guba (1985) bruker revisoren som går gjennom et regnskap for å finne ut om alle posterings er ført riktig, for å eksemplifisere dette. Forskeren må altså dokumentere forskningsprosessen slik at den kan gjennomgås og godkjennes (Postholm 2005). For å tilfredsstille kravet om pålitelighet har jeg prøvd å redegjøre for min forskningsprosess og å dokumentere ved hjelp av ulike vedlegg.

Det fjerde kriteriet er *bekreftbarhet*. Bekreftbarhet handler også om at det er sammenheng mellom mine data og forskningsfeltet, altså at man "(...) *examines the product - the data, findings, interpretations, and recommendations - and attest that it is supported by data and is internally coherent (...)*" (Lincoln & Guba 1985:318). Intervjuene mine ble tatt opp på tape, som gjorde at jeg fikk muligheten til å lytte til dem. Jeg transkriberte også intervjuene ord for ord. Dette gjorde at dataene kunne være så nøyaktig som mulig i forhold til det informantene uttrykte i intervjuene. Å sikre kvaliteten på selve intervjuet var også helt klart avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, slik Kvale (1997) hevder. Jeg sikret også at dataene var nøyaktige ved å gjennomføre member checking.

3.8 Etiske betraktninger

Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper, som er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen 2004). Enhver forsker som skal gjennomføre et forskningsprosjekt som involverer mennesker, må sende inn et meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Dette gjorde også jeg. Jeg fikk klarsignal til å starte forskningsprosessen, da prosjektet tilfredstilte kravene i personopplysningsloven (vedlegg 2).

Patton (2002:407) påpeker viktigheten av å tenke etisk som kvalitativ forsker: "*Because qualitative methods are highly personal and interpersonal (...) and because in – depth interviewing opens up what is inside people – qualitative inquiry may be more intrusive and involve greater reactivity than surveys, tests, and other quantitative approaches*". Som

forsker har jeg forholdt meg til de etiske retningslinjene som er fastsatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi (NESH). Jeg opplevde at disse var til god hjelp under forskningsarbeidet. De fikk meg til å reflektere over etiske spørsmål, slik at jeg kunne ta vare på de etiske dimensjonene. Jeg erfarte at det var en fordel å på forhånd satt seg inn i moralske spørsmål, da jeg kunne ta mer gjennomtenkte og reflekterte valg underveis. Jeg erfarte at jeg som forsker måtte foreta etiske overveielser under hele forskningsprosessen, både før, i løpet av og etter samtalene med forskningsdeltakerne slik Postholm (2005) hevder.

Før selve innhenting av datamaterialet, var det spesielt viktig å gi god informasjon til mine informanter. Krav om å informere er et av punktene i NESH sine retningslinjer, og handler om å informere informantene om prosjektets hensikt og prosjektets krav til dem. Det var viktig å gi informantene så mye informasjon som mulig, slik at de visste hva de sa ja til. Det handlet å informere om mulige fordeler og ulemper ved å delta og om at personen kunne trekke seg når som helst (Kvale 1997). Det handlet altså om å gi informasjon, men uten å påvirke intervjupersonen i noe retning. Når det gjaldt undersøkelsens hensikt, så gikk jeg veldig åpent ut. Jeg fortalte at det ikke var noen feil eller rett svar på min undersøkelse, og at det eneste jeg var ute etter var å få innblikk i deres opplevelse av sin relasjon med sin trener. Det var også sentralt å informere informantene om bruken av materialet og hvem som har adgang til dem, slik Postholm (2005) påpeker. I henhold til Dalen (2004), fikk informantene vite at all personlig informasjon de gav skulle behandles konfidensielt og at forskningsmaterialet ble anonymisert. All informasjon ble gitt både muntlig og skriftlig (vedlegg 3).

Informantene og jeg inngikk en skriftlig samtykkeerklæring før gjennomføring av intervjuene (vedlegg 4). At begge parter undertegnet en kontrakt, opplevde jeg som veldig betryggende. Kontrakten var et bevis på at informantene var inneforstått med sine rettigheter, at de deltok frivillig og at de visste hva som krevdes av dem. Samtidig skrev jeg under på at jeg skulle overholde de etiske retningslinjene.

Kravet om konfidensialitet er et svært viktig etisk prinsipp. Konfidensialitet vil si at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet (Kvale 1997). Det handler altså om at ingen skal kunne kjenne igjen personene som har deltatt i undersøkelsen. For å forsikre meg om at ingen andre fikk kjennskap til hvem som hadde deltatt, hadde kun

jeg adgang til lydopptakene. Lydopptakene ble slettet etter transkriberingen. Jeg unngikk å skrive ned navn og andre opplysninger som kunne identifisere deltakerne. I den skrevne versjonen ble all informasjon som kunne identifiseres omskrevet eller utelatt. For at leser ikke skal kunne kjenne igjen informantene, har jeg også endret navnene deres slik Kvale (1997) anbefaler. Informantene delte av seg selv og sine tanker og følelser, og for å beskytte intervjupersonenes rett til privatliv, var det svært viktig at det ferdige materialet var anonymisert. I denne prosessen brukte jeg utøverne for å kontrollere at jeg ikke publiserte informasjon som kunne gjenkjennes av andre.

4.0 RESULTATER

I dette kapittelet vil jeg presentere mine forskningsresultater. Jeg har brukt den konstant komparative analysemetoden i Grounded Theory, for å finne essensen i de fire informantenes opplevelse av trener – utøver relasjonen. Analysen av datamaterialet resulterte i tre hovedkategorier, som jeg har valgt å kalle ”Trenerens mellommenneskelige egenskaper”, ”Utøverens medbestemmelse i relasjonen” og ”Relasjonens betydning for utøverne”. Temaene i de tre hovedkategoriene går over i hverandre, da de står i sammenheng og har innvirkning på hverandre. Man kan derfor si at kategoriene skaper ”kunstige” skiller. Likevel lager kategoriene struktur og oversikt over datamaterialet.

I og med at jeg, i dette kapittelet ønsker å få frem forskningsdeltakernes ”stemmer”, har utøvernes sitater fått en sentral plass i min resultatdel. Forskningsdeltakerne vil bli omtalt som Informant 1, 2, 3 og 4.

4.1 Trenerens mellommenneskelige egenskaper

I intervjuene snakker utøverne om sin opplevelse av relasjonen til treneren og hva som er viktig for dem i relasjonen. Utøverne uttrykker at trenerens relasjonelle egenskaper er viktige for dem og at det er sentralt for å skape en god relasjon mellom utøver og trener. Det handler om at en trener har evne til mellommenneskelig involvering og at han innehar relasjonelle

ferdigheter. Når det gjelder underkategoriene har jeg valgt å kalle de: ”Noe mer enn faglighet”, ”Dialog fremfor monolog” og ”En trener som bryr seg”.

4.1.1 Noe mer enn faglighet

Utøverne gir uttrykk for at det er viktig for dem at treneren er faglig dyktig. En trener må blant annet ha kompetanse innenfor treningslære, fysiologi og så videre. Informant 2 sier rett ut, at det er viktig at treneren kan faget sitt.

”Han må jo være på et høyt faglig nivå.”

Det er altså viktig at trenerne har kunnskaper innenfor idretten. Men ifølge utøverne er ikke faglig kompetanse, avgjørende for om utøverne ser på treneren eller relasjonen som god. En trener må også inneha andre egenskaper. Alle fire informanter gir uttrykk for viktigheten av trenerens mellommenneskelige evner. De snakker mye om dette, både i forhold til hvordan de opplever relasjonen og hvordan de skulle ønske at den hadde vært. Flere av utøverne gir uttrykk for at de mellommenneskelige faktorene er en mangelvare i trener- utøverrelasjonen de er i. Informant 2 setter ord på dette når hun forteller om treneren sin:

”(...) utrolig stort repertoar i forhold til kunnskap innen sporten. Rent teknisk... Kjempebra! Men pedagogisk og med det der samarbeidet, kontakten, kjemien, den var absolutt ikke der. (...) Jeg følte liksom ikke at han klarte å møte meg på noen slags områder.”

Hun snakker her om at det ikke er nok at treneren er kunnskapsrik. Hennes trener har faglige kunnskaper, men hun opplever at det likevel er noe som mangler. Dette er et fellestrekk ved alle informantene. De uttrykker alle et ønske om at trenerne i større grad skal ha fokus på relasjonelle aspekter. De vil at treneren skal være mer forståelsesfull og lyttende. Informant 4 er veldig tydelig på at en treners kunnskapsnivå betyr lite, hvis treneren ikke er god på menneskelige relasjoner. Utsagnet under viser dette:

”Som du sikkert har hørt, så har jeg ikke snakket om at treneren må kunne treningslære. Når det gjelder teknikk, osv. Det er jo viktig at de kan litt teknikk og litt fysiologi. Selvfølgelig er det det. Men det er mennesket du har med å gjøre som er viktig! At du har en god menneskelig forståelse. Inne i det ligger jo at man er god på menneskelige relasjoner. Det går på det å

være en god lytter og et ønske om å forstå, et ønske om å hjelpe den andre frem. At man vil utøveren godt.”

Samtlige informanter sier altså at idrettsledelse handler om noe mer enn kun tekniske, taktiske og fysiske aspekter. Informant 4 prøver å sette ord på dette i sitatet over. Informant 4 mener at trenere hun har hatt, glemmer å tenke på det relasjonelle og det mellommenneskelige og at de tror at det faglige er det viktigste:

”(...) de tror det har med teknikk å gjøre. Det er liksom det de synes er viktig, teknikk og ren trening liksom. Merkelig.”

Utøverne sier altså at en trener skal være faglig dyktig, men det skal være noe mer i relasjonen. Alle utøverne snakker om trenerens mellommenneskelige egenskaper og betydningen av dette i relasjonen.

4.1.2 Dialog fremfor monolog

Samtlige utøvere snakker om viktigheten av samhandling i trener- utøver relasjonen. For å oppnå dette må trener og utøver ”møtes” og å være sammen om det de skal gjøre. I denne forbindelse peker utøverne på viktigheten av kommunikasjon mellom trener og utøver. På spørsmål om hva som må være tilstede i relasjonen, svarer informant 2 følgende:

”Definitivt kommunikasjon!”

Utøverne mener at en god relasjon kjennetegnes av god dialog mellom partene i relasjonen. Dette innebærer at kommunikasjonen går begge veier og at begge parter deltar aktivt i samtalen. For å oppnå dette, er det derfor for utøverne viktig at trenerne har fokus på å skape en god kommunikasjon i relasjonen. Det handler om at treneren åpner opp for dialog, og at treneren legger til rette for at kommunikasjon kan skje begge veier. Informant 3 forteller om viktigheten av toveiskommunikasjon, og at dette er sentralt for at hun ser på relasjonen som en god relasjon:

”Jeg har hatt trenere som jeg har hatt en veldig god relasjon med, det vil si at vi kommuniserer bra. Det går toveis, og treneren lytter til meg og jeg lytter til han. Han er åpen

for forslag fra meg og omvendt da. Og at vi respekterer hverandre. Og så har jeg og hatt trenere som kjører sin stil uavhengig av det jeg føler for.”

Utøverne uttrykker et behov for at treneren og utøveren kommuniserer, men de opplever at trenerne er lite opptatt av dette. Trenerne viser liten interesse for å gå inn i dialog, og tar sjelden initiativ til å kommunisere med utøverne. Informant 2 forteller i utsagnene under, at det er bare hun som tar initiativ for å prate sammen og at hun opplever at det er vanskelig å komme til orde:

”Det er alltid jeg som må ta initiativ da.”

”Jeg greide jo liksom aldri å komme til orde (...). Jeg synes det ble så vanskelig! Det var så vanskelig å kommunisere med han.”

For at utøveren og treneren skal kunne ha en god dialog, er det avgjørende at man setter av tid til å snakke sammen. Flere av informantene mener trenerne ikke prioriterer å sette av tid til å prate sammen. Utøverne ønsker derfor at trener og utøver i enda større grad skal snakke sammen. Informant 1 synes at det skal settes av tid til samtaler i treningshverdagen:

”Det er viktig å sette av tid til å snakke sammen (...) Hva tenker treneren? Hva tenker utøveren? At man er litt på samme nivå.”

Gjennom dialog rundt erfaringer, målsetninger og treningsplaner får begge parter uttrykke hva de tenker og mener. Dialogen gir derfor partene en mulighet til å få et innblikk i hverandres tanker og det gir dem innblikk i hvor de har hverandre. Informant 1 snakker i utsagnet over, om det at trener og utøver er på samme nivå. Det er viktig at utøver og trener kommer fram til en enighet og at man er sammen om det som skal skje. Dette kan man bare få til hvis man snakker sammen om det og lytter til hverandre. Utøverne opplever at trenerne i liten grad hører på dem. På spørsmål om hun opplever at treneren lytter til det hun sier, svarer informant 1:

”Ikke i tilstrekkelig grad i hvertfall. Det ble gjort bitte litt, av og til, men så var det tilbake igjen.”

For utøverne er det altså viktig at relasjonen kjennetegnes av kommunikasjon og dialog. Trenerne må derfor inneha ferdigheter; som det å lytte og å kommunisere. I hverdagen må det settes av tid til å samtale. Utøverne ønsker et større fokus å snakke sammen, da dette er viktig for dem.

4.1.3 En trener som bryr seg

Samtlige informanter snakker om trenerens evne til å vise omsorg. Det handler om at treneren bryr seg om utøveren. Utøverne snakker likevel om ulike måter en trener kan vise omsorg på. Det at en trener er genuint interessert i dem og hvordan de har det, setter flere av utøverne pris på. Da viser treneren at han bryr seg om utøveren både som utøver og som person. Informant 1 forteller at det for henne er avgjørende at treneren bryr seg om hvordan utøveren har det, både i forhold til trening, men også utenom treningen:

”Det at treneren virker interessert er viktig. Det at han eller hun spør litt rundt hvordan det går.”

Når utøverne forteller treneren hvordan de har det og hvordan de opplever sin situasjon, så ønsker de å bli møtt av en person som viser forståelse, empati og omsorg. Treneren må vise at han bryr seg, ved å ha en lyttende tilnærming og ta det utøverne sier på alvor. Informant 4 sammenligner to trenere hun har hatt og deres måte å tilnærme seg henne på:

”En trener som jeg hadde (...) han hadde forståelse for det meste. Og så klarte han å ta en på alvor. Jeg husker jeg hadde en utfordring. Da satte han seg og snakket med meg og tok det jeg sa på alvor. Det som ikke var ok for meg, det tok han tak i. Da fikk jeg en veldig fin relasjon til han. (...) Mens denne andre treneren var slik; ”ja, men du... unnskyld meg men hvorfor takler du ikke dette her? Hva er egentlig problemet? Så ille kan det vel ikke være?”

Informanten snakker her om hvordan de to trenerne møter henne. Treneren som tar henne på alvor og som viser forståelse og hensyn til hennes tanker og følelser, er den treneren hun opplever at hun får en god relasjon med. Er det noe som er vanskelig for utøveren, skal treneren ta tak i dette og prøve å hjelpe utøveren. Han skal bry seg om utøveren, og vise at man ønsker det beste for utøveren. Informant 4 sitt utsagn underbygger dette:

”Når det er noe som er viktig for utøveren, da skal du lytte og da skal du finne en løsning som er til det beste for utøveren. Og du skal vise at du ønsker det beste for utøveren.”

Hun snakker her om at treneren bør vise at han vil hjelpe utøveren frem og at han vil utøveren det beste. Tre av utøverne sier det er sentralt å føle at treneren kommuniserer i sin væremåte at de vil at de skal lykkes. Utøverne snakker i denne forbindelse om begrepet tillit. For utøverne er en tillitsfull trener – utøver relasjon en relasjon hvor man som utøver har en tiltro til at treneren vil det beste for en. Informant 1 mener det er viktig å ha tillit til en trener:

”Treneren skal være en du ser opp til, og en du har full tillit til. Så du er sikker på at treneren gjør det beste han eller hun kan for at du skal kunne yte maksimalt da.”

Oppsummering

En trener skal altså ha flere ferdigheter, enn å bare være faglig kompetent. For utøverne er det viktig at treneren innehar mellommenneskelige egenskaper. Dette innebærer blant annet at treneren har en evne til å forstå, kommunisere, lytte og å bry seg. Felles for utøverne er at de uttrykker at det mangler noe i relasjonen til trenerne, og dette har med det mellommenneskelige å gjøre. Treneren skal ikke bare forholde seg til utøverne når det gjelder teknikk og taktikk. Treneren jobber ikke bare med en utøver, men også et menneske.

4.2. Medbestemmelse i relasjonen

Min andre hovedkategori har jeg valgt å kalle ”Medbestemmelse i relasjonen”. Denne kategorien handler om hvor vidt utøverne opplever at de kan være med å påvirke sin egen treningshverdag, om de føler at de er delaktige i bestemmelsesprosesser og om trenerne er lydhør til det utøverne sier og mener. Underkategoriene har jeg valgt å kalle ”Et ønske om medbestemmelse” og ”Mangel på innflytelse”.

4.2.1 Et ønske om medbestemmelse

Alle utøverne gir uttrykk for at det er viktig for dem at de blir involvert gjennom relasjonen. Det handler om at utøverne ønsker å delta i bestemmelser og ha et ord med i det som skjer. De ønsker blant annet å ha medbestemmelse på det som handler om deres treningshverdag. For informant 1 er det viktig at man som utøver har mulighet til å være med å påvirke hvordan treningsprogrammet skal se ut:

”Når det gjelder utstyr, programmer, trening (...) jeg ønsker å være litt med, og å sette ned et program sammen med treneren min og ikke bare få dette rett i hånden, og dette skal du gjøre.”

Som informant 1, er også de andre utøverne opptatt av at de vil være med å påvirke hvordan de skal trene og hvordan hverdagen skal se ut. Det handler om å få være med å bestemme når det gjelder saker som angår dem. De vil at treneren og utøveren skal komme frem til dette i fellesskap, og ikke at utøveren bare blir fortalt hva hun skal gjøre. I beslutningsprosesser skal treneren lytte til utøvernes synspunkter, og ta hensyn til dem. Samtlige informanter vil ha trenere som er åpne for utøvernes meninger, fremfor trenere som tar avgjørelser uten å involvere dem. Informant 3 vil at treneren:

”(...) respekterer meg for den jeg er og at han hører på de innspillene jeg har og spør meg; hva tror du er best at vi gjør sammen?”

En trener skal altså både lytte til det utøveren sier og være åpen for det utøveren mener. Sammen skal partene i relasjonen komme frem til det som er ”best”. Samtlige utøvere forteller at en god trener – utøver relasjon for dem, kjennetegnes av at trener og utøver jobber sammen. I en slik relasjon er de et team, hvor de i fellesskap kommer frem til de gode løsningene. Treneren inkluderer utøveren og er åpen for å høre på utøverens ideer. Dermed kan utøveren være en aktiv og delaktig part i relasjonen. Informant 3 snakker i utsagnet, om respekt i denne forbindelse. For utøverne er det viktig at treneren respekterer dem og deres meninger. En trener som tar hensyn til utøverens meninger og tanker, er en trener de opplever at respekterer dem. Informant 2 uttaler også at treneren skal respektere hennes meninger:

”Respektere mine meninger. (...) Tørre å samarbeide. Tørre å stole på utøverens ferdigheter og erfaringer og å bygge på det! Være åpen for å møte ideene. Tørre å si at; ”bra utøver, det gjør vi”. Enn at trener alltid skal ha rett.”

Informant 2 uttrykker i sitatet over, at hun vil at treneren skal være åpen for utøverens innspill. Hun vil at treneren skal stole på hennes ferdigheter og erfaringer, og at treneren lar utøveren komme på banen når avgjørelser skal tas. Informant 2 ser på seg selv som en selvstendig utøver, og ønsker at treneren også skal oppfatte henne som en person med selvstendige meninger og tanker:

”Det at han skjønner at jeg er en selvstendig utøver, og at han gir rom for den selvstendighetstenkningen og friheten til å være med i tiltaksprosessen. Det synes jeg er utrolig viktig.”

Oppsummert kan vi si at utøverne ønsker å være delaktige og inkludert i relasjonen. Det er viktig for dem at deres meninger blir lyttet til og at de har mulighet til å påvirke sin hverdag. De mener at trener og utøver skal samarbeide, fremfor at treneren tar bestemmelsene på egen hånd.

4.2.2 Mangel på innflytelse

Alle fire informanter opplever at de har liten innflytelse på egen aktivitet. De føler at de ikke har den grad av medbestemmelse som de ønsker. I trener – utøver relasjonen bestemmer treneren, og utøveren har en begrenset autonomi. Informant 3 sine to utsagn under, eksemplifiserer dette:

”Det blir veldig enveis og at det ikke er rom for kommunikasjon tilbake, med noen innspill fra meg, føler jeg. Jeg føler derfor at det blir veldig enveis, og at det er kun han som bestemmer.”

”(...) hvis jeg foreslår noe, så håner han det, og viser meg at det er helt uakseptabelt.”

Informanten beskriver kommunikasjonen i relasjonen som enveis, og sier at det er vanskelig å kommunisere med treneren hva hun mener. Som de andre informantene opplever hun at treneren ikke er åpen for hennes synspunkter. Felles for alle utøverne er at de opplever at trenerne kjører sin stil, uavhengig av hva utøverne mener og sier. Også informant 2 beskriver en relasjon hvor det er vanskelig å komme med sine meninger:

”Han har et sånn kroppsspråk og kommunikasjon som gjør at det er utrolig vanskelig å komme med noen innvendinger eller kommentarer. Han måtte alltid argumentere at han hadde riktig. Han var skeptisk til alt jeg sa. Det var sånn kontroll. Alt han gjorde var så kontrollerende.”

Informant 2 opplever altså at det er vanskelig å komme til med sine meninger. Hun snakker om at trenerens væremåte gjør det vanskelig å uttrykke sine behov. Alle fire informanter

snakker om at det er vanskelig å komme til orde hos trenerne, da de opplever at det de sier ikke blir tatt på alvor. Informant 2 bruker ordet kontroll om trenerens måte å være på. Hun opplever at treneren prøver å bestemme over henne og det hun gjør. Hun opplever liten frihet og mulighet for egen kontroll.

Utøverne forteller om deler ved deres treningshverdag som de ikke er fornøyde med. Når utøverne gir tilbakemelding på hva som ikke fungerer for dem, opplever de at det er liten vilje blant trenerne til å ta hensyn til dette. Deres meninger får i liten grad konsekvenser og blir sjelden fulgt opp. Informant 1 forteller om en trener som ikke tar tak i det hun sier. I stedet for å være lyttende til at hun føler at treningen hun blir satt til å gjøre, ikke passer henne, har treneren en helt annen tilnærming:

"(...) "nei, nå kjører vi bare gjennom her, fordi det er godt for hodet ditt." Og det var absolutt ikke godt for hodet mitt, fordi jeg var jo allerede veldig sliten, og det beste for meg ville bare være å ta en pause."

Hun forteller her at treneren bestemmer at treningen er god for henne, mens hun mener det motsatte. I denne situasjonen presser treneren på for at hun skal gjøre det slik han vil. Treneren er ikke lydhør for at hun erfarer situasjonen annerledes enn ham. Alle fire utøvere forteller om trenere som ikke interesserte i å sette seg inn i utøverens perspektiv og opplevelse. Informant 2 forteller om en trener som ikke ønsker å forstå henne, og som ikke ønsker å ta hensyn til hennes behov og ønsker:

"Treneren tok ikke hensyn til det jeg ønsket og det jeg følte jeg hadde behov for."

Utøverne opplever altså at det er treneren som bestemmer. De synes det er svært vanskelig å komme med innspill og meninger og de beskriver kommunikasjonen som i enveis. Trenerne lytter ikke til det utøverne sier og tar lite hensyn til hva utøverne føler og ønsker.

Oppsummering

Alle informantene sier de ønsker å være med og bestemme, og å ha innflytelse på egen treningshverdag. Utøverne ønsker å være med, når avgjørelser tas, fremfor å bare få en "fasit". De ønsker seg derfor en trener som er villig til å lytte til de innspillene de har og som er åpen for hva utøveren trenger og ønsker. Samtlige informanter sier at de har for lite

medbestemmelse på egen aktivitet. De beskriver trener- utøver relasjoner hvor den ene parten i relasjonen (treneren) er aktiv og bestemmer, mens den andre parten (utøveren) passivt skal følge dette. De opplever også at trenerne ikke er interesserte i å ta hensyn til det utøverne føler og mener.

4.3 Relasjonens betydning for utøverne

I intervjuene snakker utøverne mye om trenere som verken lytter eller viser interesse for utøvernes meninger og synspunkter. Trenerne tar avgjørelser uten å involvere utøverne. Hvordan utøverne ønsker at treningshverdagen skal være, tar trenerne lite hensyn til. Dette gjør igjen at deres treningshverdag ikke er tilpasset dem. Informant 2 forteller at dette igjen går utover gleden ved å drive med idretten:

”Han tok vekk så mye av den gleden. Fordi det ble så ensformig for meg.”

Informant 1 snakker også om at treningshverdagen er lite tilrettelagt, fordi treneren ikke lytter til hennes meninger. Informant 1 mener at en lite tilrettelagt hverdag, påvirker henne, også utenfor idretten:

”(...) blir du pushet inn i et program som ikke fungerer for deg. Altså den treningen og det man legger ned, det er jo omtrent det viktigste i livet ens, og når det ikke fungerer, så går jo det utover alt annet man driver med.”

Samtlige utøvere er tydelige på at de mener at mangel på medbestemmelse og liten innflytelse på egen aktivitet også er med på å påvirke deres motivasjon til å drive med idretten. Alle utøverne forteller om nedgang i lysten til å trene, og at tanken om å slutte streifer dem. Utsagnene til informantene 4, 2 og 1 under, viser dette:

”Ja, jeg mistet motivasjonen min. Jeg ble nesten likeglad (...)”

”(...) når det er slik som det er nå, så kan jeg like så rett legge idrettskarrieren på hylla.”

”(...) kanskje jeg bare skal slutte (...)”

Det at treneren ikke tilpasser opplegget ut fra det utøveren trenger og har behov for, mener informant 2 også har gått utover resultatene på idrettsbanen:

”Da ser du sammenhengen, at den individuelle oppfølgingen og oppbackingen som jeg trengte, den var ikke tilstede. For da klarte ikke jeg å komme meg opp og frem!”

Også informant 1 snakker om sammenhengen mellom tilpasset trening og prestasjoner. Hun forteller at treneren presser henne inn i et for tøft treningsopplegg og dette gjør at hun ikke kan prestere optimalt:

”(...) de periodene som jeg har trent og trent når jeg har vært fullstendig og fryktelig sliten da, de har ført til at jeg ikke har klart å yte maksimalt.”

Det at man ikke blir lyttet til og at treneren ikke viser respekt for utøvernes meninger, har også betydning for utøvernes syn på seg selv. Flere av utøverne mener at trenerens manglende interesse for å lytte til det de sier og opplever, går utover deres selvtillit. Informant 2 og 3 sier følgende om dette:

”(...) han fikk meg jo til å... Som person så begynte jeg å tvile på meg selv og mine ferdigheter.”

”Jeg blir såra, og så får jeg dårlig selvtillit.”

Flere av informantene ser klar sammenheng mellom selvtillit og prestasjoner på idrettsbanen. Informant 2 mener at hennes manglende selvtillit, gjør at hun ikke klarer å prestere. Hun forteller i utsagnet under at hun underpresterer fordi ingenting stemmer når hun tviler på seg selv:

”Det ble jo til at jeg fikk mindre selvtillit... i forhold til det jeg skal gjøre i konkurranser. Når jeg konkurrerer i en av de største mesterskapene og som er betydningsfull... så føler jeg at ingenting stemmer.”

Utøverne forteller at trenerens måte å møte utøverne på, gjør at de holder tilbake sine meninger. Alle utøverne snakker om at det er utfordrende for dem å si det de mener og å

snakke åpent om det de føler og tenker med treneren. Informant 1 sier at hun velger å tie stille, fordi hun opplever å ikke bli lyttet til:

"Jeg opplevde å ikke bli hørt på eller "trodd på", og da gav jeg opp å snakke med treneren etter en stund."

Informant 3 og 4 snakker også om at man som utøver ofte holder sine tanker for seg selv og at man reserverer seg i forhold til treneren. De forteller om frykt for negative konsekvenser for dem, dersom de er kritiske eller stiller spørsmål. I stedet for å si det de mener, holder de munn for å opprettholde en god tone med treneren og en god relasjon. Informant 3 forteller:

" (...) treneren er den som sitter på tronen der, og bestemmer faktisk hvem det er som får være med å representere Norge da.. og hvis ikke du oppfører deg og gjør sånn som jeg vil, så kan ikke du være med på det laget! (...) Du gjør liksom det meste for at han skal like deg."

Informant 3 og 4 snakker om konsekvensen av makt og maktutøvelse i relasjonen. De forteller begge at en utøver må gjøre det som treneren sier ellers så kan man ikke være med. Relasjonen bærer preg av at trener forstår relasjonen som en avhengighetsrelasjon. Utøverne ser derimot på seg selv som mer selvstendige, da de ønsker å delta i bestemmelser og være en aktiv part i relasjonen.

Oppsummering

Hvordan relasjonen arter seg, har betydning for utøverne. Samtlige utøvere mener at trenerens manglende evne til å lytte og å ta utøvernes meninger på alvor skaper en treningshverdag som ikke passer dem. Dette går igjen utover gleden og motivasjonen til å drive med idretten. Det at trenerne viser liten interesse for deres erfaringer og meninger gjør også at de begynner å tvile på egen kompetanse. Utøverne mener at motivasjon og selvtillit har innvirkning på prestasjonene på idrettsbanen.

5.0 DRØFTING

Kvalsund og Meyer (2005) hevder at det er viktig at relasjonsdimensjonen er felles erkjent av partene som nødvendig og ønskelig. Ifølge Kvalsund og Allgood (2009) må en slik avklaring og gjensidig forståelse av hverandre være til stede for at relasjonen skal være god. Når man trer inn i hjelpeforholdet handler det altså om å avklare hjelpebehovet og hvilken relasjonsdimensjon som best passer til hjelpesøkers utviklingsnivå. I trener – utøver relasjonene kan det virke som om dette ikke er blitt gjort rede for, da trenerne og utøverne vurderer utøvernes behov og kompetanse ulikt. Utøverne forteller at de ser på seg selv som kompetente og at de derfor ønsker å ha innflytelse, mens trenerne er lite interessert i utøvernes meninger og synspunkter. På bakgrunn av partenes ulike vurdering av utøvernes kompetanse, er de også uenige om hjelpesøkers behov for hjelp. Dette fører igjen til at partene har forskjellig syn på hvilken type relasjonsdimensjon de bør tilhøre. Utøverne gir uttrykk for at de har lyst til å være mer selvstendige i relasjonen. De vil derfor ut av avhengigheten og over til selvstendighet og uavhengighet, mens det kan virke som om trenerne ser på relasjonen som en avhengighetsrelasjon. I forhold til informantenes utsagn ser trenerne mer på utøverne som et objekt som skal formes, styres og bestemmes over, fremfor en myndig og ansvarlig deltaker i utviklingsprosessen.

Kvalsund og Allgood (2009) sier at dersom negative følelser kommer opp når det gjelder hjelpeforholdet, handler det trolig om at det er et annet forhold enn det hjelpesøker ønsker. Utøverne gir uttrykk for at de føler at en annen type relasjon ville vært mer fruktbar. Dette fordi de mener at avhengigheten ikke passer for det utviklingsnivået de er på. Kvalsund (2009) hevder at dersom den ene parten føler seg kompetent og selvstendig og har lyst til å prøve seg på egen hånd, mens den andre ikke er enig i dette, kan det utvikle seg til en negativ avhengighet og misbruk av makt. Informantene snakker om dette, da de forteller om trenere som prøver å opprettholde avhengighetsrelasjonen, fremfor å la utøverne bli mer selvstendige og uavhengige. Det kan virke som at trenerne ikke ønsker å fjerne seg fra sin maktposisjon og dele makten med utøverne. Dette viser seg ved at trenerne verken lytter eller tar hensyn til utøvernes innspill, i måten de kommuniserer på og ved at trenerne prøver å kontrollere og bestemme over dem. En avhengighetsrelasjon som overholdes urettmessig, vil ifølge Kvalsund og Meyer (2005) preges av tvang og ufrihet. Dette forteller informantene om, da de gir uttrykk for at de føler at treneren kontrollerer og bestemmer over dem, og at de forteller

om liten frihet i relasjonen. De er i en relasjon hvor de må gjøre det treneren sier at de skal gjøre. En slik relasjon preget av ufrihet, kan ifølge Kvalsund og Allgood (2009), ofte stagnere ressursutviklingen, da hjelp som negativ maktutøvelse ikke fremmer hjelp til utvikling.

Ifølge Deci og Ryan (2000) har mennesker et sterkt iboende behov for å føle seg selvbestemmende. Informantene setter ord på dette behovet, da de uttrykker et sterkt ønske om frihet, innflytelse og medbestemmelse over egen idrettshverdag. Utøverne vil derfor ha en trener som hører på utøverens perspektiv, anerkjenner deres følelser, som støtter initiativ, gir rom for medinnflytelse og som ikke bruker kontroll. De er altså ute etter en trener som innehar en autonomistøttende atferd (Black & Deci 2000; Mageau & Vallerand 2003). Utøverne ønsker rett og slett at trenerne skal åpne for at de kan være aktører, fremfor brikker som trenerne kan kontrollere og styre. I likhet med Rogers mener utøverne at det er de som kjenner seg selv best; som vet hva som fungerer, hvor mye trening kroppen tåler, og hva som motiverer, og de mener derfor at en stor del av ansvaret og initiativet bør overlates til dem. Rogers (1967) sier i denne forbindelse at en persons erfaring er den høyeste autoritet. Med dette mener han at det bare er individets subjektive erfaring og persepsjon, som er sann og virkelig. En hjelper kan derfor ikke bedømme hva som er best for hjelpesøker. Hva som passer vedkommende, kan bare den vurdere og ikke en annen (Op. cit.). Treneren som forteller utøveren at den harde treningen er godt for hodet hennes, når utøver føler det motsatte, setter seg selv derimot over utøverens opplevelse. En hjelpers oppgave bør i stedet være å dele makten med hjelpesøker og la han eller hun komme frem til det som er riktig. Det handler altså om å være en hjelper som er støttende til hjelpesøkers egen prosess, fremfor en som pålegger og innfører svar, strategier og forklaringer (Thorne 2003).

Deci og Ryan (2000) hevder at menneskers behov kan undertrykkes i det sosiale miljøet. Hos utøverne er det treneren som undertrykker behovet om selvbestemmelse. Utøverne beskriver et klima hvor treneren kontrollerer og bestemmer og hvor initiativ blir slått ned på. Trenerens væremåte kan karakteriseres som kontrollerende, da utøverne blir presset til å tenke, føle og oppføre seg på en bestemt måte (Deci & Ryan 1985). Ut i fra selvbestemmelsesteorien vil en trener som er kontrollerende og som dermed begrenser utøvernes mulighet til å være autonome, føre til lavere indre motivasjon hos utøverne. Informantene bekrefter dette, da de forteller at det er treneren som tar alle avgjørelser og tvinger dem til å følge instruksjoner. Dette skaper en treningshverdag som ikke er tilpasset dem, og som igjen gjør at de blir mindre motiverte. Mangel på frihet og autonomi, har også ført til mindre glede og trivsel i

treningshverdagen. Flere av utøverne peker i tillegg på at deres prestasjoner på idrettsbanen er nedadgående, og setter dette i sammenheng med den situasjonen de er i. Dette underbygges av Deci og Ryan (2000) som sier at når psykologiske behov blir undertrykt, synker den indre motivasjonen som igjen får negative konsekvenser for vedkommendes prestasjoner.

Om et klima er autonomistøttende eller ikke har også innvirkning på et menneskes følelse av kompetanse (Deci & Ryan 1987; Grolnick, Ryan & Deci 1991). En trener som lar utøveren være selvstendig, som tar utøverens perspektiv, som lytter til utøvernes meninger og som oppmuntrer utøveren til å ta initiativ, signaliserer en tillit til og tro på utøverens ferdigheter, kompetanse og erfaring. Treneren, som med sin væremåte viser at han stoler på utøverens evner, vil igjen påvirke utøverens opplevelse av egen kompetanse positivt (Mageau & Vallerand 2003). Dersom treneren signaliserer det motsatte, at utøvernes synspunkter ikke er interessant å høre på, fører til at utøverens behov for å føle seg kompetent ikke blir tilfredstilt. Flere av utøverne snakker om at troen på egne ferdigheter er lav, da trenerne med sin væremåte får dem til å tvile på seg selv og den idrettslige kompetansen og erfaringen de sitter inne med. Det kan altså tyde på at utøvernes tro på egne ferdigheter påvirkes negativt av trenernes atferd og måte å tilnærme seg utøverne på. Dette underbygges av Grolnick og Apostoleris (2002) som viser at foreldres kontrollerende atferd undergraver barns tro på egne evner. Dette funnet kan knyttes opp mot Banduras begrep om *self – efficacy*. Bandura (1997:3) definerer *self – efficacy* på følgende måte: "*Perceived self – efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations given attainment*". Ifølge Bandura (1995) vil hvordan man bedømmer sine evner, virke inn på hvordan man tenker, føler, motiverer seg selv og handler. Med sin teori om *self – efficacy* viser Bandura at det er en klar sammenheng mellom hvordan man vurderer seg selv, og menneskelig motivasjon og oppnåelse. Jo sterkere oppfattet oppgavespesifikk selvtillit, jo mer sannsynlig er det for at utøveren vil utføre og prestere med suksess (Bandura 1986). Har man derimot ikke tro på egne ferdigheter, vil vedkommende ha lettere for å mislykkes. På bakgrunn av Banduras teori, kan det tyde på at trenerens væremåte får konsekvenser for utøvernes tro på egne ferdigheter, som igjen er medvirkende til at de presterer dårligere innen idretten sin.

En autonomistøttende atferd i motsetning til kontrollerende væremåte vil også påvirke om man får behovet for tilhørighet tilfredstilt (Mageau & Vallerand 2003). En autonomistøttende trener som anerkjenner utøverens følelser, viser interesse, ønsker å involvere seg i utøveren og

som er sensitiv til utøverens behov, bidrar til at utøveren opplever tilhørighet og tilknytning til treneren. På bakgrunn av dette, synes det viktig at en trener innehar en autonomistøttende tilnærming til utøverne, da dette har betydning for å få alle de tre psykologiske behovene tilfredstilt. Williams (2002:247) understreker dette når han sier følgende: *"Providers who are autonomy supportive (...) they take the patients' perspectives and are sensitive to the patient's needs so they can provide support not only for autonomy but also for competence and relatedness (...)"*. En tilfredsstillende av de tre psykologiske behovene skaper utøvere som er motiverte, har stor utholdenhet, ytelse og velvære, fremfor utøvere som mister gleden og motivasjonen, og som vurderer å slutte med idretten. Dette vil igjen legge til rette for vekst og utvikling hos utøveren (Ryan & Deci 2002).

Rogers (1967) understreker betydningen av å skape gode relasjoner for å oppnå vekst og utvikling. Rogers mener videre at det er hjelpers hovedoppgave å bygge effektive hjelperelasjoner. På bakgrunn av dette synes det avgjørende at trenere jobber for å skape gode relasjoner med sine utøvere. Utøverne forteller derimot at de opplever at trenerne ikke ser viktigheten av å skape gode relasjoner. De opplever at det fokuseres i for liten grad på det relasjonelle og det å skape gode samhandlingsforhold. Det kan virke som om trenerne har fokus på det tekniske og taktiske innenfor idretten, og glemmer det relasjonelle. I intervjuene etterspør informantene sosial og relasjonell kompetanse og en menneskeorientert tilnærming hos treneren. I forhold til dette funnet, er det hensiktsmessig å trekke inn begrepet relasjonskompetanse. Dette er et begrep som har fått stor oppmerksomhet innenfor yrker og faggrupper som jobber med mennesker. Relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte (Røkenes & Hanssen 2006). Relasjonskompetanse kan derfor defineres som; *"Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker"* (Spurkeland 2005:17). Det påpekes at fagfolk som arbeider med mennesker sin viktigste oppgave er å skape gode møter og en god relasjon. Man skal altså forholde seg på en slik måte, at man fremmer læring, utvikling, vekst og så videre hos den andre (Røkenes & Hanssen 2002). Utøverne mener også at trenere bør inneha relasjonskompetanse. En god trener for dem er akkurat en som ser viktigheten av gode relasjoner og som jobber for å opprette og vedlikeholde gode relasjoner.

Utøverne påpeker også at treneren skal være faglig dyktig. Treneren besitter idrettslig kunnskap, kompetanse og erfaring, som utøveren ikke har i like stor grad. Utøveren har behov

for å lære av treneren for å bli en best mulig idrettsutøver. Man kan jo si at det er denne ulikheten i ståsted, som er grunnen til at partene inngår relasjonen. Det utøverne forteller er at denne fagligheten ikke er nok, for at relasjonen skal være god for dem. Utøverne sier at en trener bør kunne lære bort det faglige, men også kunne forholde seg til det mellommenneskelige i relasjonen. Utøverne snakker her om at treneren må ha en helhetlig rolleutøvelse. Man kan her trekke paralleller til mentoringsteori, som er opptatt av at mentoren skal inneha en slik helhetlig utøvelse av rollen. Innenfor mentoring ser man at mentorrollen i tillegg til å ha ansvar for det teknisk – faglige, også har ansvar for mennesket i sin utviklingsprosess (Kvalsund 2009). Selv om mentoren, slik som en trener, er en person med visdom og kunnskap og som skal overføre erfaring og viten til en annen, påpekes det at en mentor må finne en balanse mellom den profesjonelle utøvelse og den personlige – relasjonelle dimensjon. Med et slikt syn er derfor ikke en mentor bare en lærer, underviser og formidler av fag, men også en venn, rådgiver, tilrettelegger og coach, altså en som er opptatt av den andres ve og vel (Op. cit.). Utøverne ønsker seg akkurat dette, at treneren har et mer utvidet og omfattende ansvar, enn å bare undervise i fagfeltet. En trener slik som en mentor, bør derfor kunne skifte mellom ulike roller. Clutterbuck (2001) hevder at man som mentor må forholde seg til og imøtekomme skiftende behov hos mentee. Clutterbuck (2004:44) sier følgende: *"If there are different needs, it implies that there should be different responses"*. Han mener derfor at den viktigste egenskap hos en mentor er å respondere hensiktsmessig ut i fra mentees ulike behov. Det er det også for en trener, ifølge utøverne. Behovene kan variere fra sakspregede temaer til følelsesmessige forhold. Når utøverne uttrykker behov for faglig feedback, så skal treneren møte dem på det. Er det noe som oppleves følelsesmessig vanskelig, skal treneren lytte og prøve å være imøtekommende. Slik utøverne opplever det, responderer trenerne på det faglige, men ikke i forhold til utøvernes behov for å bli forstått og hørt, få støtte og så videre. For utøverne er det svært viktig at trenerne også møter dem i forhold til psykososiale behov. Det synes å være viktig at en trener også møter utøverne på dette område, da Kvalsund (2009) hevder at de psykososiale behovene er størst hvor vekst, utvikling og læring er det viktige.

Hvordan du er som person i møtet med en hjelpesøker, vil ha stor effekt på hjelpesøker (Ivey et al. 2007). Ifølge Rogers (1967) er det viktig at en hjelper er kongruent i sitt møte med hjelpesøker, da dette er en forutsetning for at vekst og utvikling skal skje. En hjelper er kongruent når han eller hun; *"is what he is, when in the relationship with the client he is genuine and without "front" or facade (...)"* (Rogers 1962:90). Det innebærer altså at hjelper

er ekte og genuin, og at han eller hun er en fullstendig og hel person. Det er bare når man er kongruent, at man kommer i et direkte møte med klienten, og møter han eller hun som person (Skau 2005). En hjelper som er kongruent tar derfor ikke på seg en hjelperolle eller en ekspertrolle, men er ekte tilstede med hele seg i relasjonen. Allgood og Kvalsund (2003:115) påpeker at det er viktig at en profesjonell hjelper relaterer seg til hjelpesøker som en person, og dermed går inn i en person – til – person relasjon, slik både Macmurray (1999) og Buber (1992) snakker om. Det kan tyde på at treneren kun møter utøverne som trener. Han er da i en rolle, trenerrollen, og ikke seg selv. Utøverne gir uttrykk for at de ønsker at trener skal møte dem som et menneske og ikke bare som fagperson. Det handler om å bli møtt av et medmenneske som ønsker å lytte og forstå og som bryr seg om en. Man møtes da på et personlig felt, ikke bare som trener og utøver i en treningskontekst.

En annen essensiell grunnholdning som er vekstfremmende er, ifølge Rogers (1962), empati. Mens kongruens handler om et "jeg" og hvordan det kommer til uttrykk, handler empati om et "du" og hvordan det blir møtt og ivaretatt (Skau 2005). Samtlige utøvere snakker om det å bli møtt av en trener, som lytter og som viser forståelse for deres tanker, følelser og perspektiv. Dette er hva Rogers beskriver som empatisk holdning hos en hjelper. Empatisk forståelse kjennetegnes av *"sensing the feelings and personal meaning which the client is experiencing in each moment, when he can perceive these from "inside", as they seem to the client, and when he can successfully communicate something of that understanding to his client (...)"* (Rogers 1967:62). Det handler altså om at hjelper klarer å forstå hjelpesøkers virkelighet. Ikke ut fra seg selv, men ut fra hjelpesøkers virkelighetsforståelse. Rogers (1980:161) sier følgende om forståelsen: *"(...) deep understanding is, I believe, the most precious gift one can give to another"*. Å bli forstått er også viktig for utøverne.

For å kunne være empatisk, er det helt nødvendig at hjelperen lytter til det hjelpesøker sier (Røkenes & Hanssen 2002). Å ha evnen til å lytte er derfor en helt essensiell egenskap hos en hjelper. Kvalsund (2006) hevder at hvis hjelper skal kunne hjelpe hjelpesøker, så må han eller hun lytte. Dette understrekes også av mine informanter. For dem er det svært viktig å bli lyttet til i en trener – utøver relasjon. Lytting handler ifølge Buber (1993) om å vende seg mot den andre. Å lytte innebærer derfor å konsentrere seg om en annen persons indre, subjektive opplevelsesunivers (Røkenes & Hanssen 2002). For samtlige informanter er det vesentlig at en trener vender seg mot dem, og fokuserer på å prøve å forstå deres opplevelser når det er noe som opptar dem. Ved at trenerne hadde lyttet til utøverne hadde trenerne fått informasjon,

både om hva som er problemet og hvordan hjelpesøkers relasjon er til problemområdet (Kvalsund 2006). Å lytte er derfor det første steget mot felles forståelse, da man gjennom lytting lærer hvordan den andre konstruerer verden (Ivey et al. 2007). Det handler altså om at hjelperen klarer å forstå hjelpesøker, altså hjelpesøkers perspektiv. For å vise at man har forstått, må hjelper kommunisere og formidle denne forståelsen tilbake. Her er oppmerksomhetsferdigheten parafrasering en sentral teknikk. Deretter får den andre mulighet til å korrigere eller bekrefte denne forståelsen. Dette er det som gir mulighet til å oppnå en felles forståelse i relasjonen. Det er derimot vanskelig å forstå hvordan den andre tenker og føler det, dersom man ikke har en lyttende tilnærming. Skau (2005) hevder at en dårlig lytter ikke klarer å identifisere den andres situasjon, behov og problemer. Når trenerne ikke lytter til det utøverne sier, mister de mye viktig informasjon om utøverne. De har ingen idé om hvordan utøverne har det; om de har det tungt eller om de føler seg bra. Uten slik informasjon vil det være vanskelig å være trener og å legge til rette for positiv vekst og utvikling hos utøveren.

For utøverne innebærer en lite lyttende og forståelsesfull trener, også at de må holde sine tanker og følelser for seg selv. Å ikke bli hørt eller tatt på alvor kan oppleves som tungt. Rogers (1980) beskriver det å ikke bli hørt, som en ensom prosess. Det å kunne fortelle en annen om hvordan man har det og få ut det man har på hjertet er derimot både godt og befriende. Utøverne ønsker at treneren skal være en person de kan snakke med dersom det er noe som er viktig for dem. En relasjon hvor utøverne føler seg lyttet til og forstått er for dem en god relasjon, men en relasjon som karakteriseres av det motsatte, er en negativ relasjon. Informantene bekrefter her Rogers (1967) teori om at lytting er viktig i hjelperelasjoner.

Ifølge Kvalsund (2006) er ikke det å lytte bare en teknikk, men det innebærer også en holdning. En hjelper som lytter og viser forståelse, gir uttrykk for at man ser på den andre som betydningsfull og at man vil den andre det beste. Også Rogers (1980) sier at det å bli møtt med empati gir en følelse av å bli verdsatt, akseptert og at en annen bryr seg. I en relasjon hvor man ikke blir tatt på alvor, føler man derimot ofte det motsatte. I måten trenerne møter utøverne på, kommuniserer de at de ikke er interessert i deres tanker og følelser. Når treneren hverken lytter eller ønsker å forstå, skaper det en usikkerhet i utøverne, om treneren egentlig bryr seg og om han vil det beste for dem. Dette kan knyttes opp mot begrepet tillit. Tillit handler om å stole på at den andre vil en godt og på den andres vilje til også å handle på våre vegne (Spurkeland 2009). Relasjoner mellom mennesker bygger på at man kan stole på

den andres vilje til å handle også på våre vegne. For at tillit skal være tilstede i relasjonen er det viktig at hjelper handler på en slik måte at den bekrefter at denne forutsetningen holder. Ifølge Spurkeland er tillit bærebjelken i alle relasjoner, og derfor avgjørende for om relasjonen er god eller ikke. Ifølge Skivik (2004) er tillit spesielt skjørt, da det ofte bare skal et brudd til for at hele tilliten svekkes.

At treneren respekterer utøvernes synspunkter og meninger, er noe utøverne synes er viktig. Dette viser til Rogers (1967) tredje grunnholdning hos en hjelper; ubetinget positiv aktelse. Denne holdningen innebærer en respekt for den andre som en autonom person og en anerkjennelse av den andres erfaringer og oppfatninger av virkeligheten. En hjelper som innehar en slik holdning klarer å skape atmosfære, der man aksepterer utøveren uavhengig av holdninger eller atferd. Denne atmosfæren demonstreres av *"I care"* og ikke *"I care for you if you behave thus and so"* (Rogers 1967:283). En person som blir møtt på en slik måte får aksept for sine følelser og opplevelser. Ifølge Rogers skaper en slik holdning hos en hjelper en relasjon fylt med varme og trygghet. I mangel av trenere som respekterer utøvernes tanker og følelser, forteller flere av utøverne at det er vanskelig å si hva man mener og føler. De velger derfor å holde på "sitt", fordi det er liten aksept for at de kan komme med sine opplevelser og perspektiver. Utøverne snakker her om at trenerens væremåte skaper vanskeligheter i forhold til deres mulighet til å være seg selv fullt og helt. Rogers hevder at slik inkongruens ofte oppstår i møtet med signifikante andre, og refererer til *"a state of mind where the self – concept does not correspond with that self which one truly is"* (Kvalsund 2003). Slik jeg forstår Rogers begrep om selv aktualisering, mener Rogers at mennesker som ikke kan være seg selv, vil ha vanskeligere for å nå sitt potensial. I lys av Rogers kan man lure på om utøverne kunne prestert enda bedre på idrettsbanen, dersom utøverne hadde følt at de kunne vært seg selv i relasjonen?

Samtlige informanter snakker om at det er viktig for dem å bli hørt, sett, forstått, tatt på alvor og at treneren bryr seg om dem. En trener bør derfor være en som møter dem med varme, åpenhet, vennlighet, interesse og omsorg. Dette er ifølge Rogers (1967) helt avgjørende for å bygge en god og trygg relasjon mellom en hjelper og hjelpesøker. Dette underbygger utøverne, når de sammenligner gode og dårlige trener – utøver relasjoner, hvor de sier at en god relasjon kjennetegnes av komponenter som er nevnt over, mens en relasjon som ikke innehar dette, er negativ. Det utøverne her snakker om, er det å bli møtt som et menneske og av et annet menneske. Møtet mellom et "jeg" og et "du" kjenner man igjen fra Bubers (1992) filosofi om

mellommenneskelige relasjoner. Ifølge Buber (1992) kan mennesker inngå i to mulige forhold; *Jeg – Det* og *Jeg – Du*. Slik utøverne beskriver relasjonen med sine trenere, tyder det på at utøverne blir behandlet som et objekt; treneren er den aktive part mens utøveren er passiv og avhengig, trenerne formidler viten fremfor å legge til rette for dialog, og trenerne prøver å tvinge sine forestillinger på dem i stedet for å være opptatt av å forstå. I kontakten er det trener som vet svaret og hva som er best for hjelpesøker å gjøre (Allgood & Kvalsund 1995). Det kan også virke som de verdsetter utøverne for det de gjør og oppnår som utøvere, fremfor en person med egne tanker, følelser og meninger.

Utøverne ønsker derimot å være i det Buber (1992) kaller en *jeg – du* relasjon. Ønsket om å kunne være en aktør, et selvstendig, handlende og selvbestemmende individ i møtet er svært fremtredende hos utøverne. Ifølge Buber (1993) er dialogen sentral for at man kan forholde seg til hverandre som personer. I intervjuene snakker utøverne om ønsket om dialog fremfor monolog. Det som kjennetegner en slik dialog er at partene møtes som personer, som to likeverdige, hvor det som er annerledes aksepteres og man er lydhør for motparten (Buber 1997). I dialogen vender partene seg mot hverandre og fokuserer på hverandre. Ifølge Buber, MacMurray og Rogers er det *jeg – du* relasjonen som skaper vekst og utvikling hos andre. Da vekst og utvikling er et mål i trener – utøver relasjonen, vil dette være en type relasjon som er mest hensiktsmessig. En hjelper som objektivt gjør den andre, vil derimot ifølge Buber og Rogers, ikke være hjelpende for en hjelpesøker (Cissna & Anderson 1998). På bakgrunn av Bubers og Rogers synspunkt, synes det uheldig at trenerne og utøverne befinner seg ensidig i en *jeg – det* relasjon.

Det vil likevel i trener – utøverrelasjonen være et gap mellom treneren og utøveren. Dette på grunn av deres ulike ståsted når det gjelder kunnskap, erfaring og ferdigheter. I selve hjelpeaktiviteten er det altså ikke snakk om at en kan være gjensidig reelt sett, altså å være på samme nivå og likemann med henhold til hva som er hjelpens innhold (Allgood & Kvalsund 2003). På tross av dette hevder Rogers og Buber at gjensidighet, og i forlengelse dialog, er mulig i asymmetriske relasjoner (Cissna & Andersson 1998). I sin måte å møte den andre på, kan hjelper fremme dette. Blir for eksempel hjelpesøker møtt med oppmerksomhet og anerkjennelse vil det være mulig for hjelpesøker å føle på gjensidighet i nuet. Buber (1997) hevder at man kan bekrefte andre, gjennom å ha en dialogisk tilnærming. Dette fordi man i dialogen erkjenner den andre som den man er (Op. cit.). Gjennom denne bekreftelsen blir den andre ”noen”. Ifølge Buber (1997) får mennesker kraft gjennom bekreftelsen, på samme måte

som at mennesket blir kraftløs når han eller hun ikke blir sett. Allgood & Kvalsund (1995) hevder at relasjoner som er i nærvær av empati, kongruens og aksept, gjør at partene ikke behandle hverandre som objekter, men er derimot personer i relasjon. I henhold til Rogers og Buber er dyktige hjelpere, de som tilrettelegger for møter som kjennetegnes av person til person, og I – Thou, (Cissna & Andersson 1998), da det er i slike mellommenneskelige relasjoner, at mennesker utvikler seg og vokser.

6.0 AVSLUTNING

Denne studien har handlet om å undersøke hvordan toppidrettsutøvere opplever relasjonen til sin trener, hva som kjennetegner en god relasjon og hvilken betydning relasjonen har for utøveren.

Samtlige informanter var opptatt av og hadde mange tanker rundt temaet trener – utøver relasjonen. De syntes dette var et viktig emne å sette fokus på. Alle informantene uttrykker at kvaliteten på relasjonen mellom trener – utøver har stor betydning for dem. Felles for de fire informantene er at de synes at trenerens mellommenneskelige egenskaper er viktig. For å være en god trener, er det ikke nok å være god faglig. Man må også inneha relasjonell kompetanse. Derfor synes det å være viktig at trenere har noe å bidra med på det menneskelige plan. Studien viser at trenerens mellommenneskelige egenskaper, som å se, lytte, forstå, og vise omsorg og interesse, er viktig for utøverne. De har et sterkt ønske å om å bli sett som et menneske og at treneren bryr seg om dem utover den sportslige aktiviteten. En trener som tar utøverne på alvor, og som lytter og ønsker å forstå deres meninger og følelser, er en god trener. Opplevelse av autonomi og medbestemmelse i trener – utøver relasjonen blir av alle informantene trukket frem. Utøverne ønsker å være med å styre sin egen hverdag og å være et aktivt og selvstendig individ i relasjonen. Informantene er opptatt av at en trener skal respektere og høre på deres synspunkter, og at han skal ta hensyn til dette.

Paradoksalt, er det stor avstand mellom utøvernes ønsker og behov, og hvordan de opplever relasjonen. Utøverne er i en relasjon hvor det relasjonelle får lite oppmerksomhet, og de

mellommenneskelige egenskapene som utøverne setter pris på, er nærmest fraværende i relasjonen. Samtlige utøvere opplever at trenerne er mer fokusert på å formidle viten og svar, fremfor å lytte og å vise omsorg, forståelse og interesse. Sitatet ”de tror det har med teknikk å gjøre” beskriver dette på en god måte. Utsagnet sier noe om at utøverne opplever at trenerne har et annet syn på hva som er viktig i relasjonen, enn det de gjør. Ønsket og behovet om å oppleve selvbestemmelse og autonomi, blir heller ikke tilfredstilt i relasjonen. Mens utøverne ønsker å være delaktige, er de i en relasjon hvor de blir kontrollert og bestemt over. Trenerne er opptatt av å gi instruksjoner, fremfor å ta hensyn til utøvernes synspunkter.

De ønskene og behovene som utøverne har, påvirker igjen hvordan de vurderer relasjonen, om de opplever den som positiv eller negativ. Da det er stor inkongruens mellom hvordan utøverne ønsker at treneren og relasjonen skal være, og hvordan den er, er relasjonen negativ i seg selv. Utøverne sitter med en dårlig følelse av relasjonen, da utøverne ønsker seg en annen type trener – utøver relasjon, enn den de er en del av. På bakgrunn av dette synes det å være helt nødvendig at trenere, og andre hjelpere, tar utgangspunkt i hjelpesøkers ønsker for relasjonen. Min studie viser derfor at en hjelper må ta utgangspunkt i hva hjelpesøker ønsker. Som hjelper er det viktig å huske at alle hjelpesøkere er ulike individer. Det, som det handler om for hjelperen, er å vise interesse og lytte, og prøve å få tak på det utøverens ønsker og behov. Ved å snakke med hjelpesøker om hva han eller hun ønsker i relasjonen, kan en hjelper tilpasse sin stil og væremåte i forhold til hjelpesøker. Dette tror jeg er avgjørende, for å kunne skape optimale trener – utøver relasjoner, eller andre hjelperelasjoner.

Samtlige informanter mener at opplevelse av medbestemmelse og trenerens evne til å lytte, bry seg og å sette seg inn i deres opplevelser, innvirker på flere områder. Utøverne peker på at trenernes manglende evne til å høre på utøveren og å sette seg inn i utøvernes perspektiv, gjør at de tviler på seg selv. Når trenerne ikke respekterer eller anerkjenner deres synspunkter, blir utøvernes kompetanse undergravd. Det at utøverne har liten eller ingen innflytelse på sin egen hverdag, fører til en idrettshverdag som ikke er tilpasset dem. Resultatet er mindre glede i hverdagen og lavere motivasjon og lyst til å drive med idretten. Disse faktorene går igjen utover deres prestasjoner på idrettsbanen.

Som nevnt i innledningen befinner trener – utøver relasjonen seg innenfor en kontekst for vekst og prestasjonsutvikling. Treneren og utøveren inngår relasjoner for å oppnå sportslig kvalitet og prestasjoner hos utøveren. En treners oppgave, som hjelper, er derfor å

tilrettelegge for at positiv vekst og utvikling skal skje. Når utøverne opplever at relasjonen til treneren er negativ i forhold til motivasjon, selvtillit og prestasjoner, så mister kanskje relasjonen mye av sin funksjon? Innenfor et prestasjonsrettet miljø som toppidretten, er en utøvers indre motivasjon og selvtillit avgjørende for om man lykkes eller mislykkes på idrettsbanen. Dette underbygges av teori, som selvbestemmelsesteorien og teorien om self – efficacy. På bakgrunn av dette er det viktig at treneren er bevisst sin påvirkning på disse områdene, slik at han fremmer vekst og utvikling fremfor det motsatte. Treneren må jobbe for å skape et miljø hvor utøvernes motivasjon og selvtillit påvirkes positivt.

På bakgrunn av studiens funn, håper jeg å kunne bidra til å synliggjøre viktigheten av det relasjonelle i hjelpekontekster. Mine fire informanter underbygger viktigheten av dette, da de eksemplifiserer hva følgene er, av å ikke ta hensyn til dette. Hvordan relasjonen arter seg, har i hvertfall stor betydning for disse utøverne både på det menneskelige og sportslige plan. Dette funnet står i samsvar med andre studier gjort på trener – utøver relasjoner. Også disse undersøkelsene viser at det er sammenheng mellom relasjonens kvalitet og utøvernes motivasjon og prestasjoner på idrettsbanen. Derfor er dette et område som er alt for viktig til å neglisjeres.

Jeg opplever at mine funn, ikke bare gjelder for en trener – utøver relasjon. Jeg sa i innledningen at jeg ønsket at min studie også skulle være relevant for andre enn trenere innenfor en idrettskontekst. Studiet søker å si noe hva som er effektive relasjoner for vekst, utvikling og prestasjonsforbedring. Derfor mener jeg at studiens funn kan være like nyttig for lærere, ledere, rådgivere, coacher og andre. I lærer – elevrelasjoner eller relasjoner mellom rådgiver og rådsøker, er ambisjonene, slik som i trener – utøver relasjonen, å bidra til utvikling og vekst hos hjelpesøker. Da en hjelpers hovedoppgave er å fasilitere positiv vekst og utvikling hos en annen, handler det om å være bevisst seg selv og hvordan man innvirker på andre. En hjelper bør være på en måte som er hensiktsmessig i forhold til den enkelte hjelpesøker.

Jeg ser viktigheten av videre forskning på dette temaet. Jeg har tro på at forskning på sikt kan skape en større forståelse og kunnskap rundt relasjonens betydning, og at dette igjen kan gi bedre forutsetninger for å skape gode og effektive relasjoner mellom trenere og utøvere. Da jeg i dette forskningsprosjektet kun har hentet empiri gjennom fire kvalitative forskningsintervju, hadde det vært interessant og se hvordan utøvere opplever relasjonen med

et bredere datamateriale. Det vil kanskje få frem viktige nyanser og momenter som kan kaste lys over hvordan man kan skape gode effektive trener – utøver relasjoner. Det hadde også vært interessant å forske på om det er noen forskjeller mellom kvinners syn og menns syn på hva som er sentrale aspekter i en trener – utøver relasjon. Er menn mer opptatt av trening, faglighet og instruksjon enn det relasjonelle, eller er ikke dette avhengig av kjønn? Det hadde også vært interessant å forsket fra begge sider, både å intervju trener og utøver. For å på denne måten belyse relasjonen sett fra to ståsted. Da kunne man i enda større grad si noe om hvordan partene påvirker hverandre, og ikke bare hvordan en trener innvirker på utøveren. En slik studie kunne også få tak på forskjeller i opplevelser av en og samme relasjon.

LITTERATURLISTE

- Allgood, E. og Kvalsund, R. (1995). *Learning and discovery for professional educators: Guides, counselors, teachers. An interactive experiential approach to practice and research*. Trondheim. Tapir Akademisk Forlag.
- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2003). *Personhood, Professionalism and the Helping Relation: Dialogues and reflections*. Tapir Akademisk Forlag Trondheim.
- Aspelin, J. (2005). *Den mellanmänskliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion. Stockholm.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing Societies*. Cambridge University Press. USA.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company. New York.
- Black, A.E. and Deci, E.L. (2000). *The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination Theory perspective*. *Science Education*, 84, 740–756.
- Buber, M. (1937). *I and Thou*. T & T Clark. Edinburgh.
- Buber, M. (1992). *Jeg og Du*. Cappelen. Oslo.
- Buber, M. (1993). *Dialogens Väsen: traktat om det dialogiska livet*. Dualis. Ludvika.
- Buber, M. (1997). *Distans och Relation: bidrag til en filosofisk antropologi*. Dualis. Ludvika.
- Cissna, K. N. & Anderson, R. (1998). Theorizing about dialogic moments: The Buber-Rogers position on postmodern times. *Communication Theory*, 8 (1), I: Kompendium Ped 3031. *Rådgivningsteorier*. (2008). s. 63-104. Kompendieförlaget. Trondheim.
- Clutterbuck, D. (2001). *Everyone needs a mentor: fostering talent at work. Third Edition*. CIPD House. London.
- Clutterbuck, D. (2004). *Mentor competences: a field perspective*. I: Clutterbuck, D. og Lane, G. (2004). *The situational mentor: An international Review of Competences and Capabilities in Mentoring*. Aldershot, UK: Gower House.
- Corbin, J. og Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative research. Techniques and Procedures for developing Grounded Theory. Third edition*. Sage Publications. Thousand Oaks.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & Research design. Choosing among five approaches. Second edition*. Sage Publications. Thousand Oaks.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. New York.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). *The support of Autonomy and The Control of Behavior*. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol 53, No 6. 1024 – 1037.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuit; Human needs and the Self – Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry*. Vol. 11, 4, 227 – 268.
- Fiskerstrand, Å. & Rimeslåtten, E. (2008). *Veien til toppidrett*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Quantitative Research*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Greenleaf, C., Gould, D. og Dieffenbach, K. (2001). *Factors influencing Olympic performance: Interviews with Atlanta and Nagano US Olympians*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 154–184.
- Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode. 2. Utgave*. Universitetsforlaget. Oslo.

- Grolnick, W. S. & Apostoleris, N. H. (2002). *What makes parents Controlling?* I: Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. S. 161 – 181. The University of Rochester Press. USA.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). *Inner Resources for School Achievement: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents*. Journal of Educational Psychology. Vol 83, No. 4, 508 – 517.
- Høigaard, R. & Lidbom, P. A. (1999). *Gruppepsykologi i idrett*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Ivey, A.E., D' Andrea, M., Ivey, M.B., & Simek-Morgan, L. (2007). *Theories of counseling and psychotherapy*. 6th, ed. Pearson Allyn and Bacon. Boston.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (1994). *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Jowett, S. & Poczwadowski A. (2007). *Understanding the Coach – Athlete Relationship*. I: Jowett, S. & Lavallee, D. (2007). *Sosial Psychology in Sport*. s. 4 – 14. Human Kinetics. USA.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal AS. Oslo.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- Kvalsund, R. (2003). *Growth as self-actualization: a critical approach to the organismic metaphor in Carl Rogers' counseling theory*. Tapir Akademisk forlag. Trondheim.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching: metode, prosess, relasjon*. Norway: Synergy Publishing.
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner: Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.
- Kvalsund, R. (2009). *Mentoring og coaching – pedagogiske hjelpe- og utviklingsperspektiver*. I: Karlsdottir, R. og Kvalsund, R. (red.). (2009). *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv*. s. 39 – 66. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2009). *Subjektivitet rundt hjelpeforholdet – en Q-metodologisk studie av erfaringer med hjelpeforholdet*. I: Karlsdottir, R. og Kvalsund, R. (red.). (2009). *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv*. s. 109 – 139. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.
- Lincoln, Y. S. og Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications. California.
- Macmurray, J. (1999). *Persons in relation. (Paperback)*. Humanity Books. USA
- Mageau, A. G. & Vallerand, R. J. (2003). *The coach – athlete relationship: a motivational model*. Journal of Sports Sciences, 21:11, 883 – 904.
- Moen, F. (2009). *Coaching – metode for å fremme utvikling og vekst*. I: Karlsdottir, R. og Kvalsund, R. (red.). (2009). *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv*. s. 67 – 107. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications. Thousand Oaks.
- Naber, J. (1999). *Awaken the Olympian Within: Stories from America's Greatest Olympic Motivators*. Griffin Publishing Group. USA.
- Olsen, A. M. (2005). *Idrettens ordbok. Ord og uttrykk med forklaringer*. Akilles. Oslo.
- Opjordsmoen, S., Vaglum, P. & Thorsen G. R. B. (2008). *Oss i mellom: Om relasjonens betydning for mental helse. 2 utgave*. Hertervig akademisk. Stavanger.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluations methods. Third edition*. Sage Publications. Thousand Oaks.
- Perlman, H. H. (1979). *Relationship: the heart of helping people*. University of Chicago Press. Chicago.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Rogers, C. R. (1962). *The Interpersonal Relationship: the core of Guidance*. Harvard Educational Review. Vol. 32, No. 4. I: Rogers, C. R. & Stevens, B. (1967). *Person to person: The problem of being human: a new trend in psychology*. s. 89 – 103. Real People Press. Utah.
- Rogers, C. R. (1967). *On becoming a person : a therapist's view of psychotherapy*. Constable. London.
- Rogers, C. R. (1978). *On personal power*. Constable. London.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin Company. New York.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). *An Overview of Self – Determination Theory: An Organismic – Dialectical Perspective*. I: Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.), (2002). *Handbook of self - determination research*. S. 3 – 36. The University of Rochester Press. USA.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H (2002). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H (2006). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 2. Utgave. Fagbokforlaget. Bergen.
- Schiefløe, P. M. (2003). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. 3. Utgave. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.
- Skivik, H. M. (2004). *Relasjonell ledelse : å lære lederskap i praksis*. Gyldendal akademisk. Oslo.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. Universitetsforlaget AS. Oslo
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. 3. utgave. Universitetsforlaget AS. Oslo.
- Stelter, R. (2002). *Coaching og Ledelsesteorier*. I: Stelter , R. (red.). (2002). *Coaching, læring og utvikling*. s. 131 – 147. Dansk Psykologisk Forlag. København.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative research: Grounded Theory. Procedures and Techniques*. Sage Publications. Thousand Oaks.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998) *Basics of Qualitative research. Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*. Second edition. Sage Publications. Thousand Oaks.
- Taylor, J. Og Wilson, G. (2005). *Applying Sport psychology. Four perspectives*. Human Kinetics. Champaign. USA.
- Thorne, B. (2003). *Carl Rogers*. Sage. London.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. Second Edition*. State University of New York Press. New York.
- Wahl, V. T. (1978). *Kryssordleksikon*. Dreyers Forlag. Oslo.
- Williams, G. C. (2002). *Improving Patients' Health Through Supporting the Autonomy of Patients and Providers*. I: Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. S. 233 – 254. The University of Rochester Press. USA.

VEDLEGG

Vedlegg 1

Intervjuguide

Fortelle om hensikten og formålet med intervjuet, og om etiske hensyn og rettigheter.

- Formålet med dette intervjuet er å få tak på utøveres opplevelse av å være i relasjon med en trener, og hvordan utøveren opplever at relasjonen påvirker en som person og som utøver.
- Deltakelsen er frivillig, og du kan trekke deg når som helst.
- I det ferdige produktet vil du bli anonymitetsbeskyttet. Dette betyr at ingen kan kjenne igjen at det er du som har deltatt i undersøkelsen.
- Datamaterialet bli behandlet konfidensielt. Ingen andre vil ha tilgang til opptakene, og jeg vil ikke benytte ditt navn i mine notater.
- Du vil få anledning til å lese gjennom materialet og godkjenne det, før det blir publisert.

Innledende spørsmål.

Ønsker å få tak på den kontekstuelle sammenhengen og ønsker å få innblikk i hva utøveren legger i begrepene relasjon og trener.

- Hva legger du i begrepet relasjon?
- Hva kjennetegner en trener?
- Hva kjennetegner relasjonen mellom en trener og utøver?

Utøverens opplevelse av sin relasjon med treneren.

- Hvordan opplever du ditt forhold til din trener? /Hvordan vil du beskrive deres relasjon?
- Hva gjør at du opplever den slik?? Vise til eksempler på situasjoner som underbygger dette?

Utøverens syn på relasjonens betydning for henne som person og idrettsutøver.

- Opplever du at relasjonen til din trener har betydning for deg som privatperson? (Eventuelt, på hvilken måte? Kan du gi eksempler?)
- Hvorfor påvirker den deg/ påvirker den deg ikke?
- Opplever du at relasjonen til din trener har betydning for deg som utøver? (Eventuelt, på hvilken måte? Kan du gi eksempler?)
- Hvorfor påvirker den deg/ påvirker den deg ikke?

Utøverens synspunkt på hva som må til for å skape en ”god” relasjon.

- Hva må være tilstede i relasjonen for at den skal være positiv for deg som person og som utøver?
- Hvordan skape en god relasjon mellom trener og utøver?
- Hva er viktige egenskaper ved en trener i relasjonen til en utøver?
- Hvem har i oppgave å jobbe for at samarbeidet mellom trener og utøver skal fungere?
- I hvilken grad ser du deg selv som en del av relasjonen?

Avslutning (Debriefing).

- Er det noe du føler jeg har glemt som du legger vekt på i din relasjon til treneren?
- Oppsummering: Fortelle hva jeg har hørt. Sjekke ut min oppfatning.
- Hvordan har det vært å bli intervjuet? Få tak på informantens opplevelse av intervjusituasjonen.

Vedlegg 2

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

Ragnvald Kvalsund
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.11.2009

Vår ref:22838 / 2 / PB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.10.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22838	<i>Trener- utoverrelasjonens betydning for prestasjoner på idrettsbanen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ragnvald Kvalsund</i>
<i>Student</i>	<i>Karina Andersen Aas</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Karina Andersen Aas, Stokkanhaugen 66, 7048 TRONDHEIM

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. kyrr.svarva@svt.ntnu.no

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



I forbindelse med studien skal studenten intervju toppidrettsutøvere om relasjonen til trener og relasjonens betydning for idrettsprestasjoner.

Ingen navn eller andre personentydige opplysninger vil bli registrert. Intervjuer vil bli tatt opp på lydopptak, men disse vil ikke bli behandlet elektronisk (som lydfiler på pc). Det vil si at ingen elektronisk behandling av informantens stemmer vil forekomme. Det legges samtidig til grunn at ev. indirekte identifiserende opplysninger som fremkommer på lydopptak vil utelates når intervjuene transkriberes. Ingen sensitive opplysninger vil bli registrert. På grunnlag av disse faktorene sett under ett, vil behandlingen av personopplysninger ikke medføre meldeplikt.

Ombudet ønsker til tross for dette å anbefale at man ikke oppgir i informasjonsskrivet at "alle vil forbli anonyme", siden stemmer på lydopptak innebærer en behandling av personopplysninger. Det bør informeres om at lydopptak vil slettes ved prosjektslutt, dato for prosjektslutt, samt at alle opplysninger som fremkommer i oppgaven vil være anonyme. Det bør også informeres om at informantene kan trekke samtykket sitt tilbake når som helst og få alle opplysninger om seg selv (lydopptak) slettet.

Vedlegg 3

Informasjonsskriv til informanter.

Kjære toppidrettsutøver!

Jeg vil først takke deg for at du har sagt ja til å stille opp til intervju i forbindelse med min forskning.

Før vi gjennomfører intervjuet tenkte jeg å informere litt om meg og min forskning:

Jeg er mastergradsstudent ved NTNU Norges teknisk vitenskapelige universitet i Trondheim og ønsker å forske på relasjonen mellom trener og utøver. Min foreløpige problemstilling lyder som følger: *"Hvordan opplever toppidrettsutøvere at relasjonen til treneren har betydning for å prestere på "idrettsbanen"?"*

Min studie har en fenomenologisk tilnærming. Dette vil si at jeg er ute etter din opplevelse av din relasjon med en eller flere trenere, og hvordan du opplever at den har betydning for deg som person og idrettsutøver. For å få svar på dette, intervjuer jeg fire toppidrettsutøvere, hvor du er en av disse. Målet med forskningen min er å være med på å sette et økt fokus på de relasjonelle aspektene ved idretten, og at dette kan føre til en økt forståelse og kunnskap om relasjonens betydning for å prestere.

Jeg vil understreke at denne undersøkelsen vil følge de etiske retningslinjene. Dette innebærer at det er frivillig å delta i undersøkelsen og at du kan trekke deg fra undersøkelsen når som helst. Alt materiale vil selvfølgelig bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg, Karina Andersen Aas, som kjenner navnet på respondentene. Presentasjonen vil være fullstendig anonymisert.

Å delta i undersøkelsen innebærer kun et enkelt intervju, der overnevnte problemstilling vil være tema. Under intervjuet vil jeg benytte meg av en lydopptaker, slik at jeg skal kunne gjengi innholdet av intervjuet på en så korrekt måte som mulig i mitt prosjekt. Ingen andre enn meg har tilgang til disse lydopptakene, og de vil bli slettet etter at oppgaven er ferdigskrevet.

Min hovedveileder for masteroppgaven er Ragnvald Kvalsund (NTNU) og ekstern veileder er Frank Abrahamsen (NIH/ Olympiatoppen).

Jeg gleder meg til å gjennomføre intervjuet med deg.

Med vennlig hilsen Karina Andersen Aas

Lurer du på noe, er det bare å ta kontakt 😊

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring for innsamling og bruk av informasjonsmateriale til forskningsformål.

Som informant vet jeg at det er frivillig å delta i denne undersøkelsen, og at alt materiale vil behandles konfidensielt. Jeg vet at det er kun forskningsansvarlig Karina Andersen Aas som kjenner navnet på den enkelte respondent, og at presentasjon av materiale vil være fullstendig anonymisert.

Jeg samtykker med dette at Karina Andersen Aas kan bruke mine opplysninger, gitt i intervju, i gjeldende mastergradsprosjekt.

Sted

Dato

Informant

Forskningsansvarlig Karina Andersen Aas