

Linn Marie Stølan Herfoss

Lederskap og toppfotball

Et dypdykk i et toppserielag gjennom en sesong



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for allmennvitenskapelige fag
Institutt for idrett- og friluftsliv
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Linn Marie Stølan Herfoss

Denne oppgaven representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Studiet undersøker idrettscoachingen til et trenersteam i Toppserien gjennom en sesong og analysene undersøker hvordan trenersteamets idrettscoaching fremstod i praksis.

Gjennom analysen av data søkes det også å belyse de ulike prosessene og dynamikken som preget trenerteamet og spillerne. Studien er spesielt opptatt av trenerteamets lederskap i forhold til de pedagogiske og sosiale faktorer knyttet til idrettscoaching.

Studien har en kvalitativ tilnærming og de empiriske undersøkelsene er gjort gjennom deltakende observasjon og kvalitative intervjuer både med trenersteam og 6 spillere for å kunne skape en så helhetlig forståelse av casen som mulig. Empirien har ingen feste i bestemt teori, men har blitt drøftet i lys av teori som jeg mener har vært relevant for å kunne belyse oppgaven på en troverdig måte.

Helt sentralt i mine funn er tydeligheten i spill- og coachingfilosofien og hvordan dette kom til uttrykk i klare målsettinger, og tydelighet i forhold til arbeidsform både når det gjaldt trenersteam og spillere. Arbeidsformen bygde på pedagogiske prinsipper, der det ble lagt stor vekt på erfaringsbasert kunnskap som hadde til hensikt å utvikle spillkompetanse tilpasset de internasjonale kravene i dagens toppfotball. I en slik arbeidsform ble demokratiske verdier som involvering, individualisering og medansvar viktig. Spillerne fikk stor påvirkningskraft og ble sett på som kunnskapsressurser som bidro til å skape eierskap hos spillerne. Sentralt i disse arbeidsformene var dialog, refleksjon, samhandling og veiledning på kryss og tvers i praksisfellesskapet.

Mine analyser viser at kontinuitet, tillit, og komplementære kompetanser som fagpersoner og komplementære egenskapene som mennesker, blandet med et felles verdier og grunnprinsipper omkring idrettscoaching, som den store styrken til trenerteamet. Studiet viser at trenerteamet var bevisst på å skape en praksis som skulle ha fokus på likeverdige og dynamiske trener-utøverrelasjoner, som kan bidra til å regulere makt. Idrettscoachingen og tydeligheten i målsettinger og arbeidsformer understøttet og bygde opp under prestasjonskulturen i laget. Kontinuiteten og arbeidsformene bidro til at spillerne følte åpenhet og trygghet som igjen skapte dynamikk der utfordring og støtte fra hverandre stod sentralt for prestasjonsforbedring.

Nøkkelord: idrettscoaching, læring og utvikling, involvering, medansvar, prestasjonskultur, fotball, trenersteam, trener-utøver relasjon, kontinuitet

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord.....	6
1 Innledning.....	8
1.1 Min casestudie, bakgrunn for valg av forskningsprosjekt.....	8
1.1.1 Gangen i oppgaven	9
2 Teoretisk rammeverk.....	10
2.1 Hva er idrettscoaching?.....	10
2.2 Treneren som pedagog	14
2.3 Treneren som 'orkestrator'	16
2.4 Idrett, læring og maktforhold	18
2.5 Prestasjonskultur	20
3 Metodisk tilnærming.....	27
3.1 Kvalitativ metode	27
3.2 Casestudie	28
3.3 Case og utvalg av informanter	29
3.4 Forskerrollen	29
3.4.1 Den situerte forskeren	30
3.5 Det kvalitative forskningsintervju	32
3.6 Databehandling	33
3.7 Troverdighet	35
3.8 Etikk	37
4 Resultat og diskusjon.....	39
4.1 Trenerteamet	39
4.1.1 Hovedtrener.....	40
4.1.2 Assistenttrener.....	42
4.1.3 Samarbeid, tillit og komplementære kompetanser.....	43
4.2 Spill- og coachingfilosofi	48
4.2.1 Spillfilosofi, - forståelse og - kompetanse	48
4.2.2 Ferdigheter.....	53
4.3 Læring- og utviklingsmiljø.....	56
4.4 Involvering, individualisering og medansvar.....	63
4.4.1 Målsettings- og strategiarbeid.....	65

4.4.2	Videoanalyse.....	69
4.4.3	Roller og rolleøker.....	71
4.4.4	Individuell belastningsstyring.....	74
4.4.5	Individualisering og tilpasningsdyktighet.....	75
4.4.6	Kommunikasjonsverktøy og utviklingsmål.....	77
4.4.7	Praksisfellesskap.....	79
4.5	Makt og trener-utøverrelasjonen.....	83
4.5.1	Relasjoner.....	84
4.5.2	Harmoni og disharmoni.....	85
4.6	Prestasjonskultur	89
4.6.1	Detaljer.....	93
4.6.2	"Disiplin med et smil"	95
5	Oppsummering og utgang.....	101
6	Litteraturliste.....	104
	Vedlegg 1.....	110
	Vedlegg 2.....	112
	Vedlegg 3.....	113
	Vedlegg 4	114

Forord

Jeg har vokst opp i en idrettsfamilie og jeg og mine to søstre har drevet med konkurranseidretter siden barneskolen. Vi har hatt ulike trenere, kvinnelige og mannlige. Noen har vært sterkt bidragende til at vi har fått mange positive opplevelser, mens andre har hatt en lederstil og praksiser som har gitt meg og oss dårlige erfaringer i idrett. Trenere og deres praksiser har bidratt til å forme oss som utøvere og forme våre forventinger om trenere og idrettslige praksiser. Jeg har vært opptatt av at trenerne skulle være faglig sterke, at de skulle ha gode relasjonelle ferdigheter, og at de etter beste evne skulle prøve å se hver enkelt spiller.

Gjennom fotballen har jeg fått mange oppturer og nedturer. Fra de øverste topper og ned til de dypeste daler, fra søvnløse netter til elleville gledesscener. Ikke minst har fotballen gitt meg magiske øyeblikk, hvor det føles som om livet står stille og jeg bare vil nyte øyeblikket og håpe at det varer for evig. For meg har det å være trener og det å kunne hjelpe andre til å få ut det beste i seg selv nesten føltes som et kall og jeg har blitt mer og mer nysgjerrig på trenerens rolle og hva som kan skape et godt utviklingsklima. Alle de erfaringene jeg har opparbeidet meg gjennom årene, som spiller og nå i de seneste årene som trener, har vekket en stor nysgjerrighet og interesse for læring, utvikling og lederskap i idretten, i teori og praksis, og dermed for idrettscoaching som fagfelt.

Å fullføre denne masteroppgaven har vært en lang prosess. Graviditet, fødsel, permisjon og giftermål har funnet sted på veien. I tillegg har jeg valgt å skrive masteroppgave mens jeg har tatt PPU-utdanning ved siden av jobbene som trener og lærer. Samtidig har jeg ønsket å være tilstede for familien. Dette har vært en særs krevende oppgave. Det har bidratt til at oppgaven gikk utover den normerte tiden. Men, endelig etter 4 år kan jeg si meg ferdig. I løpet av disse årene har det vært mange støttespillere som fortjener en stor takk.

Tusen tusen takk til min hovedveileder Liv Hemmestad, som har vært med meg fra bacheloroppgave og videre inn i masteroppgaven. Det er noen år, og nå er vi ved veis ende. Din enorme kunnskap, erfaring og evne til å balansere støtte og utfordring har bidratt stort til denne oppgaven. Jeg har stor respekt og beundring for deg, både som fagperson og som menneske. Tusen takk for alle de gode og viktige samtalene.

Takk til Stein-Egil Kolderup Hervik som kom inn som biveileder på slutten.

Tusen takk til spillere og ikke minst trenerteam i det aktuelle toppserielaget for at jeg fikk mulighet og tilgang til å følge dere og få et innblikk i idrettscoaching på det høyeste nivået i norsk fotball. Det har vært en ære og jeg er veldig ydmyk og takknemlig for denne muligheten. Det har vært enormt lærerikt og spennende for en ung trener, men etterhvert voksen student fra «Telemarks indre skoger».

Tusen takk til Thor-Henning Brandsøy som har bidratt med korrekturlesing og viktige innspill. Takk for gode samtaler!

Tusen takk til Frode Telseth, for veiledning og gode innspill. Takk for at du har stilt opp når det har gjeldt som mest. Til resten av støtteapparatet og spillere i Snøgg Fotball; takk for at dere har holdt ut med en distré assistenttrener som til tider har vært langt inne i 'bobla'. Takk for tålmodighet, støtte og for latter og glede som har vært utrolig viktig for meg det siste halvåret. Nå skal vi dundre på resten av sesongen!

Tusen takk til min svigerfamilie. Dere har stilt opp som barnevakter, kokker og sjåfører. Takk Margareth for at du stiller opp når det trengs og for gode samtaler.

Tusen takk til mamma, pappa, Ida og Guro. Ord strekker ikke til når jeg skal beskrive hvor mye dere betyr for meg og støtten dere alltid viser. Takk for alle diskusjoner, gode samtaler, klemmer og ord. Dere har alltid hatt troa, særlig når jeg ikke har hatt det selv.

Når jeg nå står ved veis ende er det viktig å få takke de to viktigste menneskene i livet mitt. Spesielt det siste året har bydd på ekstra utfordringer som ikke bare har vært krevende for meg, men også for mine aller nærmeste, Christian og Tiril. Tusen tusen takk til min aller beste venn og tålmodige støttespiller. Christian, hva hadde jeg gjort uten deg? Til Tiril, som (bokstavlig talt) har vært med meg og arbeidet rundt denne masteroppgaven fra dag én. Du har gitt livet en ny dimensjon, takk for alt du er for mammaen din. Jeg elsker dere.

Bø i Telemark, 20.mai 2019

Linn Marie Stølan Herfoss

1.0 Innledning

I den senere tid har det kommet mange bidrag på idrettscoaching og fotball, og noen også på toppnivå, men det finnes få kvalitativt longitudinelle studier, og det finnes svært få studier på idrettscoaching og trenerteam knyttet til kvinnefotball.

Med bakgrunn i tidligere erfaringer som spiller og trener har det vært sentralt for meg å kunne forstå mer av hvordan idrettscoaching på toppnivå kan legge til rette for læring og utvikling gjennom demokratiske verdier og holdninger som involvering, medansvar og individualisering og bygging av en sterk prestasjonskultur. Jeg håper denne casen kan bidra som et godt eksempel til å bidra til økt forståelse og større innsikt i en slik praksis.

Ifølge Hemmestad (2013, s. 276) finnes den viktigste kunnskapen om idrettscoaching i praksisfeltet. I lys av dette håper jeg denne oppgaven kan gi innsikter inn i en coaching praksis, som kan bidra til å forstå mer av idrettscoaching i teori og praksis.

1.1 Min casestudie, bakgrunn for valg av forskningsprosjekt

Hensikten med denne studien er å få større innsikt i spill- og coachingfilosofien til et lag i Toppserien. Dette laget har hatt god utvikling og prestert jevnt på høyt nivå i flere år. Jeg har hatt en åpen og bred tilnærming til prosjektet som er forankret i en kompleks og mangefasettert toppidrettskontekst (Jones et. al 2018; Hemmestad 2013; Ronglan 2000). Jeg har rike data og har valgt å ta noen dypdykk inn i de funnene som jeg anser som mest relevante for mine problemstillinger. Min empiri er først og fremst knyttet til perspektiver på ledelse, læring- og utviklingsprosessene i laget, i en periode på 8 måneder. Oppgaven leveres innenfor fagfeltet idrettscoaching. Målet med studien er å bedre kunne forstå viktige aspekter ved trenerteamets spill- og coachingfilosofi og hvordan dette kommer til uttrykk i en toppidrettspraksis. Hvordan trenerteamet utformet sin trenerpraksis gjennom involvering, medansvar og individualisering vil også bli undersøkt.

Trenerteamet og laget som blir forsket på er i en toppidrettskontekst og er til enhver tid knyttet til prestasjonslogikken (Hemmestad 2013, s. 18). Ifølge Hemmestad (2013, s. 19) finnes det få empiriske dybdestudier som beskriver og analyserer læring og ledelse i

idretten gjennom demokratiske og utøversentrerte praksiser. Jeg vil forsøke å ta et dypdykk inn i en slik praksis.

Min hovedproblemstilling:

Hva kjennetegner idrettscoachingen til trenerteamet i et toppserielag i løpet av en sesong?

Analysene undersøker hvordan trenerteamets idrettscoaching fremstod i praksis. Gjennom analysen av data søkes det også å belyse de ulike prosessene og dynamikken som preget trenerteamet og spillerne. Studien vil spesielt være opptatt av trenerteamets lederskap i forhold til de pedagogiske og sosiale faktorer knyttet til idrettscoaching.

Underproblemstillinger:

Hva kjennetegnet læringsklimaet i laget?

På hvilken måte ble det lagt til rette for involvering og medansvar av spillere?

Hva kjennetegnet prestasjonskulturen i laget?

1.2 Gangen i oppgaven

I oppgaven vil jeg undersøke og belyse idrettscoachingen til et trenerteam i en toppserieklubb i Norge. Jeg har til nå beskrevet bakgrunnen for mitt masterprosjekt, og presentert problemstillingene. I kapittel 2 vil jeg si noe om hva fagfeltet idrettscoaching er og hvilke teoretiske og praktiske forståelser som preger feltet.

Kapittel 2 og 3 består av min teoretiske og metodiske tilnærming.

I kapittel 4 vil jeg analysere og drøfte mitt empiriske materiale.

Avslutningsvis, i kapittel 5, vil jeg oppsummere oppgavens analyser og avslutte.

2.0 Teoretisk rammeverk

I denne delen vil jeg noe om hva som kjennetegner idrettscoaching, før jeg vil jeg presentere forskningsbidrag som tar utgangspunkt i treneren som pedagog (Jones 2006, 2007; Côte 2006; Cassidy et.al 2009; Jones et.al 2018; Enoksen et.al 2014; Doolittle 1997; Jones & Thomas 2015; Santos et.al 2013; Potrac et.al 2013; Jones & Kingston 2013) og som en 'orkestrator' (Ronglan 2010; Jones & Wallace 2005; Jones 2007). Disse bidragene mener jeg er spesielt relevante for denne oppgaven. I lys av flere forskningsbidrag, Hemmestad (2013, s. 46); Jones et.al (2004); Jones (2006); Potrac et.al (2002); Potrac et.al (2007); Cushion & Jones (2006); Johns & Johns (2000), er makt en sentral del i idrettscoachingen og bør ansees som en maktdrevet hverdagsaktivitet. Å være bevisst maktens rolle i idrettscoachingens sosiale og komplekse natur vil kunne gi et verdifullt bidrag til en mer kritisk forståelse av idrettscoaching.

Til sist vil jeg å si litt om hva som kjennetegner en prestasjonskultur fordi den sier noe om dynamikken, klima, og prosessene som preget laget og som har stor betydning for denne oppgaven.

2.1 Hva er idrettscoaching?

Det er særlig de siste to tiårene at idrettscoaching har vært gjenstand for forskning, men som Day (2013) poengterer er idrettscoaching i seg selv gammel praksis.

Det å drive med konkurranse og måle resultater er noe som mennesker har drevet med så langt tilbake som det er mulig å finne kildemateriale (Bryhn 2018). Men det er utviklingen av idretten i Storbritannia på 1800-tallet som er grobunn for den moderne idretten og utviklingen av idrettscoaching slik vi kjenner den i dag (Lyle 2002; Bryhn 2018)¹.

Ordet 'coach' ble i England brukt som et uttrykk for private lærere tidlig på 1800-tallet, og overføringen av begrepet fra skoleverket og over i idretten gikk via offentlige skoler og universitetsstudenter som drev med idrett (Day 2013). Om man skulle bruke ordet 'coaching' skulle det være i sammenheng med idretter som hadde en høyere status og

¹ <https://snl.no/idrett> (18.05.2019)

som tilhørte de øvre sosiale klassene, som blant annet cricket, tennis og roing. Ordet trener ble mer brukt i arbeiderklasse idretter som for eksempel boksing (Day 2013, s. 5).

Idrettscoaching har blitt et attraktivt fagfelt for akademisk analyse (Lyle 2002; Hemmestad 2013), der man har sett på hvordan trenere jobber og hvordan man skal utøve coaching på best mulig måte (Day 2013, s. 5). Til tross for at det finnes lite dokumentasjon på idrettscoaching som fagfelt opp gjennom historien, ble det meste av kunnskapen om idrettscoaching videreformidlet verbalt og man kopierte det som suksessfulle trenere hadde gjort. Senere studier har forsøkt å vise hvordan engelske trenere arbeidet på 1800- og 1900-tallet, og disse studiene har avdekket noen prosesser og mønstre knyttet til hva det vil si å være coach og å coache (Day 2013; Jones & Kingston 2013).

Studier gjort på idrettscoachings historie er basert på første- og andrehånds informasjon som blant annet aviser, bilder, dagbøker, filmer, selvbiografier og biografier skrevet av prominente og kjente atleter og trenere innenfor flere forskjellige tidsrom (Day 2013). Disse forteller mye om holdningene og tradisjonene til de periodene de er skrevet i, og om coaching og treningsregimer i det aktuelle tidsrommet. Man snakker derimot ikke om idrettscoachings historie, men snarere om historier om idrettscoaching (Day 2013, s. 6). De som forteller bringer inn sine erfaringer, filosofier og historier om deres tid som utøver og/eller trener. På denne måten har idrettshistorikerne hentet informasjon fra personlige kilder og systematisk satt dem sammen for å danne en definert forklaring på hva idrettscoaching er. Man har prøvd å sette sammen alle historiene om idrettscoaching til å bli én definert historie, og ifølge Day (2013, s.6) er man kritiske til dette, fordi man da får idrettshistorikernes tolkning av hva som har vært betraktet som idrettscoaching. Dette har resultert i det man kaller en 'narrativ sannhet' (Day 2013), der historiske fakta blir formidlet til å konstruere en nøyaktig representasjon av fortiden, mens man lager en historie som fortsatt er åpen for tolkninger (Marwick 2001 i Day 2013, s. 6).

Idrettscoaching som fagfelt utviklet seg ikke spontant. De som har praktisert idrettscoaching har hentet sin lærdom fra allerede eksisterende praksiser og kunnskap opp gjennom generasjoner. Allerede fra 1100-tallet drev mennesker på med konkurranselignende aktiviteter som krevde at utøverne var fysisk godt utrustet, det ble

også drevet med taktikk og trening som skulle forbedre utøveren innen ulike konkurranseformer (Day 2013). Også den gang fantes det eksperter som videreformidlet sin kunnskap, og disse personene har dannet en plattform for å videreutvikle coaching og trening i det 17. århundre (Day 2013, s. 6). Mange hadde som oftest en bakgrunn som pensjonerte utøvere. De brukte kunnskap og praktiske ferdigheter som de hadde opparbeidet seg gjennom sin aktive periode som utøver til å forme sin trenerpraksis og sin forståelse av ferdighetsutvikling (Day 2013, s.7). Day (2013) viser til hvordan man utviklet sin individuelle 'verktøykasse'. Denne ble formet av den kunnskapen og de praksisene som gjorde seg gjeldene innenfor det tidsrommet som trenerne levde og praktiserte i. Ferdigheter og kunnskap ble ifølge Day (2013) reproduisert gjennom generasjoner og gjennom en felles forståelse av hvordan man skulle praktisere idrettscoaching.

På denne måten har idrettscoaching som fagfelt stadig blitt videreutviklet gjennom historier og kunnskap, fra trener til utøver, fra utøver som har blitt trener og videre til nye utøvere. Dette har vært en viktig bidragsyter til hva vi vet om idrettscoaching i dag, og de siste tiårene har det stadig dukket opp flere forskningsbidrag som omhandler idrettscoaching, samtidig som trenere har produsert eget materiale (Day 2013, s. 9). Selv om det var mer systematikk i deres måte å arbeide på, fortsatte de konsekvent å kalle seg praktiske menn (Day 2013, s.9). I følge Day (2013) omhandlet dette materialet den eksplisitte kunnskapen trenerne satt på, alt fra treningsmetoder, psykologi, kosthold, men det var lite fokus på implisitte aspekter ved en treners arbeid, altså coaching som metode i seg selv og hva treneren faktisk gjør i praksis. Bakgrunnen for dette var at det var antatt at denne typen kunnskap bare kunne oppnås praktisk gjennom erfaring, observasjon og gjennom prøving og feiling (Day 2013, s.9). Et sentralt poeng som Hemmestad (2013, s. 34) trekker frem er at praktiske erfaringer er en sentral dimensjon i idrettscoachingen:

«Men selv om kroppen er det sentrale medium, har den i stor grad vært analysert og forstått av biomedisinske tankefigurer, ved at viktigheten av tilegnelse av kunnskap, evner og læring har blitt fremhevet uten å inkludere de sosiale, affektive og praktiske aspektene, det vil si, å anse idrettscoaching som sosial i sin natur».

Hemmestad (2013, s. 33) hevder at begrepet idrettscoaching er et umodent begrep. Til tross for mye oppmerksomhet, har den enda ikke klart å etablere seg som et teoretisk fagfelt. Dette henger blant annet sammen med at den mangler et tydelig begrepsmessig fundament, og har blant annet skapt debatt der man ikke har klart å bli enige om det er en vitenskapelig disiplin, en profesjon, en kunstnerisk aktivitet, eller en blanding av dem alle (Hemmestad 2013, s.33). Både idretten generelt og måtene vi tidligere har tenkt idrettscoaching på, er rettet mot og tuftet på det naturvitenskapelige, og på denne måten har dette ført til at idrettscoachingen har blitt et lite definert og under-teoretisk felt (Jones 2006 i Hemmestad 2013, s. 33). Idrettscoaching er tverrfaglig og henter sine teorier og metoder fra andre teoretiske disipliner og moderdisipliner, og den blir da forstått og undersøkt fra flere hold (Hemmestad 2013).

Nyere forskningsbidrag som løfter frem idrettscoaching som en sosial, politisk og pedagogisk aktivitet, der moralske prosesser hele tiden står sentralt (Hemmestad 2013, s.35; Jones 2006). Det er fortsatt mangel på enighet om hva idrettscoaching er og hvordan den kan forstås og undersøkes, og på denne måten kan den betraktes som «The coaching act», en diskursiv formasjon som er basert på et utall av teorier, konsepter og beskrivelser fra ulike vitensdisipliner (Denison & Scott-Thomas 2011, s.29 i Hemmestad 2013). Stadig flere nyere forskningsbidrag argumenterer for å betrakte idrettscoaching som en pedagogisk bestrebelse (Jones 2006; Hemmestad 2013). Ifølge Ronglan (2010) handler coaching i idrett om samhandling mellom spillere, medhjelpere, foreldre og klubbledere med tanke på å utvikle spillere og skape gode betingelser for læring.

Ifølge Hemmestad (2013), Standal & Hemmestad (2011) og Hemmestad, Jones & Standal (2010) er idrettscoaching er en iboende moralsk prosess med en uunnværlig etisk dimensjon. Hemmestad (2013) poengterer nå at det er større åpenhet rundt det å betrakte idrettscoaching fra pedagogiske og sosiologiske perspektiver, og anerkjenner at praktiske erfaringer en viktig del av idrettscoaching, og selv om kroppen er det sentrale medium, har man i stor grad analysert og forstått den gjennom biomedisinske tankefigurer (Hemmestad 2013, s.34). Ifølge Abraham og Collins (i Hemmestad 2013, s.35; Jones 2006; Jones 2018) er dagens dominerende syn på idrettscoaching at det er en sosial, politisk og pedagogisk aktivitet, og flere argumenterer for at det er en reflekterende praksis. Trener-lederrollen er først og fremst en pedagogrolle og

beslutningstaking er en nøkkelfunksjon som definerer og kjennetegner en idrettscoach (Hemmestad 2013, s.36; Jones 2006).

2.2 Treneren som pedagog

De siste tiårene har det blitt et større fokus på treneren som pedagog og på pedagogikkens rolle i idrettscoachingen (Jones et.al 2018; Jones 2006; Jones 2004; Cassidy et.al 2009; Potrac et.al 2013; Jones & Kingston 2013; Hemmestad 2013). Spesielt blir konstruktivistiske læringsteorier ofte trukket fram når man skal forstå idrettscoaching og hvordan man praktiserer det (Jones et.al 2018). Blant annet har det vært sterkt fokus på Lave og Wenger (1991) og begrepet praksisfellesskap. Ifølge Lave og Wenger (1991) er læring situert og en sosial prosess: «*Learning is a process that takes place in a participation framework, not in an individual mind*» (Lave og Wenger 1991, s. 15). Altså at læreprosessen er å betrakte som en sosial interaksjon i et praksisfellesskap der kunnskap, meninger og verdier utvikles og formidles. Her vil også individene lære og utvikle seg i takt med skiftende deltakelse og posisjonering i et slikt fellesskap (Ronglan 2010, s. 109).

Donald Schön's ideer knyttet til refleksjon har også fått stor oppmerksomhet sammen med Nelson, Groom og Potrac's 'Learning in sports coaching' (Jones et.al 2018). Ifølge Jones (2006) er det flere likhetstrekk mellom skole og utdanning og idrettscoaching, særlig med bakgrunn i den iboende kompleksiteten som preger dem. Videre blir også idrettscoaching konteksten ansett som et læringsmiljø der det legges vekt på behovet for en helhetlig tankegang om utøvernes potensial skal realiseres fullt ut (Jones 2006, s. 5; Cassidy et.al 2009).

Jones (et.al 2018) viser hvordan Vygotsky's teorier kan bli anvendt inn mot idrettscoaching. Med utgangspunkt i eksisterende litteratur, viser Jones (et.al 2018) hvordan Vygotsky's arbeider kan bidra til å løfte vår forståelse av handling og prosess i idrettscoachingen. Den proksimale utviklingszone er knyttet til Vygotskys teori om kognitiv utvikling, og handler om hvordan en elev evner å lære i interaksjon med andre og lære av mennesker med høyere kompetanse enn seg selv (Doolittle 1997). Vygotsky (i Jones et al. 2018; Jones & Thomas 2015) poengterer at læring først skjer gjennom sosial samhandling og deretter på et individuelt nivå. Det som ligger mellom det en elev kan klare på egenhånd og det hun ikke klarer selv med hjelp, kaller man den proksimale

utviklingssonen (Doolittle 1997). Den proksimale utviklingssonen kan bli brukt for å identifisere en spillers nåværende tilstand for å kunne hjelpe denne spilleren til videre utvikling. For å være i stand til dette kreves det at en trener kjenner til spillerens proksimale utviklingssone (Jones et.al 2018). Læreren (og treneren) står sentralt for å kunne veilede eleven (eller spilleren) slik at hun til slutt kan klare utfordringene på egenhånd. Ifølge Jones (2007, s. 168) kan man fra Vygotskys' syn anse en trener som en 'kompetent andre' som kan bidra til å skape positive læringsmiljøer. Disse læringsmiljøene ansees å være avhengig av de implisitte og eksplisitte samspillene som skjer mellom elever og lærere som igjen danner grunnlaget for det pedagogiske forholdet (Jones 2007, s. 168).

Enoksen et.al (2014) peker på hvordan trenere og utøvere ofte opererer i ulike situasjonelle kontekster der det er ulike behov for nærhet, forpliktelse, sosial støtte, fornøyelse og selvrealisering. Det er derfor avgjørende å skape et godt forhold til sine utøvere, særlig på det emosjonelle planet, som kan være avgjørende rolle i prestasjonsutvikling (Enoksen et.al 2014).

Læreren (eller treneren) bør tilrettelegge for undervisning som er tilpasset elevenes forutsetninger og deres nivå og som samtidig gir dem utfordringer å strekke seg etter (Doolittle 1997). Dette samsvarer med Santos et.al (2013) som poengterer at; man ønsker å gi elevene (spillerne) stadige utfordringer med nye og varierte oppgaver og situasjoner. Dersom man evner å tilrettelegge for slik undervisning vil grensen for den proksimale utviklingssonen stadig flytte seg (Doolittle 1997; Jones et. al 2018). Den proksimale utviklingssonen er dynamisk og forandrer seg i takt med læringsutviklingen (Dolittle 1997).

Som Jones et.al (2018) poengterer: skal læring være effektiv krever det at menneskene er aktive og at de må delta i erfaringer som gjør dem i stand til å tilpasse kunnskapen og ferdighetene som er ansvarlige for å omdanne deres bevisste utvikling. Som poengtert av flere spiller treneren en avgjørende rolle i utøvernes utvikling og at man bør anse treneren som en pedagog (Nelson et.al 2014; Hemmestad 2013; Côte 2006; Jones 2009). Ifølge Jones (2006) ligger kjernen i coaching nettopp i hvordan man som trener kan påvirke og utvikle utøverne gjennom ulike lærings situasjoner. «*Coaching is about teaching and learning..*» (Jones 2007, s.165). Dette harmonerer med Côte (2006) som vektlegger at det er trenerens ansvar å tilrettelegge for et læringsmiljø som fremmer ferdighetsutvikling samt utøvernes psykososiale kompetanser.

Derfor vil det være rimelig å anta at trenere og lærere har stor påvirkning og en sentral rolle som pedagog i utviklingen av utøvere. Hvordan en trener demonstrerer og forklarer ideer, verdier, strategier gjennom språket være av stor påvirkningskraft for hvordan utøvere internaliserer og lærer (Jones 2018, s. 4). Derfor bør nettopp pedagogisk teori spille en sentral rolle i utviklingen av trenere (Jones & Kingston 2013).

2.3 Treneren som 'orkestrator'

For å kunne håndtere og beskrive den komplekse og dynamiske hverdagen til en trener opererer i bruker Jones og Wallace (2006) begrepet og metaforen 'orkestrering'. Metaforen 'orkestrering' er ifølge forskere overførbar til trenergjering og «*gir assosiasjoner til hvordan melodilinjer, stemmer og instrumenter kan settes sammen på ulike måter for å skape (arrangere) en harmonisk og dynamisk musikalsk helhet*» (Ronglan 2010, s. 167). Orkestrering i idrett er koordinert trenervirksomhet som har til hensikt å fremkalle, planlegge, organisere og observere og reagere på hendelser for å stimulere til individuell og kollektiv utvikling (Ronglan 2010, s. 167; Jones og Wallace 2006; Jones et.al 2018). Det handler om å kunne håndtere det å ha mange baller i luften samtidig, og kunne fleksibelt regulere og håndtere ulike situasjoner som oppstår i et ukontrollerbart og flertydig miljø (Ronglan 2010; Jones og Wallace 2006). Orkestrering karakteriseres som det å trekke i tråder på en diskret måte, stimulere og styre prestasjoner og læring for å få nye ting til å skje og holde dem på sporet (Ronglan 2010; Jones og Wallace 2006). Det er umulig å kunne ha full kontroll og oversikt i trenerrollen, og god orkestrering krever at treneren er både ydmyk, tilpasningsdyktig, god observasjonsevne, sosiale, kommunikativ og gode manøvreringsevner (Ronglan 2010, s. 169). Ikke minst er et godt blikk for helheter sentralt for god orkestrering (Ronglan 2010; Jones og Wallace 2006).

Idrettscoaching er preget av at det ofte er et gap mellom overordnede mål og trenerens kapasitet til å kunne styre gruppa eller laget mot disse målene (Ronglan 2010, s. 166). De overordnede målene kan ifølge Ronglan (2010, s. 166) for eksempel være ferdighetsutvikling, resultater og menneskelig utvikling. Et lag overordnede mål kan ofte og i mange tilfeller være utydelige, diffuse og motstridende, i tillegg til lite målbare (Ronglan 2010; Jones og Wallace 2006). I tillegg til dette kan individuelle mål innad i en gruppe kan variere og stå i kontraster til hverandre (Jones og Wallace 2006; Ronglan

2010). Trenerens hverdag kan sammenliknes med lærerens, den er preget av beslutningstaking, dilemmaer, flertydighet, uforutsigbarhet, ulike utfordringer og er svært kompleks (Jones og Wallace 2006; Jones 2007; Ronglan 2010). Som poengtert av Ronglan (2010) og Hemmestad (2013) finnes det ingen kokebokoppskrift på hvordan man best praktiserer trenergjeringen. Utfordringen ligger i å kunne håndtere og mestre uklare mål, motstridende verdier og et mangfold av sosiale relasjoner (Ronglan 2010 s. 166).

Som trener i fotball vil man stå i ulike dilemmaer som omhandler målsettinger, både individuelle og kollektive, hvordan man skal balansere lagets og den enkeltes spillers utvikling, forholdet mellom disiplin og kreativitet, styring og frihet, alvor og humor og mellom kollektiv innordning og individuell utfoldelse (Ronglan 2010, s. 166-167).

Jones og Wallace (2006) har vist betydningen av at en trener evner å anerkjenne slike dilemmaer, reflektere omkring dem og vurdere hvordan man skal håndtere dem.

Utfordringen ligger med andre ord i hvordan man lærer seg å takle dilemmaene på en bedre måte enn å forsøke å fjerne dem.

Ifølge Jones og Wallace (2006) vil det å anse treneren som en orkestrator gir et mer realistisk bilde av idrettscoaching som kan bidra til innsikt og nye måter å teoretisere trenerens rolle som kan bidra til å forbedre og påvirke praksisene. *«Ideen om ledelse gjennom orkestrering baserer seg blant annet på at makt og innflytelse er fordelt på ulike måter i et praksisfelleskap»* (Ronglan 2010, s. 168). Tradisjonelt sett er det lederen eller treneren som befinner seg i en maktsterk posisjon som har hatt makt nok til å gjøre endringer (Ronglan 2010, s. 168; Jones og Wallace 2006). Dette betyr ikke at treneren ikke er i autoritet, men at medlemmer innenfor organisasjonen også har uformell makt og ressurser, altså kunnskap, erfaringer og uformelle lederposisjoner som kan bidra til å støtte eller motarbeide treneren (Ronglan 2010, s. 168). På denne måten er treneren avhengig av å få spillere til å støtte opp om hans eller hennes prosjekt for å opprettholde eller oppnå innflytelse (Ronglan 2010; Jones og Wallace 2006). For å kunne forløse spillernes utviklingspotensial, vil da spillernes aksept og vilje for autoriteten som ligger i posisjonen treneren har, være avgjørende (Ronglan 2010, s. 168; Jones og Wallace 2006). Misbruk av makt for å oppnå ønskede effekter medfører sjelden stor grad av oppslutning og engasjement (Ronglan 2010). Åpenhet, forståelse og sensitivitet som har til hensikt å få det beste ut av spillerne er en del av en eksperttreneres orkestrering, der kulturbygging vil være av avgjørende betydning (Ronglan 2010, s. 168). Ifølge Ronglan (2010, s. 168) bygger orkestrering på *«en realistisk erkjennelse av*

dynamikken i sosialt samspill», der treneren vil være den som har kanskje den største betydningen for coachingprosessene.

2.4 Idrettscoaching, læring og maktforhold

Hemmestads studie (2013) knyttet til coachingpraksis i håndballandslaget for kvinner senior viser hvordan landslagstrenerne i hennes studie kan betraktes som pedagoger. De jobbet i stor grad med å trigge utøvernes eller lagets nysgjerrighet i ulike læringssituasjoner, og samtidig involverte og hjalp dem til å oppnå større innsikt og forståelse, og dermed evne til å løse ulike oppgaver (s. 112-113). Fremfor å servere utøverne en fasit eller 'riktige svar' ønsket de å stille seg selv og utøverne mer åpne for det ukjente og uforutsigbare (Hemmestad 2013, s.113). Hemmestad (2013) viser at landslagstrenerne var opptatt av individualisering, involvering og medansvar og at større fokus på individualisering var viktig for å få den enkelte til å ha fokus på hva hun kunne bidra med, for å gjøre laget som prestasjonsenhet bedre. En slik tilnærming til læringsprosesser kan ifølge Hemmestad (2013) plasseres inn i en erfaringsbasert læringstradisjon som har fokus på å utvikle det hele mennesket og ikke bare spilleren: *«Det vil si at utøverne er kroppslige så vel som mentale individer, og at de sosiale og affektive faktorene spiller en vesentlig rolle for den pedagogiske prosessen»* (Hemmestad 2013, s. 114). Landslagstrenerne så ikke på seg selv som enerådende eksperter og mente at det var utøverne selv som hadde de beste forutsetningene for å være ekspert på seg selv (Hemmestad 2013, s.114). Selv om landslagstrenerne var opptatt av spillerens involvering og medansvar og det å ikke innta en ekspertrolle ovenfor utøverne, betød ikke dette at de ikke tok ansvar eller var i autoritet (Hemmestad 2013). Både spillerne og trenerne så på treneren som en som var i autoritet og som hadde ansvar for læringssituasjonene (Hemmestad 2013). *«Landslagets språk og handlemåter representerte et mer langsiktig utviklingsperspektiv og mer fokus på prosess, og at utøveren hadde en mer aktiv rolle i læringsprosessen»* (Hemmestad 2013, s. 117). Analysene til Hemmestad (2013) peker på hvordan erfaring og refleksjon stod helt sentralt hos landslagstrenerne og at trenerne konstruerte sin posisjon som samtalepartner og den reflekterende praktiker mer enn som eksperter som skulle overføre «sannheter» (s. 122).

Ifølge Hemmestad (2013) og Enoksen et.al (2014) har det tradisjonelt vært et sterkt hierarki i toppidretten med en hovedtrener i en sterk maktposisjon og der treneren var

eksperten og definerte hva som var sann kunnskap. Coaching er en sosial prosess, der makten er tilstede hele tiden (Jones 2006).

Potrac et. al (2002) belyser hvordan makten i idrettscoaching handler om en leders kapasitet til å påvirke et ønsket utfall gjennom å direkte påvirke andre. Ifølge Hemmestads studie (2013, s. 184) var en hierarkisk og autoritær trenerstil vanlig i flere av klubbmiljøene. Treneren ble betraktet som den kunnskapsrike, ikke utøveren. Denne måten å tenke og praktisere toppidrett på anses som «...et mønster av vaner som er dypt forankret i de etablerte toppidrettspraksisene» (Cassidy et.al 2004; Johns & Johns 2000 i Hemmestad 2013, s. 184). Landslagets praksiser i Hemmestad (2013, s. 182) beskrives som en annen type og mer moderne toppidrettspraksis. Det var en praksis der relasjonene mellom spillerne og trenerne er mer likeverdige og en arbeidsform med stor grad av involvering, medansvar og individualisering. Det som er forskjellen her er at spillerne i større grad styrer seg selv i den ønskede retningen. Hemmestad (2013, s. 58) bruker Foucaults tankemodeller i sin avhandling, og i et slikt lys er makten både produktiv, dynamisk, allstedsnærværende og i det konkrete. «*Et sentralt poeng hos Foucault er å se på effektene av de ulike praksisene og hvordan de virker på subjektet*» (Hemmestad 2013, s. 162). I et slikt lys kan man si at utøverne blir sett på som objekter som kan styres som brikker på et sjakkbrett. Noen klubbtrenerne betraktet seg selv som mer kunnskapsrike enn sine spillere og satte seg i en maktsterk posisjon, som kunne definere hva som var sannhet og hva som er rett og galt (Hemmestad 2013). Klubbtrenerne hadde mest fokus på effektivitet og overføring av kunnskap, som stod i stor kontrast til landslagstrenerne som la mer vekt på prosessen og det relasjonelle (Hemmestad 2013, s. 110). Foucault (i Hemmestad 2013, s.112) poengter er makt ikke noe en bestemt person besitter eller har fått, men noe som kommer nedenfra og som sprer seg i alle de styrkeforholdene som både blir dannet og som virker i institusjoner. Maktrelasjoner har en direkte produserende rolle og spillere innenfor et lag er selv produkter av og samtidig virker produserende for maktrelasjonene i et lag (Hemmestad 2013, s. 112). Spillere, trenere og andre blir både påvirket, samtidig som de selv påvirker dannelsesprosesser og maktforhold i laget (Hemmestad 2013, s. 112).

Potrac et.al (2007) peker på hvordan trenere ofte bruker instruksjon som en metode for å markere sin kunnskap og ekspertise ovenfor utøverne sine for å opprettholde eller forsterke sin maktposisjon. Videre argumenterer Potrac et.al (2007) hvordan ros kan

være en måte å utøve makt ovenfor utøvere. Dette gjør seg gjeldende ved at ros fra treneren kan forsterke en ønsket oppførsel hos utøveren. Selv om man ønsker at ros skal ha en positiv effekt på utøverne sine kan også for mye ros ha en uheldig effekt ved at den føles uspesifikk og meningsløs for spillerne (Potrac et.al 2007). Det er ifølge Jones et.al (2005) viktig at trenere gjenkjenner makten de har ovenfor utøvere. Videre påpeker Cushion & Jones (2006) viktigheten av at trenere evner kunne reflektere rundt sin egen trenerpraksis for å kunne se hvilken effekt makten har i deres relasjon med spillerne.

2.5 Prestasjonskultur

Prestasjonskultur står sentralt for denne studien fordi den fokuserer på et toppserielag som er opptatt av resultat, men som allikevel vektlegger mestring, utvikling og læring som sentrale elementer for å oppnå et resultatmål:

“De beste toppidrettsutøverne, de som vinner uke etter uke, år etter år, er opptatt av egen utviklingsprosess. De fokuserer på det viktigste av det viktige; å forbedre sine ferdigheter. De vet at det er utvikling som skaper resultater. Resultatene kommer ikke av seg selv – resultatene kommer når du har gjort jobben hver eneste dag” (Staff & Veum 2018)².

Ifølge Barker-Ruchti et.al (2015) er prestasjonskulturer definert som praksiser der deltakernes handlinger, disposisjoner og tolkninger står sentralt. Stensbøl (2012, s. 40-41) snakker om prestasjonskultur som en kultur som er opptatt av forbedre egne prestasjoner gjennom å stadig mestre på et høyere nivå enn de har gjort tidligere. Videre handler prestasjonskultur om å sette seg ambisiøse mål, trene systematisk på å kunne utvikle egen atferd, ønsket om å bli utfordret, hente og få tilbakemeldinger på trening og prestasjon og å måle egen fremgang (Stensbøl 2012, s. 41). I prestasjonskulturen streber man etter å ha høy kvalitet og nøyaktighet i treningsarbeidet for å kunne oppnå økte muligheter for prestasjonsforbedring og måloppnåelse (Stensbøl 2012, s. 41). Toppidretten blir karakterisert som en arena med en kultur som er objekt-orientert og der resultater, medaljer og rekorder blir førende (Barker-Ruchti et.al 2015).

² <https://www.olympiatoppen.no/fagstoff/talentutvikling/artikler/page7502.html> (hentet 03.04.2019)

Cruickshank & Collins (2013) beskriver at det å skape en prestasjonskultur handler om hvordan ledelsen etablerer felles og grupperegulerte verdier, oppfatninger og atferd som skal gjennomsyre hvordan man driver toppidrett for å kunne oppnå høyest mulig prestasjoner. Et viktig poeng her er at dette er en prosess som både er kontekstavhengig, kontekstformet og kontekstspesifikk (Cruickshank & Collins 2013, s. 8). En kontekstavhengig prosess handler om at man er avhengig av konteksten for å forstå forholdene i omgivelsene og hvordan vi tolker disse omgivelsene (Cruickshank & Collins 2013). En kontekstformet prosess handler om hvordan de ulike aktørene innenfor en organisasjon former denne organisasjonen og som i sum har innvirkning på prestasjon. Innenfor et lag kan dette f.eks være styret, fans, media, utøvere og støtteapparat (Cruickshank & Collins 2013). En kontekstspesifikk prosess i et lag er avhengig av å forstå lagets historie, kultur, tradisjoner, økonomi og nivå. Dette kan igjen påvirke hvilke muligheter man har til å forme og påvirke systemet, strukturene og prosessen for å skape en prestasjonskultur (Cruickshank & Collins 2013; Enoksen et.al 2014).

Det å skape og etablere en prestasjonskultur krever blant annet at menneskene innenfor en organisasjon, eller i dette tilfellet et lag, ønsker og jobber for det samme systemet, strukturene og prosessene som skal lede til det samme målet (Cruickshank & Collins 2013; Stensbøl 2012). Dette kan være spillere, støtteapparat og trenerteam, men det er også sentralt at en kulturendring blir akseptert av andre interessenter i og utenfor organisasjonen, som for eksempel styret, media og fans (Cruickshank & Collins 2013). For å forstå og kunne effektivt jobbe med endring av kultur i et prestasjonsmiljø vil det være avgjørende at man forstår hvordan gruppedynamikken fungerer og organisatoriske faktorer fungerer og påvirker denne (Cruickshank & Collins 2013). Både gruppedynamikk og idrettspsykologi har mye å tilføre med hensyn til hvordan en prestasjonskultur kan se ut (Cruickshank & Collins 2013). Endring av kultur i et prestasjonsmiljø fokuserer på hvordan, når og hvorfor (Cruickshank & Collins 2013). For å kunne skape og opprettholde en prestasjonskultur vil det være sentralt at man som trener kjenner til lagets historie, tradisjoner, økonomiske posisjon, fanbasen og den nåværende konkurransekonteksten, altså hvilket nivå laget konkurrerer på eller ønsker å konkurrere på (Cruickshank & Collins 2013). Dette står sentralt fordi det vil forme og begrense trenernes og ledernes muligheter for handling og påvirkning. Effektiv kulturendring vil derfor kreve at man forstår hvilke systemer, strukturer og prosesser

som kan optimalisere prestasjonsevnen, men også bestemme hvilke man skal ta i bruk, hva som kan endres eller avsluttes, når man skal gjøre og hvorfor noe kan fungere bedre enn andre. Altså kontekst-spesifikk ekspertise (Cruickshank & Collins 2013). Trenerne jobber i et svært komplekst og dynamisk miljø, og evnen de har til å ta gode og avgjørende beslutninger hurtig viser seg å være sentralt for å oppnå langsiktig suksess (Cruickshank & Collins 2013). Dette har ofte vist seg å være forskjellen på å være en kompetent trener og en eksperttrener (Cruickshank & Collins 2013).

En endring i prestasjonskultur handler ikke om å endre en hel organisasjon, men å påvirke viktige deler av den som igjen kan påvirke resten av organisasjonen (Cruickshank & Collins 2013). En studie gjort på et rugby lag over en periode på to sesonger, viste hvilken betydning en endring av kultur kan ha for prestasjonene.

Cruickshank & Collins (2013) viser hvordan de optimaliserte en rekke prosesser som rolleavklaringer, eierskap til egen utvikling og individualisering. Når både spillere og støtteapparat godtok og overholdt disse nye oppfatningene og holdningene førte det også til at de tok valg som påvirket prestasjonen. De ble hverken tvunget eller styrt til å ta disse valgene, men stod fritt til å ta egne valg om å delta i prestasjonsfremmende praksiser som for eksempel maksimal innsats på trening, ta avstand fra alkohol etc. Et viktig poeng er at dette skjedde innenfor sammenhenger og rammer som økte sjansen for at disse profesjonelle holdningene ville bli valgt og selv-styrt på daglig basis. For å optimalisere spillernes innsats i det daglige arbeidet, ble alle prestasjonsmålinger gjort offentlige og spillerne fikk objektive tilbakemeldinger som omhandlet prestasjon (Cruickshank & Collins 2013).

Andre viktige grep som ble tatt var reguleringen av sosial makt. Måten de gjorde dette på var å gi spillere og støtteapparat både formelle (spillermøter) og uformelle ('døra er alltid åpen') tilbakemeldinger. Potrac et.al (2002, s. 189) definerer sosial makt som «*a relationship between agents, the outcome of which is determined by agents' access to relevant resources and their use of appropriate strategies to specific conditions of struggle with other agents*». Ifølge Jones et. al (2005) er det viktig å være bevisst på det asymmetriske og hierarkiske forholdet mellom trener og utøver, makten en trener har (som følge av sin posisjon) over sine utøvere og hvilke forpliktelser dette fører med seg. Blant annet trekker de frem hvor viktig det er at utøvere får eierskap til egen utvikling. Cruickshank & Collins (2013) belyser hvordan man kan regulere den sosiale makten

gjennom å involvere og gi utøvere og støtteapparat medansvar som bidrar til å regulere misbruk av makt.

Ifølge Vik (2007, s.111) kjennetegnes prestasjonskulturer av offensive målsettinger og høye ambisjoner, og for å nå disse målene står lidenskap og vilje til å gjøre det som er nødvendig sentralt. Det handler om hardt, målrettet arbeid for å kunne bli litt bedre hver dag. Det handler også om virksomheter, team og individer som brenner for og har en stor drivkraft til å prestere på et stadig høyere nivå for å oppleve mestring og suksess (Vik 2007, s. 96).

Vik (2007) mener at et kjennetegn på toppidrettsutøvere er at de er 'mestringsjunkies' og de alltid er på jakt etter å bli bedre. Dette harmonerer med Stensbøl (2012) som poengterer at mestring står helt sentralt for alle som er en del av en prestasjonskultur. Mennesker innenfor en slik kultur hviler aldri på gamle suksesser og jakter stadig nye mål, altså det er mestringen i seg selv som er målet (Vik 2007, s.111).

Toppidrettsutøveren tørr å utfordre det trygge, og prestasjonskulturen skal lede til at man enten blir best eller i det minste befinner seg i det øvre sjiktet blant dem som det er naturlig å sammenlikne seg med (Vik 2007, s. 93).

Andersen (2014, s.17) sier at prestasjonskultur er «*preget av stor grad av samspill og samstemthet med en sterk kollektiv identitet og fellesskapsfølelse*». Samspillet handler om gode relasjoner mellom individene og lederne i for eksempel et lag, og samstemthet er en felles betegnelse på det som vil gi prosessene retning. Dette innebærer igjen at alle menneskene som er i et lag har felles oppfatninger om visjoner, mål og arbeidsmetoder og at det er en gjensidig tillit mellom leder og medarbeidere (Andersen 2014, s.17; Thompson 1999; Stensbøl 2012), i denne sammenhengen, trenere og spillere. Videre poengterer Andersen (2014, s.18) at det er noen forutsetninger må være tilstede for at man skal kunne utvikle og vedlikeholde en god prestasjonskultur. Dette innebærer at organisasjonen, her laget, må være svært ambisiøse og innovative og at det må være en involverende lederstil på alle nivåer (Andersen 2007; Stensbøl 2012). Det legges også vekt på fire hovedområder det må jobbes med over tid, der det første hovedområde handler om ansvarliggjøring og forankring som må være realistisk. Et eksempel fra fotball er at spillerne får ansvar for egne utviklingsmål og selv skal bidra i målsettings-, strategi- og evalueringsprosesser som kan omhandle alt fra målsettingsarbeidet, egne og lagets utviklingsmål, utførelsen av utviklingsarbeidet etc. Hovedområde to omhandler

viktigheten av refleksjon rundt hvilke virkemidler og verktøy som skal tas i bruk for akkurat det ditt lag trenger til enhver tid. Andersen (2014) omtaler dette som 'balansert målstyring' og poengterer at dette igjen vil kreve både involvering fra medarbeidere (eks. Spillere og støtteapparat). For et toppfotballag (som i dette tilfellet) kan et eksempel være refleksjon og diskusjon rundt hvordan gjøre treningsinnhold og kampstrategi mest mulig optimalt for laget. Det kan også være ulike beslutningsprosesser som for eksempel skadesituasjon, analyse av motstandere, lagets ulike kompetanser osv (Andersen 2014). Som Kaas et.al (2007) poengterer vil det i en prestasjonskultur være visjonen og det overordnede målet som styrer prioriteringene og handlingene. Målet er med på å gi laget en retning, ambisjonsnivå og fokus på ønsket tilstand (Kaas et.al 2007, s. 21). For å gjennomføre en god målprosess vil involvering og ansvarliggjøring bidra til å skape forståelse og forankring rundt et felles mål. Målene brytes deretter ned, tilpasset hver enkelt lagdel og individ som igjen vil bidra inn mot lagets felles mål. Om laget har en god målprosess vil dette bidra til at laget ikke bare har en medbestemmelseskultur, men også en medansvarskultur (Kaas et.al 2007). For at man skal nå et felles mål er det nødvendig å klargjøre hva hvert enkelt individ og laget skal bidra med, noe (Kaas et.al 2007) kaller målforståelse Videre belyser Kaas et.al (2007, s.23) at målforståelse betyr å bli bevisst de faktorene som vil påvirke resultatet, og innebærer både de interne og de eksterne faktorene. Retningen på arbeidet må være tydelig og forståelsen av nå-tilstand og ønsket-tilstand vil legge grunnlaget for videre arbeid. Delmål eller treningsmål gir bedret fokus siden de er nærmere i tid, mer konkrete, synlige og inspirerende (Kaas et.al 2007, s.42). Å gjennomføre en målprosess som spillerne er involvert i vil ta tid, men igjen være motiverende. Det gir motivasjon å delta, bli engasjert og utfordres til å bidra med sin kompetanse til lagets resultat (Kaas et.al 2007, s. 45).

Hovedområde nummer tre er tydelighet rundt utfordringer og hva som kan styrke lagets samlede kompetanse. Tillit til trenerteam, klare felles mål, og de samme grunnleggende verdiene og evne til å ta strategiske valg kollektivt bør være grunnmuren. Deretter bør jevnlig evalueringprosesser være sentralt for å identifisere kritiske faktorer, kunne vurdere, evaluere og gjøre justeringer dersom nødvendig (Andersen 2014, s. 18). Det siste punktet går på helheten og som handler om hvordan man kollektivt skal jobbe mot et felles mål, at spillerne ser viktigheten av og er bevisste på den kompetansen hvert enkelt individ har, for å løse ulike oppgaver, er sentralt for måloppnåelse (Andersen

2014, s.18). Som Kaas et. al (2007) poengterer er lagsorganisering, som omhandler å få hver enkelt individs kompetanse til å fungere godt sammen med andre, avgjørende for helheten. Som trener ønsker man å optimalisere spisskompetansen som er tilgjengelig i laget og skape den beste samspillseffekten (Kaas et.al 2007, s.15). «*Gode lag og organisasjoner dyrker mangfoldet enkeltmenneskene representerer. Utfordringen er å få det individuelle mangfoldet til sammen å jobbe for en felles måloppnåelse*» (Kaas et.al 2007, s. 15). Kjernen i dette arbeidet er å utnytte de menneskelige ressursene på en optimal måte slik at hver enkelt får benyttet sin kompetanse til det beste for laget (Kaas et.al 2007, s. 59). Organiseringen av disse ressursene skal gjøres med fokus på individuell og relasjonell kompetanse og bygger på de rammene som er lagt gjennom for eksempel valg av spillestil (Kaas et.al 2007, s. 59).

Grunnmuren i all prestasjonskultur er et felles verdigrunnlag og holdninger, som blir sett på som verktøyet for å utvikle en offensiv kultur (Kaas et.al 2007). Ifølge Stensbøl (2012) er god kultur avgjørende for gode resultater. Kulturen i laget ditt gjenspeiler resultatene (Kaas et.al 2007, s.15; Stensbøl 2012). Helhetstenkingen er sentralt for å oppnå de gode resultatene og dette gjenspeiles i den norske toppidretten, der viktigheten av å bygge gode lag selv i individuelle idretter står sentralt. De som lykkes, har jobbet mye for å utvikle positive kulturtrekk.

For å oppnå suksess kreves det systematisk trening over lang tid, men det gjelder å skape forståelse for hva som er viktigst akkurat nå for å kunne jobbe mot prestasjonsforbedring og måloppnåelse. Deretter jobber man systematisk med det man har blitt enige om (Kaas et.al 2007, s. 16; Stensbøl 2012). Det å utvikle god treningssystematikk øker også sjansene for å oppnå et godt resultat, der resultatene igjen vil gjenspeile lederens trenerstandard (Kaas et.al 2007, s. 17). I følge Kaas et.al (2007, s. 17) har gode prestasjonskulturer gode ledere som jobber for en helhetlig ledelse: «*Å bringe mennesker fra nå-tilstand til en ønsket tilstand handler om å kunne utvikle mennesker og systemer*» (Kaas et.al 2007, s. 17). Her kommer lederen inn som en sentral brikke i prosessen mot å forbedre ferdigheter, både individuelle og relasjonelle. Ansvar er å kunne sørge for at alle presterer optimalt (Kaas et.al 2007, s.17). Den gode lederen i en prestasjonskultur skaper resultater sammen med sine medarbeidere, som i fotballsammenheng vil være medtrenere, støtteapparat og spillere (Kaas et.al 2007). De setter felles mål, og organiserer gruppen slik at de menneskelige ressursene i

gruppa blir utnyttet på en optimal måte for å nå det bestemte målet (Kaas et.al 2007, s. 123). Videre er det sentralt å utvikle og trene nødvendig kompetanse i laget og hos hver enkelt spiller, samtidig som verdier og samspillsregler skal utvikles og etableres (Kaas et.al 2007, s.123).

3.0 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg beskrive min kvalitative tilnærming. Denne oppgaven er en casestudie, og jeg vil vise hvordan empirien har blitt analysert, beskrive casen og utvalget av informanter og drøfte min rolle som forsker gjennom prosessen. Det kvalitative forskningsintervju, databehandlingen, troverdighet og etikk som har vært en stor del av min metode vil i dette kapitlet bli belyst.

3.1 Kvalitativ metode

Tradisjonelt sett har kvalitativ metode blitt forbundet med forskning der forskeren kommer tett på informantene gjennom deltakende observasjon og intervju (Thagaard 2013, s. 11). Denne tilnærmingen handler om å karakterisere gjennom kvalitative teknikker og arbeidsmateriale som tekst, tale og bilde (Kvarv 2014, s.137). Man bruker observasjon og intervju som en del av dybdeundersøkelsene (Kvarv 2014, s. 137). Kvalitativ metode søker etter å gå i dybden og undersøke enkeltfenomener (Kvarv 2014), og en viktig målsetting er å oppnå en helhetlig forståelse av det sosiale fenomenet man forsker på (Thagaard 2013, s.11). *«Fortolkning har derfor særlig stor betydning i kvalitativ forskning. Viktige metodologiske utfordringer er knyttet til hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som skal studeres»* (Thagaard 2013, s.11). Fortolkning tilhører den hermeneutiske tradisjonen som fremhever betydningen av å fortolke menneskers handlinger gjennom fokus på et dypere meningsinnhold enn den som virker mest innlysende ved første øyeblikk (Thagaard 2013, s. 37)

Man ønsker gjennom kvalitativ metode at forsker og forskningsobjektene skal ha nær kontakt gjennom interaksjon og kommunikasjon. Dette gjør det mulig for forskeren å sette seg inn i og forstå situasjonen til forskningsobjektene (Kvarv 2014, s. 137).

En kvalitativ metode kan ikke beskrives som en lineær prosess, men en prosess som består av ulike stadier, fra utarbeiding av problemstilling til tolkning og til sist formidling av forskningsresultatene (Kvarv 2014, s. 137). Som Kvarv (2014) poengterer kan man betrakte en kvalitativ undersøkelse som en sosial prosess som både vil bevege seg frem og tilbake, man vil gjøre seg nye tolkninger og justere på opplegget.

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å gå i dybden for å undersøke coachingprosessene i et lag i toppserien, som har oppnådd suksess over lang tid spesielt med fokus på hva

som kjennetegner lederskapet til trenerteamet. Målet vil være å innhente så detaljert informasjon som mulig om denne casen som vil bli tolket og analysert opp mot eksisterende litteratur og forskning på feltet (Andersen 2014, s. 24).

3.2 Casestudie

Ifølge Hemmestad (2013, s. 64) gjennomfører man en casestudie med bakgrunn i en virkelig interesse i et spesielt fenomen og ikke med formål om å bygge teori. Videre poengterer Hemmestad (2013, s. 64) at når man er drevet av denne indre interessen vil oppmerksomheten være knyttet til å forstå casen på dens egne premisser. *«Dette betyr ikke at casen ikke er vitenskapelig interessant eller at forståelse fra casen ikke kan generaliseres, det betyr bare at casestudien er drevet av en spesiell unik interesse i nettopp denne casen»* (Flyvbjerg, 2004 i Hemmestad 2013, s.64). Thagaard (2013, s.56) viser at case-studier omfatter mye informasjon om få enheter og fremgangsmåten er å rette analysen mot en eller flere enheter som representerer studiens case eller caser. Ifølge Hemmestad (2013, s.63) er ikke målet med en casestudie at man skal representere verden, men selve casen. Dette harmonerer med Thagaard (2013, s.56): *«Forskerens primære interesse er å studere et fenomen, og enheten representerer det empiriske grunnlaget for å utvikle en forståelse for fenomenet»*.

Min case-studie kan betraktes som en intensiv feltstudie som er sammensatt og i seg selv unik. I et feltarbeider ønsker man å observere og delta i samhandling informantene imellom (Wadel 2014, s. 30). I denne studien har observasjon vært prioritert i første rekke for deretter å utføre semi-strukturerte intervjuer som omhandlet lagets praksiser. Ifølge Wadel (2014, s. 30) er en ideel kombinasjon å observere og delta i samhandlingen før man deretter snakker med en eller flere informanter om det som foregikk i samhandlingen. Denne studien har prøvd å forholde seg til en slik kombinasjon.

Feltarbeidet strakte seg over en periode på 8 måneder og mine data inneholder en stor mengde informasjon om akkurat dette toppserielaget i denne perioden. For å sikre meg gode dybdebeskrivelser er det ifølge Hemmestad (2013, s.65) nødvendig at jeg gjennom observasjon (der jeg førte feltnotater), andre viktige dokumenter og dybdeintervju har sikret meg et bredt og helhetlig inntrykk av den aktuelle casen. Allikevel vil det som Hemmestad (2013, s.65) poengterer aldri være mulig å kunne fortelle den fulle og hele historien til dette laget.

3.3 Case og utvalg av informanter

Jeg valgte denne casen fordi jeg var nysgjerrig på hva som har gjort at dette laget har vært suksessfulle over flere år. Jeg ønsket å ta dypdykk inn i deres praksiser for å forstå deres spill- og coachingfilosofi og erfare hvordan dette iscenesettes. I tillegg ønsket jeg å undersøke forhold knyttet til prestasjonskultur i dette laget.

Når jeg skulle velge informanter til dybdeintervjuene la jeg vekt på «at disse kunne utgjøre en forskjell ved at de kunne representere ulike sider av helheten, gjennom ulike historier» (Hemmestad 2013, s. 77). Basert på kriteriene Hemmestad (2013) hadde i sin studie intervjuet jeg trenerteamet før og etter observasjonsperioden, og et utvalg spillere. Dette var henholdsvis en etablert spiller, en mindre etablert «fersk» spiller, lagets kaptein, en typisk kulturbærer, en verbalt sterk person og en mer stillferdig person. Målet var å prøve å få innsikt i hvordan disse menneskene opplevde og forstod sin egen virkelighet og de sosiale praksisene de var en del av (Hemmestad 2013).

Informanter i denne studier var trenerteam (hovedtrener og assistenttrener) og 6 spillere. Trenerteamet ble intervjuet 2 ganger hver for seg, en gang i starten av feltarbeidet og på slutten. Spillerne ble intervjuet én gang hver.

3.4 Forskerrollen

Å gjøre feltarbeid innenfor egen kulturkrets innebærer ifølge Wadel (2014, s. 26) at man forsker på en del av sin egen virkelighet. Ifølge Wadel (2014, s. 26) er det å forske på et felt man kjenner fra før enklere praktisk sett enn om man går inn i et ukjent felt, fordi man kan språket og fordi man ofte opplever likheter med de man studerer som også skaper noen utfordringer. Når man går inn som forsker i et felt som er kjent fra før må man imidlertid være oppmerksom på at man er farget av egne erfaringer og oppfatninger av virkeligheten (Hemmestad 2013).

Som Hemmestad (2013, s.72) påpeker er sannsynligheten stor for at min habitus er lik habitusen til menneskene innenfor feltet jeg forsker i, enn det ville vært om jeg gikk inn i et annet felt. På bakgrunn av dette kan det være vanskeligere å oppdage og få fatt i ulike forhold, fordi de blir tatt for gitt (Hemmestad 2013, Wadel 2014, s. 27). Wadel (2014) trekker frem Giddens begrep om 'gjensidig felleskunnskap' og det er denne felleskunnskapen vi trekker på når vi gjør feltarbeid i egen kultur (Wadel 2014, s. 27). Ifølge Wadel (2014, s.27) vil det ikke være den faglige innsikten som gjør oss i stand til å forstå hva vi observerer. Det vil istedenfor være den gjensidige felleskunnskapen man

delers med dem man studerer (Wadel 2014, s. 27). «*Arsenalet av gjensidig felleskunnskap er mer omfattende ved feltarbeid i egen kulturkrets enn ved feltarbeid i fremmede kulturer. Men nettopp dette gjør at det som blir tatt for gitt, ikke så lett blir oppdaget og satt ord på*» (Wadel 2014, s.27). De spørsmålene man kanskje hadde stilt om man hadde observert en fremmed kultur, blir det unaturlig å stille i en kjent kultur (Wadel 2014, s. 27). Wadel (2014) kaller dette for kulturblindhet, som det er en fare jeg står i når jeg gir går inn som forsker i et kjent miljø. Jeg har selv spilt fotball i en årrekke, og har i de senere årene også jobbet som trener på flere nivåer på jente/kvinnesiden. Selv har jeg aldri har spilt på et så høyt nivå som det nivået jeg forsker på, og derfor bør sannsynligheten være mindre for at jeg skal rammes av kulturblindhet i for stor grad (Wadel 2014).

3.4.1 Den situerte forskeren

Å få tilgang til å forske på toppidrettstrener/utøvere er vanskelig. Jeg har vært svært heldig og privilegert som har fått tilgang til å følge dette laget i en lengre periode. Jeg kontaktet trenerteamet via e-post og spurte om de ønsket å bidra inn i studien. Trenerteamet var positive til å bidra i studien og jeg følte meg velkommen fra første stund både av trenerteamet, støtteapparatet og spillergruppa. Alle gav uttrykk for at de synes det var spennende at jeg skulle følge dem en periode og de var nysgjerrige på hva jeg ville finne ut.

Jeg fulgte laget fra starten av februar til slutten av juli. I tillegg til at jeg fikk følge dem på treningsleir i utlandet, var jeg med dem en treningsdag i uka i Norge fra april til juli. Jeg fikk også følge laget i møter og være med de på kamper. Møtene var planleggingsmøter, evalueringsmøter, videoanalyse og strategimøter. Når jeg var tilstede på kamper satt jeg alltid rett bak eller ved siden av innbytterbenken, og jeg fikk god mulighet til å observere hva som ble sagt og gjort. Jeg hadde også tilgang til garderoben. På denne måten kom jeg tett på informantene både i trening og i konkurransesituasjon. I løpet av feltperioden ble det også gjennomført flere uformelle samtaler med trenerteam og spillere.

Som nevnt startet feltarbeidet ved at jeg fikk følge laget under en treningsleir i utlandet der jeg ble presentert for laget. Hovedtrener fortalte kort om prosjektet og snakket litt om meg, min rolle og hvorfor jeg var der. Spillerne fikk utdelt informasjon om prosjektet, samt egenerklæringsskjema som de ble bedt om å skrive under på. Alle signerte. I forkant hadde jeg snakket med trenerteamet om hvordan de ønsket at min

rolle skulle være. De fortalte at jeg kunne være med på alt, bortsett fra når de hadde individuelle spillersamtaler. Bakgrunnen for dette var at de var bekymret for at spillerne ville synes det var ubehagelig å prate med en ukjent person tilstede.

I starten synes jeg rollen som forsker var litt unaturlig og 'småklein'. Jeg holdt meg hele tiden i bakgrunnen og var redd for å prate med spillere eller trenerne, i fare for å forstyrre og trække over en grense. Jeg opplevde at det gikk mye unødvendig energi i starten av perioden, på å ikke være i veien og ikke få trenerne eller spillere til å synes det var ubehagelig at jeg var der. På grunn av dette følte jeg noen ganger at jeg kanskje kunne miste noe verdifull informasjon i det som skjedde ute på feltet fordi mye av tankekraften ble brukt til å tenke på at jeg ikke skulle være i veien for noen. Dette var en krevende læringsprosess som gikk seg til etter hvert. I forkant av feltperioden hadde jeg snakket mye med min veileder om at jeg skulle skrive ned 'alt' relevant jeg observerte og jobbe med å være bevisst fristelsen til å analysere (og årsaksforklare) noe, og samtidig prøve å sette egne fortolkninger til side. Vi hadde i tillegg snakket mye om rolle og rolleavklaring i felten. Dette gjorde feltarbeidsjobben enklere ved at jeg prøvde å ikke gjøre meg opp noen mening om det jeg observerte og var veldig bevisst min rolle som forsker. Jeg bare var der, observerte og noterte. Noen ganger tok trenerne kontakt med meg, spillerne tok sjelden kontakt.

Under trening satt jeg stort sett på benken, noen få ganger var jeg med og hjalp til. Dette innebar å hjelpe til med å flytte mål, sette opp kjepler, være statisk forsvarsspiller eller tilrettelegger ved skuddaktivitet. Det var i de disse situasjonene som opplevdes som mest krevende og ukomfortable. Dette førte til at jeg noen ganger følte meg litt i veien og rollen følte noen ganger som unaturlig. Jeg var også usikker på hvordan jeg ble oppfattet av trenerne, støtteapparat og spillere. For meg ble en liten redning en fra støtteapparatet som sørget for at jeg følte meg mer komfortabel. Vi hadde mange dialoger både på shoppingturene og gåturer i nærområdet der samlingen fant sted.

Under oppholdet i utlandet sørget klubben for at jeg fikk være med på måltider sammen med dem. Jeg fikk også et sett med klubbteøy som gjorde at jeg ikke skilte meg ut. Disse tingene bidro til å senke 'senke skuldrene' og føle meg som en del av gruppa uten at jeg allikevel var det. Dette tok bort mye usikkerhet og hjalp meg til å fokusere på det jeg var der for.

Min rolle var, som Hemmestad (2013, s.71) beskriver det, som en flue på veggen og 'henge rundt', og jeg tror det følte mer rart for meg enn for spillerne. I intervjuene har

flere fortalt at de ikke tenkte noe på det. De var opptatt med andre ting. Som Ane fortalte i intervju: *«Nei, absolutt ikke. Jeg har ikke tenkt noe over det»*, mens Mia påpekte at det var hyggelig med noen utenfra: *«Ser at du sitter og observerer, men det har ikke påvirket gruppa. Det tror jeg ikke. Du er velkommen liksom. Alle er seg selv. Ingen har gjort noe annerledes som jeg har lagt merke til»*. Jeg var som nevnt sjelden i dialog med spillerne, men kunne snakke kort med dem og jeg fikk alltid mange smil. Sammen med trenerne var jeg den lyttende og jeg sa aldri noe med mindre jeg ble invitert inn i samtalen. Min rolle var, å lytte til det som ble sagt og observere det som ble gjort.

3.5 Det kvalitative forskningsintervju

Ifølge Kvale og Brinkman (2015, s. 20) søker kvalitative forskningsintervju å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Det er viktig å komme tett på intervjupersonen for å få deres tanker, refleksjoner, opplevelser, følelser og erfaringer rundt ulike tema (Andersen 2014). Måten jeg arbeidet på for å innhente ulike data var gjennom observasjon og semistrukturerte intervjuer. Kvale og Brinkman (2015) definerer semistrukturerte intervju som *«en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet»* (s. 357). Mine intervju var bygd opp slik at vi hadde en åpen inngang og gikk mer i dybden. Dette ga informantene mulighet til å fortelle litt om seg selv først, og gjorde at det føles lettere å ta opp med dyptgående spørsmål videre i intervjuene. Intervjuguiden dekket en rekke tema med forberedte spørsmål, men det var allikevel opp til meg som forsker å avgjøre hvor tett jeg ville holde meg til denne skissen eller følge opp andre ting som kunne dukke opp i intervjuene (Hemmestad 2013, s. 79). Selv opplevde jeg intervjuene som litt stive i starten, men synes det løsnet relativt fort og da ble det mer som en samtale. Etterhvert som jeg hadde utført noen intervjuer, ble jeg tryggere og bedre til å følge opp med oppfølgingsspørsmål. Det å stille gode oppfølgingsspørsmål er ifølge Kvale og Brinkman (2015, s. 170) en kunst og krever aktiv lytting. Intervjueren må lære seg til å lytte til hva som sies og hvordan det sies og som Thagaard (2013) påpeker er hensikten med oppfølgingsspørsmål at man skal: *«få mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer til de temaer, begreper og begivenheter som intervjupersonen beskriver»* (s.101). Det å stille oppfølgingsspørsmål kan ikke forberedes på forhånd, men krever at man evner å følge opp ulike svar gitt av intervjuobjektet på stedet, samtidig som man

må være konkret i forhold til forskningsspørsmålet (Kvale & Brinkman 2015, s. 171; Hemmestad 2013, s. 79).

Det var viktig for meg å være nysgjerrig, observant på kroppsspråk, stemmeleie, blikk og latter for å kunne finne innganger til nye tema eller til å stille oppfølgende spørsmål (Andersen 2014, s.30). Det å både gi meg selv, men ikke minst gi informantene tid til å tenke og tillate pauser og stillhet ble viktig. Her måtte jeg også jobbe med meg selv for å ikke bryte stillheten. I starten føltes det litt rart, men jeg merket for hvor viktig det var for informantene å kunne bruke tid til å tenke seg om og reflektere før de svarte.

Det å lage en intervjuguide som skulle åpne opp for informantenes mulighet til å gi utdypende svar på temaene mine krever at vi kan forsikre oss om at de spørsmålene vi stiller faktisk er åpne og gir informantene mulighet til å komme med sine erfaringer, refleksjoner og meninger (Thagaard 2013, s. 103). En annen oppgave er å unngå å stille ledende spørsmål og unngå at de blir for generelle (Thagaard 2013). Som Thagaard (2013) poengterer betyr det ikke at man skal unngå generelle spørsmål, da dette kan gi informanten mulighet til å reflektere over det som er mest meningsfullt for dem (s. 104). Her kan man variere med å følge opp de generelle spørsmålene med konkrete spørsmål knyttet opp mot hendelser (Thagaard 2013). Kombinasjonen av dette gjør det mulig å forstå informantens vurderinger og synspunkter med bakgrunn i de konkrete hendelsene som blir presentert (Thagaard 2013, s. 104). Ved å stille generelle spørsmål opplevde jeg at informanten kom godt i gang med intervjuet før man jeg stilte de litt mer konkrete spørsmålene knyttet opp mot hendelser eller casen. Jeg opplevde at både meg selv og informantene «senket skulderene» mer og praten fløyt fint fra start til slutt.

For meg var det sentralt at informantene skulle oppleve at det var trygt og greit å gjennomføre intervjuer med meg. Her hadde jeg en fordel ved at jeg hadde fulgt laget i 8 måneder og spillerne var kjent med meg. Før intervjuet startet ble alle informert at intervjuene ble tatt opp på bånd og at de når som helst kunne trekke seg uten begrunnelse. De fikk også opplyst om muligheten til å lese igjennom intervjuet, at alle ble anonymisert og at prosjektet var meldt inn til NSD. Ingen uttrykte ønske om å lese igjennom intervjuene eller trakk seg fra studien.

3.6 Databehandling

I feltarbeidet skrev jeg notater fortløpende. Disse notatene ble senere ført inn på word-dokument på PC. Disse notatene ble til 25 skrevne datasider. Jeg startet med å intervju

hovedtrener og deretter assistenttrener. Begge disse intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert i sin helhet. Intervjuene med spillere og de siste to intervjuene med trenerteam ble også tatt opp på lydbånd, men disse intervjuene ble skrevet som sammendrag der jeg har prøvd å trekke frem budskapet til informantene fra hvert enkelt intervju. Intervjuene og sammendragene utgjorde totalt 53 dataskrevne sider. Totalt 78 sider.

Det å transkribere betyr å transformere, man skifter fra en form til en annen, fra taleform til skriftform, noe som ikke er helt uproblematisk (Kvale & Brinkman 2015, s. 205). Kvale og Brinkman (2015) hevder at man kan miste verdifull informasjon gjennom det å transkribere. Selv merket jeg at det var enklere å følge med på selve budskapet i intervjuene når jeg lagde sammendrag fremfor å transkribere alt ord for ord. Når jeg transkriberte ble jeg i stor grad opptatt av å skrive alt korrekt, og det ble mer problematisk å følge med på essensen i selve intervjuet. Uttalelser spillerne kom med som var verdifulle for problemstillingen, samt de to siste intervjuene av trenerne, ble transkribert ned til sitatform. Disse sitatene var verdifulle fordi de belyste hovedtematikken og underkategoriene i studien.

Målet for studien var å lage meg en helhetlig og dypere forståelse av caset jeg studerte. Temaene for studien var ikke valgt på forhånd, men vokste frem underveis i prosessen der både intervju og feltobservasjon må sees i relasjon til hverandre. Intervjuene bidro til en dypere og økt forståelse for de sosiale prosessene som ble beskrevet i feltnotatene mine. Intervjuene ga kjøtt på beina til feltobservasjonene og vice versa. Gjennom inngående lesning av empirien fikk jeg god oversikt over innholdet og fikk dannet meg et bilde av hvilke fenomener mine data kunne gi forståelse av (Thagaard 2013). Som en forlengelse av dette lagde jeg to store tankekart (A3 ark) med hovedtemaer som igjen inneholdt underkategorier. Det gjorde jeg for å skape best mulig oversikt og helhet. Temaene som trådte frem fra intervjuene og observasjonen har blitt til gjenstand for mer omfattende fortolkninger og teoretiske analyser (Kvale & Brinkman 2015, s. 232). Thagaard (2013, s. 154) viser at man deler inn teksten i mer overordnede kategorier om man grupperer temaer man har kodet. Dette er en metode jeg brukte i mine analyser. Teksten fra intervjuene ble skrevet ut i papirform og i margen på A4 arkene kodet jeg teksten. På denne måten ble teksten kategorisert gjennom koding av data, som kan bidra til å finne sentrale mønstre ved disse dataene (Thagaard 2013, s 154).. Jeg har gjennom hele analyseprosessen gått frem og tilbake mellom teori og empiri (Thagaard 2013) som

omhandlet lydopptak, utskrifter fra intervjuene og feltnotater for å se på likheter og ulikheter og for å se etter generelle eller typiske mønstre i materialet og hva som kan skyldes disse mønstrene (Grønmo 2016). I denne sammenhengen plukket jeg ut de mest sentrale temaene og forsøkte å finne ut hva informantene og feltobservasjonene kunne fortelle om disse temaene, noe som gjør det mulig å kunne sammenlikne hva de forskjellige informantene forteller om det samme temaet. Analysen bidro også til at andre tema og kategorier vokste frem underveis.

På samme måte som feltrollen må man være bevisst sin rolle og sette egne fortolkninger i parentes og unngå å tillegge for mye av sitt eget. En kritisk kommentar til slike intervjufortolkninger er at intervjuuttalelsene kan bli fortolket på ulike måter, men Kvale & Brinkman (2015, s. 238) hevder at dette neppe skjer så ofte som man tror.

3.7 Troverdighet

Validitet

Ifølge Thagaard (2013, s.204) knytter man validitet opp mot tolkning av data og det handler om gyldigheten av de tolkningene som forskeren har kommet frem til. Når jeg skal vurdere validiteten i min oppgave, må jeg sjekke om tolkningene representerer den virkeligheten jeg har studert (Thagaard 2013). Ifølge Kvale og Brinkman (2015) handler validitet om «*om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke*» (s. 276). I tillegg peker de på hvordan et valid argument både skal være fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende (s. 276). I studien har jeg tolket intervjumateriale og observasjon i forhold til hverandre for å kunne gi en så helhetlig forståelse av den virkeligheten jeg studerte. Det har vært viktig å kunne vurdere om de tolkningene jeg gjør ut fra i en triangulering av intervjuer og feltobservasjoner er gyldige (Thagaard 2013). Å være kritisk til eget analysearbeid kan bidra til å avgjøre studiets validitet (Thagaard 2013). Analyseprosessen anser jeg som det mest krevende med hele studien. Jeg har forsøkt å kontrollere resultatet av mine tolkninger opp mot relevant teori og forsøkt å plassere mine data inn i tema eller kategorier som trådte frem underveis og som jeg anså som best egnet. Valg av teori og tolkninger kan bidra til å påvirke utfallet av studiet gjennom hvilket fokus man velger å ha, og hvordan man knytter utsagn opp til teori (Andersen 2014, s. 34). Dette har jeg forsøkt å være bevisst på gjennom hele studien. Å forsøke å unngå å stille ledende spørsmål i intervjuene, men

invitere til åpne samtaler der informanter får tid og mulighet til refleksjon kan bidra til å styrke validiteten.

Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvordan min studie kan ansees som pålitelig, og i kvalitative studier er det ofte ikke mulig å teste eller beregne reliabiliteten (Grønmo 2016). Studiets reliabilitet kan gjennom tre faser påvirkes, og det er i gjennomføring av observasjoner og intervjuer, i transkriberingsfasen og nøyaktighet i analysefasen (Kvale og Brinkman 2015). Intervjuene av trenerteamet ble gjort i starten av feltarbeidet, og ved feltarbeidets slutt. Intervjuer av spillerne ble gjort mot slutten av feltarbeidet. Alt ble tatt opp på lydband og alle intervjuene ble gjennomført av meg. Transkriberingen i ettertid gjorde jeg også selv, noe som kan styrke reliabiliteten. Datamaterialet er basert på faktiske forhold (Grønmo 2016). Jeg har hele tiden og på ulike tidspunkt kontrollert intervjuene opp mot lydbandsmateriale, utskriftene fra intervjuer og feltnotater for å sikre at jeg unngår misforståelser eller feilkilder. Ut fra intervjuene har jeg prøvd å finne ut hva disse dataene sammen med feltnotatene egentlig forteller meg, som harmonerer med Kvale og Brinkman (2015). Feltobservasjonene er gjennomført med laget i deres kjente omgivelser over en periode på 8 måneder noe som har sikret at jeg har sett spillerne og trenerteamet i tilnærmet samme situasjoner en rekke ganger, som igjen kan styrke reliabiliteten (Grønmo 2016). En del av datamateriale har også vært diskutert med veileder fra et kritisk ståsted for å sikre at jeg har oppfattet og forstått hva mine data forteller meg. Det skal likevel legges til at man ikke kan garantere at mulige feilkilder ikke kan oppstå.

Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvordan resultatene fra denne studie kan overføres til andre fenomener eller generaliseres (Kvale og Brinkman 2015). Det som er mest sentralt for min studie er å representere akkurat denne casen. Min casestudie beskriver sentrale aspekter ved idrettscoaching og ledelse som har til hensikt å utvikle en prestasjonsgruppe gjennom læring og utvikling i en prestasjonskultur. Det vil være umulig for meg å kunne fortelle eller vise den hele og fulle sannheten om dette laget og om casen. Allikevel kan resultatene være overførbare til ande liknende kontekster der coaching og ledelse står sentralt. Ifølge Flyvbjerg (2001 i Hemmestad 2013) kan kontekstavhengig kunnskap gi kunnskap som normalvitenskapen ikke kan tilby.

Casestudier kan være i stand til å produsere en kontekstavhengig kunnskap som kan gi økt forståelse for kompleksiteten i coachingprosessene (Hemmestad 2013, s. 84).

3.8 Etikk

Gjennom denne oppgaven har jeg fått mulighet til å følge en prestasjonsgruppe over en periode på 8 måneder. Jeg har vært i nær kontakt med mange personer fra denne gruppa både gjennom samtaler, observasjon og intervjuer. I denne sammenheng får jeg tilgang til mye sensitiv data som må behandles med respekt og varsomhet for å ivareta etiske hensyn (Andersen 2014). Konfidensialitet er ifølge Thagaard (2013) at *«de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt»* (s. 28). Thagaard (2013, s. 28) peker på viktigheten av at alle deltakere i et prosjekt skal anonymiseres før resultatene av et slikt prosjekt publiseres. Laget, motstanderlagene og personene i dette prosjektet har alle fått fiktive navn eller nevnes ved tittel eks: assistenttrener. Alle har også mulighet til å kunne lese igjennom før publisering for å garantere at konfidensialiteten opprettholdes.

Denne masteroppgaven et innblikk til prestasjonsgruppens virkelighet gjennom den perioden jeg fulgte dem sett fra mitt perspektiv. Det er derfor viktig å presisere at min oppgave er en konstruksjon av denne virkeligheten basert på mine egne data og analyser. På denne måten er forskeren en formidler og en fortolker av virkeligheten, og i en slik posisjon besitter forskeren en forskermakt som betyr at hun har makt til å definere andres virkelighet (Hemmestad 2013, s. 85). Jeg har prøvd å være oppmerksom på denne type maktforhold og etiske dilemmaer, og forsøkte å gå inn i feltarbeidet med en ydmykhet og en respekt for de menneskene jeg skulle forske på. Som poengtert av Hemmestad (2013, s. 85), er jeg også bevisst på at mine data er preget mine fortolkninger og mine utvelgelser av informanter.

Når jeg har jobbet med analysene av mine data har jeg forsøkt å forstå dataene på 'deres egne premisser' som ifølge Hemmestad (2013) handler om å være bevisst egne fortolkninger, og prøve å forstå hva informantene sier. Det å analysere var noe jeg gikk i gang med på et senere tidspunkt.

Jeg har vært opptatt av å formidle innsikt fra det feltet og den gruppa jeg har forsket på, og hatt en genuin interesse og nysgjerrighet for trenerteamets spill- og coachingsfilosofi som jeg anser som både annerledes og nytenkende. Samtidig har det vært viktig for meg å ha en kritisk tilnærming når jeg skulle analysere mine data.

Som nevnt tidligere i kapittelet ble alle informert om min rolle og mitt forskningsprosjekt på den første dagen på treningsleiren i utlandet. Alle fikk utdelt egenerklæringsskjema som måtte ha deres underskrift og leveres tilbake til meg med beskjed om de ønsket å være en del av prosjektet eller ikke. Alle signerte og leverte disse skjemaene. Prosjektet ble i forkant meldt inn til NSD (Personvernombudet) og ble også godkjent (vedlegg 3). Alle ble informert om konfidensialitet og deres mulighet til å få innblikk til dataene (ikke andres intervjuer) og at de når som helst kunne trekke seg uten begrunnelse.

Etter feltarbeidsslutt har jeg opprettholdt en viss kontakt med både trenerteam og litt med noen spillere. Dette har vært gjennom fagseminarer, kunnskapsutveksling eller at jeg har sett klubbkamper og landslagskamper. Vi har på ingen tidspunkt snakket om eller diskutert dataene i denne oppgaven. De har vært mest nysgjerrige på når oppgaven skal ferdigstilles og at de ser frem til å lese den.

4.0 Resultat og diskusjon

Jeg vil nå presentere de empiriske funnene i studien min og knytte disse funnene opp mot relevant teori for å kunne beskrive og analysere hva som kjennetegner idrettscoachingen til trenerteamet. Jeg vil også forsøke å gi et bilde av hvordan trenerteam sammen med spillergruppa skapte en prestasjonskultur som vært preget av læring og utvikling med et stort fokus på prestasjonsforbedring.

Det er rimelig å anta at det er mange aspekter som beskriver, former og påvirker en prestasjonskultur. Disse aspektene vil jeg utforske og gi et så tydelig bilde av som mulig og hvordan de påvirket og formet trenerteam og spillergruppe.

I delkapittel 4.1 vil jeg beskrive og analysere trenerteamet som team og samarbeidet mellom dem. Jeg vil trekke frem hvordan kontinuitet, tilliten til hverandres kompetanse, balansen mellom alvor og humor, deres personligheter, samarbeid og komplementær kompetanse har påvirket deres praksis og spillergruppen.

Delkapitlet 4.2 omhandler spill- og coachingfilosofi der trenerteamets spillfilosofi vil bli analysert samtidig som jeg vil drøfte hvordan spillkompetanse, spillforståelse og fotballferdigheter hadde en sentral del i trenerteamet og lagets spill og coachingfilosofi. Coachingfilosofien er også bakteppet for de neste kapitlene. I delkapitlene 4.3 og 4.4 vil ta for seg hvordan læring og utvikling og involvering, individualisering og medansvar har blitt implementert gjennom trenerteamets coachingsfilosofi og i idrettscoachingen som sentrale deler i lagets prestasjonskultur. Delkapittel 4.5 omhandler makt og trener-utøverrelasjonen og til sist 4.6 der prestasjonskulturen vil bli presentert og analysert, der viktige faktorer som detaljer og disiplin vil bli belyst.

4.1 Trenerteamet

Både hovedtrener og assistenttrener hadde hatt lange og suksessfulle karrierer som fotballspillere, og den ene hadde i tillegg vært trener på høyt internasjonalt nivå tidligere. Begge hadde vært trenere i norsk toppserie i en årrekke. Begge trenerne hadde noenlunde lik vei til trenergjerningen gjennom utdanning og kursing. Hovedtrener hadde en lærerutdanning og erfaring i bunn, og assistenttrener en mer fotballfaglig utdanning. I intervjuene fortalte de at erfaringene fra tiden som aktive fotballspillere satte et stort preg på hvordan de opptrådte og fungerte som trenere i dag. Dette harmonerer med Saury & Durand (1998 i Knowles et.al 2005) som sier at personlige

erfaringer, både som utøvere og som trenere, er avgjørende for hvordan trenere praktiserer, og hvilken effekt dette har på utøverne. Nash & Collins (2006), som har gjort en studie på eksperttrenere poengterer at trenere blir påvirket og inspirert av gamle trenere eller mer erfarne trenere enn dem selv. Både hovedtrener og assistenttrener viste til andre trenere som deres inspirasjonskilder, både gamle trenere, men også andre trenere som var aktive i dagens toppfotball på den internasjonale arenaen.

4.1.1 Hovedtrener

Når hovedtreneren skulle beskrive seg selv brukte h*n ord som engasjert, søken og kontrollfreak. H*n sa også at tydelighet og helhet var beskrivende for hva h*n la vekt på i sitt lederskap:

«Og jeg tror at min beste egenskap er den helheten, for jeg føler ikke at jeg er sånn rå trener på feltet..... Trenergjerningen er jo sånn veldig stor, mangfoldig og det er jo mange ting som skal funke, og jeg har veldig tro på den relasjonelle biten da. Men du må ha faglig kompetanse på det relasjonelle, da får du til noe».

Som vist i flere studier er trenerrollen svært kompleks og dynamisk, og situert i et miljø som stadig er i forandring (Nash og Collins 2006; Jones 2006, 2009; Knowles et.al 2005; Hemmestad 2013; Standal og Hemmestad 2011; Santos et.al 2013; Occhino et.al 2013; Nelson et.al 2014; Coté 2006; Jowett 2017). Hovedtrener mente de beste trenerne var rå på å takle kompleksiteten og dynamikken som preget trenerhverdagen. Videre la h*n vekt på at de beste trenerne opptrådte både som pedagoger og fagpersoner: *«Så jeg tror sånn foreløpig så er jeg bedre på den helheten, jo... jeg har peiling på fotball liksom, jeg har jo det».* I tillegg la flere av spillerne vekt på hvordan hovedtrener behandlet dem på en fin måte og hadde et godt samspill med assistenttrener, støtteapparat og gruppa. Hovedtrener fortalte dette i intervju: *(...) det handler om å se dem, og ivareta dem..».*

Hovedtrener pekte på trenergjerningen som stor og mangfoldig, der det var mye som skulle håndteres og fungere. Studier viser at det stilles det store og forskjellige krav til dagens elitetrenere, blant annet ved at de skal håndtere både spillere, støtteapparat og relevante andre på en hensiktsmessig måte, lede coachingprosesser, fungere som tekniske og taktiske rådgivere og som pedagoger (Nash og Collins 2006; Knowles et.al

2005; Nelson et.al 2014). Som Hemmestad (2003) belyser handler coachens rolle om å håndtere de ulike prosessene som er en del av coachingens natur, og Enoksen et.al (2014) poengterer at en treners personlighet og fremtoning som et sentralt element i prestasjonsutvikling.

Hovedtrener fortalte at h*n kunne være brå, bestemt og at h*n var en person med et stort temperament. Disse karakteristikene kom til uttrykk i mine observasjoner og spillernes beskrivelser av hovedtreneren. Assistenttrener beskrev også hovedtrener som verbal og en som satte krav til alle rundt seg. Ane for eksempel beskrev hovedtrener som 'på' og en som snakket fra levra, var åpen og ærlig, mens Lisbeth sa dette:

*«Hovedtrener har veldig sterk autoritet, og den balansen der er jo det som gjør h*n til den klart beste treneren jeg har hatt.. At h*n får meg til å liksom holde meg på tå, h*n på en måte girer meg opp, samtidig som h*n på en måte behandler meg på en fin måte da..... Det gjør de begge altså».*

Som Enoksen et.al (2014) poengterer er relasjonen mellom trener og spiller, trenerens opptreden og oppførsel avgjørende for prestasjonsutvikling hos utøvere. Noen av spillerne fortalte at hovedtrener også var en type som fort kan fyre av og 'klikke' om de spiller 'rævva'. Dette er også beskrivelser som hovedtrener brukte om seg selv. Med bakgrunn i mine observasjoner og intervju med hovedtrener opplevde man h*n som reflektert og åpen rundt sine sterke og svake sider. Det hovedtrener og spillere beskrev som et svingende temperament kom også frem i praksis.

Ifølge feltobservasjoner og intervjuer hadde engasjementet positive effekter på spillerne sine. Eira sa at for henne var hovedtrener en person hun ønsket å vinne kamper for. Ifølge feltobservasjoner gikk hovedtrener ofte rundt og pratet med spillerne i forkant av øktene, og h*n pratet også med spillerne i pausene, og når det var lunsj. H*n hang seg med på noen oppvarminger innimellom eller noen basisøker samtidig som praten satt løst mellom trener og spillere. Ved flere anledninger noterte jeg at det var latter og smil i samtalene mellom hovedtrener og spillerne. I intervjuet fortalte Ane at hun synes hovedtrener var en tulle person som var god på å balansere alvor og humor. Ved flere anledninger tullet spillerne med hovedtrener på h*ns bekostning og fortalte historier der hovedtrener hadde gjort noe spillerne hadde ledd mye av. Hovedtrener reagerte med latter når disse historiene kom frem eller når spillerne tullet med h*n (notater). Hovedtreneren fortalte i intervjuet at h*n synes humor var et viktig element i

treningshverdagen og at de gjerne skulle hatt en 'klovn' i gruppa, da h*n opplevde at både trenerteam og spillergruppa kunne bli litt for seriøse noen ganger. Ronglan & Aggerholm (2014, s. 21) påpeker viktigheten av en treners evne til å se graden av seriøsitet og hvilken effekt dette kan ha på spillerne, og om evnen til å legge til rette for balanse mellom alvor og humor. For uten at de manglet det h*n kaller en 'klovn', opplevde h*n balansen mellom humor og alvor som relativt balansert, det var rom for humor i treninga, men til riktig tid. I lys av Ronglan & Aggerholm (2014) er timing avgjørende for denne balansen. Det å kunne lese gruppa for å forstå når det er produktivt å bringe inn humor for å regulere spenning, stimulere kreativitet, øke oppmerksomheten eller styrke de sosiale båndene er fundamentale aspekter ved en treners praksis (Ronglan & Aggerholm 2014, s. 21). Alle spillerne som ble intervjuet sa mye av det samme om humor i laget som hovedtreneren. Ida og Lisbeth fortalte at laget hadde det veldig gøy og klarte å styre humoren. Det samme fortalte Ane i intervju: «.. *det er seriøst når det skal være seriøst og at man kan på en måte samtidig ha rom for å tulle litt.. jeg føler ikke det stjeler noe fokus fra det å god kvalitet da*». Ifølge Ronglan og Aggerholm (2014) kan riktig bruk av humor i de riktige situasjonene ansees som en avgjørende del av en treners sosiale kompetanse for å kunne ansees som troverdige av egne spillere.

4.1.2 Assistenttrener

Assistenttrener beskrev seg selv som rolig og ikke så verbal i trenerrollen og en som likte å jobbe med detaljer og hadde størst fokus på det positive. Disse karakteristikkenes gjenspeiles i spillernes beskrivelser av assistenttrener, der ordet rolig var det ordet som alle spillerne brukte. Marion beskrev også assistenttrener som fantastisk kompetent og ettertønsksom. Ane fortalte at assistenttreneren var en balansert person som jobbet mer i kulissene, stilte krav på en annen måte enn hovedtrener og som hadde mange fine øvelser. Det å jobbe i kulissene er beskrivelser passer med Jones (2006) teori om treneren som en 'orkestrator'. I motsetning til den visjonære ledelsesstilen, er orkestrering diskret og blir karakterisert som det å 'jobbe i kulissene' med et stort fokus på detaljer (Jones 2006, s. 61). Ifølge mine observasjoner fremstod assistenttrener som en behagelig person å være rundt, h*n innehadde både kompetanse og stødighet. Ifølge mine data hadde hovedtrener og spillere stor respekt for assistenttrenerens kompetanse.

Som Lorimer & Jowett (2010 s. 206 i Enoksen et.al 2014, s. 134) beskriver: «... *empathetic coaches can play a fundamental function in athletes' performance accomplishments and success, especially at higher levels, as competition amplifies the need for coaches and athletes to work closely together*».

Selv om assistenttrener var både rolig, balansert og ettertenksom, viser analysene at h*n var veldig tydelig som leder på treningsfeltet. H*n tok ikke mye plass i form av sin væremåte, men det fremstod som at respekten spillerne hadde for kompetansen og assistenttrener som person, gjorde at h*n allikevel «fylte» rommet.

4.1.3 Samarbeid, tillit og komplementær kompetanse

Trenerteamet jobbet som oftest sammen som et team, og ved noen anledninger brukte spillergruppa betegnelsen «Knoll og Tott» når de snakket om trenerne. Hovedtrener fortalte i intervjuet at h*n og assistenttrener var som 'et gammelt ektepar', der de gikk rundt hverandre, ordnet og var veldig samkjørte. Mine observasjoner understøtter disse utsagnene, da spillerne i intervjuene fortalte om samarbeidet trenerteamet imellom som svært samkjørt.

Trenerteamet snakket ofte fotballfag og diskuterte spillere, spillestil og motstandere, men kunne også ha mer hverdagslige samtaleemner. Bakteppet for de fotballfaglige samtalene dem i mellom var naturlig nok sterkt knyttet opp til prestasjonsutvikling. Når jeg ba trenerteamet fortelle om hvordan samarbeidet dem imellom fungerte, la de vekt på at de var svært forskjellige personlighetsmessig, men samtidig like på mange områder. I følge mine data, hadde trenerne en felles forståelse for grunnverdiene i spillfilosofien og hvordan de ønsket å spille fotball. Trenerteamet hadde også de samme grunntankene om hva idrettscoaching var og hvordan man skulle skape et godt lærings- og utviklingsklima, og hvordan de ønsket å jobbe med utvikling av en helhetlig tilnærming, både som fotballspillere og som mennesker. Samtidig stod byggingen av en prestasjonskultur sterkt i begge coachingfilosofi. Men som følger av ulike personligheter, som igjen formet deres lederstiler, hadde de en ulik coachingpraksis. Hovedtrener sa dette i intervjuet:

«Nei, synes jo, jeg synes jo egentlig at vi bare har blitt bedre og bedre sammen. Ja, sånn faglig også og så gjør vi jo litt forskjellige ting, uten at vi noen gang har avtalt hva

vi gjør på et vis da. Men jeg har jo alltid vært veldig pådriver på liksom helhet og strategi og mål og liksom drevet de prosessene. Assistenttrener er veldig god på detaljene for eksempel, det med individuell oppfølging, detaljene i spillet. Så jeg tror at vi utfyller hverandre veldig bra, for vi er veldig like. Vi har veldig lik bakgrunn, veldig like i forhold til fotball og toppidrett og hatt veldig sånn felles verdigrunnlag tror jeg. Og så er det også veldig forskjellig på egenskaper, og på personlighet da. Som jeg tror vi utfyller hverandre bra. Assistenttrener er jo veldig rolig, mens jeg er jo mye mer hissig for eksempel og mye mer nervøs....det er jo dempende for meg å ha assistenttrener der..og det er jo veldig bra tenker jeg da.. i forhold til håndtering og hvor hardt man skal gå på og.. hva tror du er lurt nå og.. Så liksom vi sparrer jo veldig på det. På å håndtere ting. Så det er bra».

Disse utsagnene harmonerer med Ronglan (2010) som belyser at dyktige trenere etablerer hensiktsmessige arbeidsfordelinger, et godt samarbeid, evner å utnytte andres ressurser på en god måte og gir og viser tillit til sine medhjelpere. Ronglan (2010, s. 163) poengterer at etableringen av slike gode arbeidsforhold bidrar til å styrke og forankre praksisfellesskapet bredere og gjøre det mindre sårbart. Man blir ikke avhengig av kun en person til å dra lasset, men flere for å få 'hjulet til å gå'. Ifølge Ronglan (2010) avhenger delegering av arbeidsoppgaver avhengig av at treneren er villig til å gi fra seg noe av kontrollen. Gjennom å fordele ansvar og gi arbeidsoppgaver til andre med god og ulik kompetanse kan man også bidra til å gi disse menneskene følelsen av ansvar og som en sentral del av målprosessen (Santos et.al 2013). Man reduserer i tillegg egen arbeidsmengde slik at man som hovedtrener kan ha større fokus på andre arbeidsoppgaver. Dette harmonerer med begrepet om orkestrering (Jones & Wallace 2005). Ifølge mine observasjoner og intervjuer kan det se ut som trenerteamet orkestret spillergruppa og støtteapparat på flere områder. Et av dem var gjennom jevnlig og god planlegging og oppfølging av trenings måneder og økter, med påfølgende justering om det var nødvendig. Hensikten med den jevnlige planleggingen var for å organisere øktene på en hensiktsmessig måte som bidro til at spillergruppa, både individuelt og kollektivt, fikk øvd på sine personlige utviklingsmål, samtidig som at gruppa som et kollektivt skulle få trent på de relasjonelle ferdighetene som trenerteamet verdsatte høyt. Flere av spillerne fortalte i intervju at de opplevde trenerteamet som godt forberedt. Trenerteamet fortalte begge to i intervju at de jobbet litt «om hverandre», der de begge kunne bytte på de ulike arbeidsoppgavene. Assistenttrener påpekte at de kunne

hatt tydeligere arbeidsfordelinger, men at h*n synes arbeidsfordelingen var inspirerende fordi man kunne snakke litt på kryss og tvers.

Assistenttrener påpekte i intervju hvordan trenerteamet nærmet seg en optimal uke for spillerne med tanke på totalbelastning. Et arbeid som var gjort i samråd både med spillere og støtteapparat, der fysioterapeuten hadde ansvar for den fysiske treningen, samt når det kom til håndtering av skader. Fysioterapeuten, som også var fysisk trener i klubben, hadde for eksempel alltid ansvar for oppvarmingene når h*n var tilstede, og her hverken forstyrret eller brøt trenerteamet inn. H*n bestemte selv innholdet og hvor lenge oppvarmingene skulle vare, og h*n hadde også ansvar for hvilke spillere som fikk delta på trening og i kamp i forhold til skader og sykdom.

Hovedtrener uttrykte svært ofte stor tillit til og respekt for assistenttrener. H*n beskrev assistenttrener som stille og 'nedpå', og som en person med enorm kompetanse som man hadde stor tillit til. Assistenttrener sa i intervju at h*n kunne bli flinkere til å dele mer av denne kunnskapen. Hovedtrener sa også at det å reise på kamp uten assistenttrener var noe h*n ikke likte, nettopp fordi assistenttrener hadde et godt øye for spillet og evnet å finne gode løsninger i ulike spillsituasjoner: *«H*n er jo veldig spesielt god, h*n var spesielt god som spiller og har fortsatt øye for spillet da. Og det har jeg veldig respekt for, og det er jo også en veldig trygghet da»*. Blanding av assistenttreners kompetanse og personlighet beskrev hovedtrener som 'dempende'. Dette handlet om at hovedtrener ofte ble nervøs (i intervju) når det kom til kamper, og analysene viser at assistenttreners fagkompetanse bidro til at hovedtrener følte på mer ro rundt kampsituasjonen. Analysene viser at trenerteamet sparret mye under kamper. Det var ofte prat dem i mellom når kampene pågikk, og hovedtrener gikk flere ganger bort til assistenttrener i kamp (notater). Hovedtrener fortalte også i intervju at h*n jobbet med å skjønne når h*n måtte la assistenttrener få bestemme og ta avgjørende valg i kampsituasjoner og trakk frem flere situasjoner der h*n selv ikke hadde turt å ta et valg eller evnet å sett en god løsning selv der assistenttrener til slutt har skjært igjennom. Det viste seg å fungere bra og noen ganger ble disse valgene avgjørende for kampens utfall. Hovedtrener beskrev det slik:

«Vi har jo..det er jo litt sånn rart for vi er veldig like på mange ting og så er vi også veldig forskjellige. Veldig forskjellige på.. særlig med det på ledelse for eksempel. Ja der er vi veldig forskjellige (lang tenkepause)».

På tross av litt forskjellige personligheter uttrykte begge å ha stor tillit til hverandre og stolte på og visste at den andre vil gjøre en god jobb, uavhengig av om den andre var tilstede eller ikke. Hovedtrener sa dette i intervju:

«...det er ofte sånn liksom at hovedtrener er sjef og assistenten er sånn.. hvis bare assistenten er der så danser musene på bordet. Det opplevde jeg jo selv som spiller at da var det dårlige treninger, litt slapt og sånn. Sånn er det ikke hos oss, der er det jo motsatt, det er jo bedre når jeg ikke er der og assistenttrener er det (ler), jentene sier det iallefall» (ler).

Videre pekte h*n på at dette hvertfall bidro til å sikre god kvalitet på treningene. Hovedtrener fortalte i en feltsamtale at h*n alltid var sikker på at spillerne ble godt ivaretatt under assistenttreners ledelse og her viste tillitsforholdet seg igjen: *«Jeg bare bestiller noe av assistenttrener jeg, så rister h*n ut noe av ermet»* (Hovedtrener). Videre observerte jeg ofte at assistenttrener ledet økta som tradisjonelt en hovedtrener ville gjort, mens hovedtreneren beveget seg rundt, observerte og pratet én til én med spillerne. Hovedtrener avbrøt sjelden assistenttrener når h*n coachet gruppa eller la frem noe på strategi- og/eller analysemøter. Noen ganger ble hovedtrener satt til å sette opp kjepler og rydde inn utstyr, mens assistenttrener pratet med spillere noe som tradisjonelt er en assistenttreners jobb. Gjennom observasjon fikk hovedtrener muligheten til å ta et steg tilbake og observere interaksjonen mellom spillerne, og mellom assistenttrener og spillere. Ifølge Jones & Ronglan (2017) er observasjon sentralt for orkestrering og som igjen handler om å skaffe seg oversikt, for deretter å handle (Andersen 2014). Ronglan (2010, s. 167) poengterer også viktigheten av at en trener evner å føre tilsyn med og reagere fleksibelt og situasjonstilpasset på både forutsette og uforutsette hendelser.

Flere av spillerne beskrev rollefordelingen mellom trenerteamet som flytende. Eira fortalte dette i intervju: *«Jeg føler ikke at hovedtrener er noe ovenfra og ned på assistenttrener, jeg føler at assistenttrener vel så mye får sagt det h*n vil si og at de jobber veldig bra sånn tror jeg».* Lisbeth fortalte at hun aldri hadde opplevd at

trenerteamet snakket stygt om hverandre, og hun opplevde at de stort sett var enige, men om det oppstod uenigheter så diskuterte de dette åpent. Hun syntes at trenerteamet hadde respekt for hverandre og at forholdet dem i mellom var harmonisk. Videre sa hun at trenerteamet hadde et godt samspill inn mot gruppa og at hun trivdes godt med dem som trenerteam. Enoksen et.al (2014) påpeker at båndet mellom trenere og spillere spiller en viktig rolle for kvaliteten i coachingprosessene, spillernes tilfredshet og prestasjon.

Når assistenttrener skulle beskrive hvordan h*n opplevde dem som trenerteam fortalte h*n:

«Nei, men vi kjenner jo hverandre så bra, at det er sånn to hoder, en tanke innimellom. Og det er jo fint, vi jobber bra sammen og vi gjør mye sammen på planlegging av økter og sånt så.. Det er jo... hva skal jeg si da.. det er jo.. vi er et team da. På styrker og svakheter.. Vi er jo to forskjellige personer og litt personligheter, men jeg tror at miksen av det er ganske optimal».

Utsagnet harmonerer med team-begrepet og team som metode som landslaget i Hemmestads (2013) studie ofte benyttet seg av. Team som metode kan ansees som en strategi for å benytte seg av de ulike individuelle ressursene og kvalifikasjonene i et lag, der summen av disse ressursene og kvalifikasjonene skal bidra til å gjøre laget sterkere og bedre rustet til for å oppnå ønsket utvikling og resultater (Hemmestad 2013, s. 89).

Spillerne selv la også stor vekt på de komplementære ferdighetene og personlighetene trenerteamet representerte og på det gode samarbeidet trenerne i mellom, med de ulikhetene og likhetene som var. Ida fortalte om dette i intervju:

«De fungerer veldig bra som team synes jeg, de er jo to forskjellige personer de også, hovedtrener er kanskje den med mest temperament som kan fyre av litt og assistenttrener er den som er rolig og ja.. Så de utfyller hverandre veldig godt, det gjør de».

Til tross for et svært godt samarbeid trakk både hovedtrener og assistenttrener frem at forbedringspotensialet var kommunikasjonen dem to imellom, men at dette var noe de jobbet med hele tiden. Hovedtrener kunne oppleve assistenttrener som til tider veldig lukket når det kom til det å ta opp ting, at assistenttrener hadde lettere for 'å la ting gå'

enn hovedtrener selv. Hovedtrener påpekte at h*n adresserte ting i mye større grad enn assistenttrener:

*«Jeg tror jeg gjør mange ting som AT irriterer seg over for eksempel, men jeg vet ikke hva det er.... Hvis du skjønner.. Nei.. (ler) for h*n sier ikke sånt... og det er jo liksom litt frustrerende av og til det. For da.. da kan h*n liksom, 'hva er det som gnager, kan du bare si det', men jeg spør ikke heller da. For det er sånn at... det må h*n få bestemme.. ja.. så.. Ja, men jeg synes jo at vi samarbeider bra altså. Absolutt!».*

Mine observasjoner gir et bilde av at det er de store kontrastene i personlighet som kan skape litt kommunikasjonsutfordringer innimellom. Allikevel gir hverken hovedtrener eller assistenttrener uttrykk for at dette er et stort problem, og hverken mine observasjoner eller intervjuer med spillerne tyder på det samme.

4.2 Spill- og coaching filosofi

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive spillfilosofien og analysere coachingfilosofien til trenerteamet og forsøke å gi et bilde av hvordan dette kom til uttrykk gjennom et tydelig læring- og utviklingsklima. Jeg vil forsøke å gi et bilde av hvordan involvering, medansvar og individualisering kom til uttrykk og hvordan dette påvirket og formet prestasjonskulturen i laget. Andre sentrale elementer som makt, trener-utøverrelasjon, strategi- og målsettingsarbeid vil også bli belyst.

Ronglan (2010) bruker begrepene spillforståelse og spillkompetanse. Spillforståelse handler ifølge Ronglan (2010, s. 138) om praktisk innsikt i spillets idé og muligheter, mens spillkompetanse handler om evne til problemløsning på banen (s. 39). Selv om trenerteamet brukte ordet spillforståelse, snakket de også indirekte om spillkompetanse.

4.2.1 Spillfilosofi, - forståelse og - kompetanse

Analysene viser at trenerteamet hadde en felles spillfilosofi. Grunnsteinene i spillfilosofien bestod av høyt ballinnhav, et trygt pasningsspill, samtidig som de ønsket å være offensive med det hovedtrener ofte kalte et «skarpt» spill. Trenerteamet var opptatt av å utvikle spillernes evne til å kunne se løsninger og beherske den relasjonelle

samhandlingen. Laget skulle ha en stram defensiv struktur, som assistenttrener kalte 'hjertet i laget'. Samtidig skulle det offensive spillet være friere, der de ønsket å være uforutsigbare, men ha klare rammer med valgfrihet innenfor de forskjellige rollene:

«... om det er 4-3-3 eller 4-2-3-1 og tallkombinasjoner og sånn, er ikke så opptatt av det, men vi vil at spillerne skal være komfortable med ball, og jobbe med... hva skal jeg si.. blikket eller det å ha en forståelse for spillet og klare å evne å se neste situasjon»
(Assistenttrener).

Både hovedtrener og assistenttrener var opptatt av det relasjonelle, det å skape en felles forståelse og en klar plan på hvordan man kunne løse ulike situasjoner på banen. For trenerteamet var det viktig at spillerne kunne håndtere de ulike og komplekse situasjonene de kom opp i, og samtidig ha en uforutsigbarhet i spillet sitt. Det å skape en forståelse og blikk for spillet trakk assistenttrener frem som svært relevant. Samtidig var det sentralt at spillerne kunne gjøre dette både hver for seg og sammen som et kollektiv. Fotball er et lagspill der kollektiv problemløsning kan ansees som et verktøy for å håndtere selve kjernen: det handler om å skape muligheter og mestre motstand i ulike spillsituasjoner (Ronglan 2010). Utvikling av spillkompetanse står derfor som en svært sentral faktor i utviklingen av fotballspillere og analysene viser at trenerteamet var opptatt av å utvikle spillernes spillkompetanse. Ronglan (2010, s. 74) forklarer spillerkompetanse som evnen til å skape og utnytte spillesituasjoner til fordel for eget lag. Videre skal utvikling av spillkompetanse avhenge av evnen til å oppfatte og forstå situasjoner og evnen til å handle og samhandle hensiktsmessig i tråd med de muligheter situasjonene åpner opp for (s. 74). Denne forklaringen av spillkompetanse henger tett sammen med Bergo, Johansen, Larsen og Morisbak (2010) sin definisjon av fotballferdighet som jeg kommer tilbake til i neste delkapittel. Selv om trenerteamet ikke brukte begrepet spillkompetanse, viser analysene at forståelsen av hva som er viktig for trenerteamet når det kom til læring og utvikling av fotballspillere, henger tett opp til utvikling av spillkompetanse.

Spillfilosofi er en del av spillstrukturen til et lag og handler om hvordan laget forsøker å samordne bevegelser og hvordan man skaper en felles forståelse for hvordan man ønsker å opptre og spille som en enhet (Ronglan 2010, s. 45). Fotballspillet bærer preg av ulike normer og retningsregler, som kan begrense spillernes handlingsrom og frihet i spillet (Ronglan 2010, s. 45). Samtidig som normene og retningslinjene kan være

begrensende, kan de i mange situasjoner gjøre handlingsvalg og samhandling enklere, virke mer muliggjørende og forutsigbart (Ronglan 2010, s. 45). En treners oppgave ligger i å balansere dette slik at spillerne ikke opplever handlingsrommet som begrenset, men som muliggjørende og skapende, og som skal stimulere til aktiv involvering, samspill og kreativ problemløsning (Ronglan 2010, s. 47). Gjennom flere år med samarbeid både på spiller- og trenersiden, sa assistenttrener i intervju at laget hadde utviklet en stadig bedre forståelse, som kom til uttrykk gjennom økt samhandling. Spillerne trakk også frem i intervjuene lagets samhandling og hvordan den hadde utviklet seg de siste årene. Ane fortalte i intervju:

«Vi går utpå der og vet at vi.. om ikke vinne så hvertfall prestere. Og da har man den tryggheten i spillet, at man på en måte.. at man har vært samla i 2-3 år, alle spillerne, og har hatt tid til å på en måte skape relasjoner og utvikle et spill, som gjør at man har den tryggheten i laget».

Videre sa hun at trenerteamet hadde en tydelig spillfilosofi, men at spillerne opplevde frihet til å velge alternative løsninger tilpasset de ulike situasjonene selv om det ikke alltid var i tråd med det laget hadde øvd på på trening.

Trenerteamet la til rette for flere spilløvelser, der problemstillingsaspektet var sentralt. Hovedtrener fortalte i intervju at h*n noen ganger undret seg over *om* eller *når* h*n burde 'servere' spillerne svaret på hva trenerteamet ønsket i ulike situasjoner.

Assistenttrener fortalte i intervju at det ikke var alltid de hadde det h*n kalte fasit, men at de ønsket å få spillerne mer med i diskusjonene, både på og av banen, i forhold til tanker og idéer på hvordan de skulle spille. Analysene peker mot at trenerteamet hadde en kommunikasjon inn mot spillerne som bidro og la til rette for et læringsmiljø, der problemløsning var en del av praksisen. Selv om hovedtrener noen ganger ble litt ivrig, fikk spillerne rom til å reflektere og diskutere, både på feltet og av.

Ifølge (Ronglan 2010) ligger det en pedagogisk utfordring i det å hjelpe spillerne til å selv oppfatte hvilke muligheter hun har i de ulike situasjonene. Hovedtrener fortalte i intervjuet om en slik type utfordring og hvordan de valgte å løse dette:

«Men jeg tror at hvis man skal lykkes med å ta neste steg da, for vi er jo okay, for oss så handler det om neste steg og det er det spillerne som må ta utpå der og mestre tempo, spille hurtigere og se løsninger. Og jeg kan ikke bestemme det for det bilde endrer seg

hele tiden da, så man må egentlig bygge opp de der helt enkle grunnferdighetene og lage miljøer der de får øvd og sånn at de kjenner at de kan mestre mer og mer. Tenker jeg er veien for oss nå da. For det er sånn, du kan bane opp spill og du kan strukturere opp spill og det har vi jo gjort, og så har vi lykket med det og så vet motstanderen vår hva vi skal gjøre og så lukker de bort og så må vi finne på noe nytt.. altså vi må i hvert fall utvikle det da, vi trenger ikke finne på noe helt nytt, men hvert fall utvikle det».

I tillegg til å ha problemløsningsbaserte øvelser, jobbet også trenerteamet med å utvikle grunnferdighetene i et stadig høyere tempo. Eksempel på hvordan de gjorde dette var spilløvelser på små flater som ga spillerne mindre tid og rom. Spillerne ble utfordret på å leite etter rom, forsøke å skape og utnytte rom, særlig sentralt i banen: «*Play in between*» og «*Let etter rom, de finnes, uansett*» (Hovedtrener, notater). Jeg har notert ved flere anledninger at trenerteamet la til ulike elementer underveis i øktene. Disse elementene var ment for å øke kompleksiteten i spillet og utfordre spillerne. Elementene kunne blant annet være touchbegrensning, bruker av joker (spiller som spiller med begge lag), banestørrelse og utforming av banen slik at spillerne søkte mer innover i banen istedenfor utover. Analysene viser at øvelsene på trening hadde til hensikt å stimulere de taktiske, tekniske, fysiske og mentale ferdighetsdimensjonene som var forankret i trenerteamets spillfilosofi.

Assistenttrener trakk også frem hvordan variasjon på formasjonene kunne bidra til å utvikle spillernes spillforståelse. Variasjon på formasjon stilte krav til trenernes kompetanse fordi som Sivertsen (2013) belyser stiller noen formasjoner en «*...fundamental omstrukturering av laget og spillemåten*».

Det å variere på formasjonene trekker Bergo et.al (2010) frem som hensiktsmessig i arbeidet med å utvikle spillernes fotballforståelse. De kommer litt ut av sine vante posisjoner (f.eks. spille høyere i banen eller mer ut til siden) og må tenke mer og bruke sin kompetanse til å løse ulike og kanskje annerledes situasjoner enn det dem er vant med. Sivertsen (2013) sier at formasjonene i dagens fotball er mer flytende og at dette stiller krav til spillernes anvendelighet, spillforståelse og samarbeidsevne. Laget hadde 4-2-3-1 formasjonen veldig innøvd og assistenttrener hevdet at det hadde ført til at laget hadde blitt litt stasjonære og avventende istedenfor å angripe de romma som var ledige. Som Sivertsen (2013) og Eggen (2003) påpeker handler spillestil overordnet om formasjon, men at det viktigste faktisk er måten spillerne finner hverandre på banen, samhandler og kommuniserer. Det å kunne utnytte de rommene som åpner seg på banen

er langt mer avgjørende enn å holde seg til en bestemt formasjon (Sivertsen, 2013). Gjennom vårsesongen hadde laget variert litt på formasjoner, men sentralt på midten hadde de ofte gått for en såkalt diamant med ønske om å få flere spillpunkter sentralt i banen. I intervju fortalte assistenttrener:

«Og det å, ja sånn leke med tanken nå da på den diamanten i midten har gjort at.. eller det kom jo opp litt på grunn av at vi har sett at der har vi nesten ikke folk (sentralt), det å lete etter spillpunkter.

Med spillpunkter mente assistenttreneren at laget hadde flere spillere å spille på sentralt i banen. Dette kan en såkalt diamant bidra til. En diamant er rombeformet og innebærer at en har en spiller høyere i banen, to på hver side og en dypere midtbanespiller. Det kan gi flere alternativer sentralt i banen ved at man alternativer både fremover, bakover, og til sidene (Riisnæs 2018). Gjennom økt fokus på å skape flere spillpunkter sentralt i banen, fortalte assistenttreneren hadde gitt resultater, da trenerteamet så at mange av spillerne ønsket å få ball på fot feilvendt i langt større grad enn før. Det å ha flere spillpunkter sentralt i banen mente assistenttreneren ville være med på å utvikle spillernes forståelse, og evnen til å håndtere ball og klare å ha ball lenger på banehalvdelen til motstanderen for å kunne lete etter de gode situasjonene som man kunne utnytte til fordel for eget lag.

Ifølge Riisnæs (2018) har de beste spillerne evnen til å ta gode og hensiktsmessige valg raskt, samtidig som de har hurtig og god ballbehandling. I fotball er hver enkelt handling situasjonsbestemt, men har feste i spillprinsipper og rolleavklaringer til det enkelte laget (Riisnæs 2018). Ronglan (2010) viser til hvordan et lags strukturering og felles retningslinjer kan være både begrensende og muliggjørende for spilleren i forhold til handlingsvalg og samhandling. Med begrensende menes det at lagets interne regler kan legge føringer for spillerens opptreden i ulike situasjoner (Ronglan 2010, s. 45). Samtidig kan lagets spillstruktur bidra til å skape oversikt og mening over hvordan hun kan løse ulike situasjoner, slik at man ikke har uoverkommelige mange alternativer som kan gjøre situasjonene kaotiske (Ronglan 2010, s. 46). Felles retningslinjer kan også bidra til økt forutsigbarhet når det kommer til samhandling, da det kan bli lettere å lese hvordan medspillere vil forholde seg og bevege seg i ulike situasjoner (Ronglan 2010, s. 46). Medspillere som har felles retningslinjer og forståelse for hvordan man handler i ulike spillsituasjoner vil også kunne oppfatte disse situasjonene på samme måte og det blir da enklere å kunne spiller hverandre gode (Ronglan 2010, s. 46). En av spillerne på

laget poengterte hvor enkelt det var å komme tilbake fra langtidsskade fordi laget hadde gode relasjonelle ferdigheter og en felles og tydelig spillfilosofi.

4.2.2 Ferdigheter

Et av hovedmålene for sesongen var å hevde seg internasjonalt og treningsarbeidet bar i stor grad preg av dette målet. Det handlet om å utvikle fotballferdigheter som kunne måles med de internasjonale kravene der høyere tempo spesielt i de taktiske, tekniske og relasjonelle delene av fotballferdighetsdimensjonen står sentralt (Karlsen 2017). I sitatet under som er fra hovedtrener viser h*n betydningen av høy kvalitet på fotballferdigheter og hva det hadde å si for internasjonal suksess:

«Du kan komme langt med 'kick and run' og hardt arbeid og du kan kanskje til og med nesten vinne en gang, men du blir liksom ikke varig i toppen da. Altså fordi det handler om ferdigheter, så vi har et sånn veldig, jeg tror både jeg og assistenttrener har et sånn veldig syn på at, altså for å mestre det høyeste nivået da så må du ha de ferdighetene og da er det jo sånn Norge tok jo sølv i sist EM og da gjør man jo det på trøkk og tæl og det er gøy og neste gang så ryker man ut av EM fordi man mangler noen spillere, men det er liksom ikke, altså den kvaliteten er ikke høy nok da til å være et varig topplag internasjonalt».

Trenerteamet var opptatt av å utvikle spillere med fremragende fotballferdigheter som kunne være konkurransedyktige i utlandet. For å få til dette handler det om utvikling av spillere som evner å gjøre gode handlingsvalg og utføre hensiktsmessige handlinger, (med og uten ball) for å skape og utnytte spillsituasjoner til fordel for eget lag (Bergo et.al 2010, s. 50). En slik beskrivelse henger tett opptil det Ronglan (2010) kaller spillkompetanse . Som Eggen (1999, s. 121) poengterer måles fremgang gjennom læring av ferdigheter, og at resultater er et produkt av en stadig prestasjonsforbedring. Videre presiserer Eggen (2003) at det er spillernes ferdigheter sammen med hver enkelt spillers spisskompetanse som skaper prestasjonen. Bevegelsene spillerne gjør med og uten ball settes sammen komplementært og relasjonelt skaper samhandling (Eggen 2003, s. 208). Det hjelper ikke lenger bare med trøkk og middels gode individuelle og relasjonelle ferdigheter for å tilpasse seg dagens internasjonale krav i toppfotball.

Ifølge Bergo et.al (2010, s. 51) og Giske (2001) oppstår spillsituasjoner som et resultat av den enkelte spillers individuelle handlinger og med- og motspillers handlinger. Ferdighetsdimensjonen omfatter fire dimensjoner; den individuelle, den relasjonelle, den strukturelle og kampdimensjonen (Bergo et.al 2010). Ifølge analysene gjorde trenerteamet en god jobb med å ivareta og utvikle de ulike dimensjonene som omhandlet fotballferdigheten. Analysene viser at trenerteamet var gode på å designe øvelser der det ble stilt krav til flest mulig av ferdighetsdimensjonene, noe som harmonerer med spilllets egenart. «*Gang på gang ser vi at det er 'den gode fotballferdigheten' som vinner fotballkamper*» (Dreier, Morisbak og Skarsfjord 2010, s. 4). Tekniske og taktiske ferdigheter er ifølge Tønnesen, Alnes og Aasen (2015) de to viktigste prestasjonsbestemmende faktorene i fotball, og valg og utførelse står sentralt som selve kjernen i det å beherske fotballspillet best mulig (Dreier, Morisbak og Skarsfjord 2010, s. 4). Ønsker man å bli gode internasjonalt, er det naturlig at kravene til kvaliteten på denne jobbingen må være høy, slik det var i denne klubben.

Dreier et.al (2010, s. 44) har undersøkt hva som er karakteristisk for spillere på høyt nivå internasjonalt, særlig med utgangspunkt i den individuelle og relasjonelle ferdighetsdimensjonen. De beskriver spillere som er gode på initiativ uten ball, innehar varierte pasningsvalg og god presisjon, spesielle delferdigheter og roller, gode førsteforsvarere i tillegg til at de behersker temposkifter, flere pasningskombinasjoner, veggspillmønstre, og bevegelse etter avlevering av ball (Dreier, Morisbak og Skarsfjord 2010, s.44- 45). Ifølge analysene bestod en typisk økt, som trenerteamet gjennomførte med laget, av generell (fysisk) oppvarming ofte uten ball, deretter ulike pasningsøvelser, possession (holde ballen i laget) og spillvarianter (oftest med to mål og keepere), mens det på rolletreningene var litt mer variasjon. Trenerteamet jobbet mye med de tekniske og taktiske ferdighetene i kamplike situasjoner som både possession og ulike spillvarianter kan bidra med. Spillerne ble utfordret på oppfatnings-, vurderings- og beslutningsevne som harmonerer med Eggens (2003) godfotteori og har sammenheng med psykiske og kognitive ferdigheter som også spiller inn på en spillers prestasjonsevne. Ifølge Eggen (2003) læres og lagres de tekniske og taktiske ferdighetene gjennom opplevelser som er mest mulig kamplike som igjen stimulerer «fotballintelligensen» (Eggen 2003, s. 135). Evnen til å raskt kunne oppfatte mulige situasjoner og riktige løsninger sammen med evnen til å kunne bearbeide og fortolke det vi har observert er for Eggen (2003) en sentral del av fotballferdigheten. Analysene

viser at trenerteamet jobbet med disse ferdighetene i stor grad i sine possession- og spillvarianter, men også gjennom variasjon av formasjoner og tilpassede banestørrelser og ulikt antall spillere fordelt på 2-3 lag.

I den norske toppserien hadde laget til tider dominert flere kamper uten å avgjøre dem tidlig. Å avgjøre tidligere var derfor et av delmålene for laget denne sesongen, og det fikk derfor stor prioritet i treningene. Ambisjonene var å bli enda bedre og skarpere på siste tredjedel (fasen der man scorer mål) av spillet sitt og score flere mål, noe assistenttrener trakk frem i intervjuet:

«Og så var det en erkjennelse det hvordan vi skulle bli bedre i den fasen av spillet, for vi har jo kun øvd nesten offensivt etablert som fokusområder veldig lenge, fordi det er det vi spiller mot mest her hjemme i Norge. Og så hadde vi også en samtale med Rolf (ekstern fagperson) som er en herlig fotballtype, som så litt på.. som hovedtrener hadde litt kontakt med, og så litt på hvordan vi spilte og han sier at... i forhold til dominansen så bør vi score flere mål.

Som vist i sitatet hadde trenerteamet og spillere fokus på det de kunne gjøre noe med. Fra dette møtet jobbet trenerteamet tett med den eksterne fagpersonen som hjalp dem med innspill til hvordan de kunne løfte det offensive spillet sitt og score flere mål. Assistenttrener fortalte at trenerteamet sammen med laget har jobbet mye med siste tredjedel:

«... istedenfor å slå ut mot cornerflagget for eksempel så må vi komme oss nærmere mål, og skape mer ut av de innlegga vi har hatt. Vi har alltid hatt bra med innlegg, men.. Bli enda skarpere ut av det. Og det har vi jo lykket med til de grader! Som.. i de første kampene hvor jentene også følte at det stemte i kamp så har jo selvtilliten vokst i det spillet vårt».

Det økte fokus på dette delmålet og organisering av møter og trening som støttet opp under dette delmålet ga uttelling i løpet av vårsesongen. Laget tangerte scoringsrekorden allerede i mai måned og klarte å avgjøre kamper som før ville stått og vippet. Assistenttrener sa det slik:

«... det er jo veldig gøy de kampene som vipper litt nå da sånn som mot Dal hvor vi leder 1-0 til 80 minutter, så vinner vi 5-0. I fjor ville vi ikke gjort det, da hadde det kanskje bare blitt 1-0. Sånn at ja.. vi er veldig fornøyd med en solid vårsesong, litt skuffende åpning (forteller mer detaljert rundt resultat som utelates for å sikre anonymitet). vi er hele tida litt i sånn prosess med hva vi jobber med. Men mye av det er jo det offensive, relasjon, skarp i siste tredjedel, for å score mye mål. Og det er vi veldig fornøyde med. Et fokusområde er jo å slippe inn minst mulig mål. Vi har sluppet inn 5 mål på 15 kamper og det vitner om kvalitet».

Ifølge mine data var det det tydelige fokuset på de ulike delmålene, jobbing med klare rolleforståelser og spesifikke utviklingsmål, både for hver enkelt spiller og for laget kollektivt, som hadde vært avgjørende for prestasjonene denne våren. For å nå disse delmålene handlet det om læring og utvikling av konkrete ferdigheter som skulle tilpasses internasjonale krav. Trenerteamet hadde tydelige arbeidsoppgaver i form av at hovedtrener var den som så på helheten, mens assistenttrener så på alle detaljer knyttet til arbeidet med delmålene som igjen var forankret i spillfilosofi. Trenerteamet varierte sin pedagogiske tilnærming mellom instruksjon og en mer problemløsende tilnærming der refleksjon og samhandling var viktig. Ifølge mine data hadde den problemløsende tilnærmingen størst fokus. Ifølge Ronglan (2010, s. 147) beskriver det handler instruksjon om å formidle det rette svaret eller fasiten, mens en mer problemløsende tilnærming fokuserer på å stille spørsmål og der trenerteamet har en mer aktiv deltakelse i spillerens læringsprosess.

4.3 Læring- og utviklingsmiljø

Læring og utvikling var ord som ofte gikk igjen i språket i laget, både hos trenerteamet og spillere. Et fotballag kan ifølge Ronglan (2010, s. 112) forstås som et praksisfellesskap der kvaliteten på læringen og utviklingen til spillerne i dette fellesskapet er knyttet til hvordan individene bruker og utnytter hverandres komplementære kompetanser og erfaringer i samspill med hverandre. Forutsetningene for å kunne skape et sterkt læringsmiljø handler om trenerteamets evne til å legge til rette for læring og kunnskapsutveksling og samtidig veilede underveis (Ronglan 2010). Spillerne har også et ansvar ovenfor praksisfellesskapet, fordi resultater skapes gjennom spillernes aktive deltakelse i dette fellesskapet (Ronglan 2010). Ifølge mine data jobbet trenerteamet for å skape et læringsmiljø som harmonerte med dette, der læringen skjedde gjennom aktiv deltakelse fra spillerne. Ifølge Manger, Lillejord, Nordahl og

Helland (2010, s. 223) er det menneskenes interaksjon med omgivelsene gjennom de sosiale relasjonene som etableres, selve drivkraften i læringsprosessene. Læring er refleksjon og samhandling, og lagets verdier og motto omhandlet samarbeid, samhold og felles utvikling.

Ifølge Manger et.al (2010, s. 234) lærer man raskere når man arbeider sammen med andre mennesker, noe som var et hovedanliggende i dette laget. Hovedtrener trakk frem læring som sentralt for utviklingsarbeidet og fortalte: «..det å ha en sånn trygghet på at vi lærer noe sammen synes jeg er veldig kult og det føler jeg vi har». I tillegg påpekte h*n at man som trener må ha tillit til at spillerne kan lære og at dette er et arbeid som tar tid (Hemmestad 2013).

Ifølge Jones et.al (2004) er det avgjørende å plassere utøvere og læring i hjertet av coachingprosessen og at coachingsprosessen først og fremst er en pedagogisk bestrebelse (Jones 2006). Hovedtreneren pekte på viktigheten av å skape læringsmiljøer som skulle bidra til at spillerne fikk øvd og utviklet kunnskap sammen, og skape et klima som kunne stimulere til mestring. Dette harmonerer med sentrale prinsipper hos Vygotsky og den proksimale utviklingssone. Manger et.al (2010) peker på viktigheten av at en lærers (her trener) pedagogiske kompetanse for å skape et velfungerende læringsfellesskap der elevene (her spillerne) kan arbeide på måter som kan lære dem å lære av hverandre. Mia, en av lagets yngste, fortalte at hun lærte mye av å trene med en rutinert og kunnskapsrik gjeng og at de var ivrige på å lære henne nye ting i forhold til spillet. Spesielt spillerne i samme posisjon som henne selv, var gode til å følge henne opp og fortelle henne hva som kunne være hensiktsmessige løsninger i ulike spillsituasjoner. Mia beskrivelser viser hvordan læring handler om aktiv samhandling og samarbeid (Brask 2006) og viktigheten av mennesker med høyere kompetanse, som en sentral del i utviklingen av den proksimale utviklingssone (Jones et.al (2018)). Dette trenger nødvendigvis ikke være en trener, men kan også (som i dette tilfelle) være andre medspillere med høy kompetanse. Gjennom å imitere andre med høyere kompetanse enn seg selv, vil man etterhvert oppnå læring som man ikke hadde klart uten hjelp, altså man har flyttet grensene i den proksimale utviklingssonen (Jones et.al 2018; Manger et.al 2010).

Et tydelig funn i mine data er trenerteamet og spillerne hadde skapt et tydelig utviklingsmiljø med en klar rød tråd. Eira fortalte at denne røde tråden handlet om kontinuitet og kvalitet i treningsarbeidet og at jobben som ble lagt ned skulle være grundig og detaljert, med fokus på læring og utvikling av enkeltspillere og av laget. Den røde tråden bygget på etableringen av en fellesskapsfølelse og at læring og utvikling var noe som trenerteam og spillere skapte sammen. Kontinuitet med fokus på tydelighet og kvalitet i treningsarbeidet over tid var nøkkelkomponenter i treningsarbeidet.

Trenerteamet og spillergruppa var klar over og samstemte om at det tok tid å få til noe; «*Man må investere ganske mye*» (Hovedtrener). Hovedtrener poengterte i intervju at det å skape et læringsklima hadde tatt tid, og at det som laget gjorde som den største selvfølge i dag ikke var en selvfølge for en stund tilbake.

Både i intervju og feltsamtaler la trenerne vekt på at de ønsket å skape og opprettholde et klima for læring og utvikling, der det var lov å prøve og feile og at man aksepterte at læring og utvikling tok tid: «*Vi kan ikke regne med å få til alt på første forsøk, men da prøver vi bare igjen*» (Hovedtrener). Den pedagogiske arbeidsformen i laget harmonerer med Dewey's 'learning by doing', der tenkning, handling og læring er sammenvevde sider ved vår erfaring (Ronglan 2010, s. 78). Erfaringene kommer som et resultat av menneskenes samspill med omgivelsene, der god læring er erfaringslæring, som er knyttet til den enkeltes handling, tenkning og utprøving relatert til omgivelsene (Ronglan 2010, s. 79). Laget jobbet mye med øving i ulike spillfaser, der trenerteamet lot spillerne prøve seg frem, reflektere, få støtte av hverandre og prøve på nytt.

God læring er ifølge Ronglan (2010, s. 79) et godt og nært samspill med virkeligheten, omgivelsene og samfunnet. Både hovedtrener og assistenttrener trakk frem at de hadde brukt mye tid på «*terping*», et ord som både spillere og trenerteam brukte. Ifølge mine analyser handlet terping for laget om gjentakelser av ulike og varierende spillsekvenser og - faser som var i tråd med spillfilosofien og arbeidsformen til trenerteamet. Terping for laget handlet derfor ikke i tradisjonell forstand om instruksjoner. Poengtert av Ronglan (2010, s. 100): *mye læring skjer via observasjon, imitasjon, prøving og feiling. Spillsekvensene kunne variere, i tråd med fotballspilletts egenart, men når spillerne flere ganger kom opp i liknende situasjoner ga det mulighet for flere handlingsvalg og handlinger, men som samtidig liknet på hverandre. «Gjennom praktisk erfaring i spillet lærer vi gradvis å kjenne flere og flere av de karakteristiske spillesituasjonene som oppstår. Vår erfaringsbaserte kunnskap gjør at vi lettere 'leser' situasjonene som*

ansikter og gjenkjenner helheten umiddelbart» (Ronglan 2010, s. 93). I følge mine observasjoner kunne trenerteam og spillere stoppe ved ulike situasjoner, diskutere mulige løsninger, prøve på nytt og diskutere igjen. Kommunikasjonen og utvekslingen av erfaringer mellom spillere og trenerteam var sentralt. Spillerne fikk tid og mulighet til å reflektere omkring spillsituasjonene sammen med hverandre og/eller med trenerne. Dette bidro til at spillerne økte sin helhetlige kompetanse gjennom kroppslige læreprosesser som de reflekterte over og som satte spilleren i stand til å handle hurtig i neste situasjon uten å måtte fortolke, overveie og handle bevisst (Ronglan 2010).

Flere av spillerne følte at laget gjennom flere år hadde fått «så mye i ryggmargen» at dem klarte å variere spillet, hente frem og bruke kompetansen som lå i laget. At noe «sitter i ryggmargen» handler om at samspillet har blitt automatisert, man trenger ikke tenke, det bare skjer naturlig og intuitivt (Ronglan 2010). At spillerne føler at mye sitter i ryggmargen kan tyde på at de gjennom refleksjoner og erfaringer i samspill med trenerteamet og spillere (i praksisfeltet) hadde opparbeidet seg en solid handlingskompetanse (Ronglan 2010). Handlingskompetanse viser til hvordan praktisk kompetanse handler om både handling og tenking, og kunnskaper og ferdigheter, her brukes begrepet *kunnskap-i-handling* (Ronglan 2010, s. 91).

Denne måten å jobbe med å skape handlingskompetansen gjennom øvelse og refleksjon, både individuelt og relasjonelt, ble ansett som en rød tråd i treningsarbeidet.

Hovedtrener sa det på denne måten:

«Vi opplever å ha en veldig sånn åpen tilnærming til det hele og at vi er opptatt av at det ikke er absolutte svar og da er erfaringa at veien er lengre i starten men samtidig så ser vi at det gir læring over tid, så jeg har veldig troa på liksom det å ha en sånn lærende kultur, det har vi veldig tro på, altså det å søke at vi alle skal bli litt bedre...».

Ifølge Ronglan (2010, s. 82) er læring en kontinuerlig prosess, der man ikke er ute etter å finne de rette svarene, men heller kunne trenge dypere ned i et sakskompleks eller et problemfelt. Det at trenerteamet var opptatte av at det ikke fantes absolutte svar, der spillerne ble invitert med inn i diskusjonen, kan ha sammenheng med en demokratisk coachingstil, som er viktig for å utvikle en stimulerende trener-utøver forhold der begge parter kan utfordre hverandre (Enoksen et.al 2014). Ane fortalte at trenerteamet var veldig tydelig på noen ting og at det alltid var en klar linje på hva man jobbet med. Trenerteamet ga spillerne mye frihet innenfor rammene som spillerne selv fikk være

med på å forme. Dette var med på å skape en trygghet til at man alltid hadde muligheten til å handle annerledes og løse ulike situasjoner slik det fortonet seg som med hensiktsmessig i den aktuelle situasjonen. Det handlet om å skape og utvikle spill- og handlingskompetanse i tråd med spillfilosofien.

Trenerteamet fortalte at fokuset på å skape en læringskultur hadde vist seg å gi resultater og hovedtrener trakk frem en kamp de var veldig fornøyde med: «*Du ser igjen så mye da, da bruker de alt de har lært! Veldig gøy! ... du ser igjen de små tinga som man har øvd på*». Det samme kunne Eira fortelle: «*Jeg synes det er gøy at vi ser igjen i kampene det vi har jobbet med på trening*». Denne utviklingen kom frem i flere av spillerintervjuene der spillerne trakk frem at laget hadde utviklet seg enormt de siste årene, og dette skyldes læring- og utviklingsfokuset til trenerteamet. Flere av spillerne trakk frem god planlegging og forberedelse, samt tydelighet og arbeidet omkring detaljer i treningsarbeidet som avgjørende komponenter for hva laget hadde fått til. Lisbeth sa at tydeligheten fra trenerteamet var bedre enn hun noen gang hadde opplevd fra tidligere trenere. Både Lisbeth og Ida påpekte at laget har fått tid til å jobbe godt med de ulike spillfasene og detaljer knyttet til disse:

«Jo mer vi trener på ting, jo mer kommer resultatene også, jo bedre vi er på akkurat det vi ønsker. Jeg tror liksom utvikling kommer først da og så kommer resultatet etterpå. For man jobber jo med ting, og man ser det igjen i kamp og på trening. Hvis vi bare hadde tenkt resultat, så tror jeg ikke vi hadde vært der vi er i dag» (Ida).

Lisbeth fortalte hvordan de hadde tatt for seg ulike faser av spillet som de igjen hadde brutt ned og jobbet mye med på detaljnivå, for så å sette dette inn i det ferdige spillet som da omhandlet spill 11 mot 11 på stor bane. «*Når man har fått det inn i blodet, så går vi videre til en ny spillfase*» fortalte hun. Med dette menes det at mye av spillernes handlingsvalg og handlinger på banen skjedde implisitt, altså valg og handlinger ble forstått selv om det ikke ble sagt direkte (Ronglan 2010). Sett i lys av kontinuiteten som preget spillergruppe og trenerteam, kan det bli forstått som at laget hadde en felles implisitt forståelse av hvordan de ønsket å fremstå på banen. Flere av spillerne belyste også dette i intervjuer, Lisbeth sa dette:

«... hvis jeg skulle trekke frem noe med dette laget så er det det som skiller seg veldig fra alle andre. Veldig sånn fokus på helhet, hva vi ønsker, filosofi, men også detaljer

innenfor de rammene som har blitt satt over tid. De fleste deler av kampen.. fasene... vi får flere og flere felles bilder på hva vi tenker i hver eneste situasjon. Sånn at i løpet av de siste tre årene så har vi tenkt mer og mer likt om ting».

Jeg observerte mange dialoger mellom trenerne, mellom spillerne og mellom trenerne og spillerne. Dialogene mellom trenerne handlet ofte om økta, om spillerne og om tekniske og taktiske refleksjoner, men også refleksjoner rundt egen trenerrolle. Dialogene mellom trenere og spillerne handlet ofte om fotball knyttet til det tekniske, taktiske, fysiske, mentale, men hadde i tillegg sosiale elementer ved seg. Ifølge Hemmestad (2013, s. 93) vil dialogen bli sentral når man har en tilnærming til læring som er situert og relasjonell.

Lisbeth trakk også frem at laget har jobbet på en annerledes måte enn det som er vanlig i Norge, og dette var for å kunne være rustet til å møte internasjonal motstand. Her pekte hun på at trenerteamet hadde hatt en moderne filosofi på treningsmengde og intensitetsstyring. Laget hadde fått lånt måleinstrumenter av fotballforbundet for å ha bedre kontroll på intensitetsstyringen. De har også hatt fokus på å søke kunnskap fra utlandet, jobbe detaljrikt med de ulike spillfasene, fokus på helhet, spillfilosofi etc. Noen i landslagssystemet hadde bemerket at han ikke hadde sett noen lag i Norge (hverken på herre- eller kvinne siden) jobbe etter like moderne filosofi slik dette laget hadde gjort. Trenerteamet og spillerne ønsket å spille en moderne fotball og jagde stadig tøffere motstand for å kunne ta et skritt videre. Trenerteamet sa begge at de var sultne på ny kunnskap, og at de stadig introduserte nye øvelser, tanker og idéer inn i treningsarbeidet for å kunne løfte gruppa og ta nye steg. Ifølge assistenttrener var det viktig for trenerteamet at de evnet å utvikle seg som trenere slik at også spillergruppen skulle utvikle seg. De søkte stadig ny kunnskap og nye måter å gjøre ting på. En slik type praksis harmonerer med Abraham, Collins, Morgan og Muir (2009) som poengterer at prestasjonsforbedring handler om at trenerne er innovative og bringer nye idéer inn i treningsarbeidet. Assistenttrener fortalte i intervju at ved å bringe inn nye øvelser, tanker og idéer gjorde at man måtte reflektere over hva en gjorde for å kunne designe øvelser og treningsopplegg som ville ta dem videre i treningsarbeidet for å unngå at deres praksiser ble automatisert.

I lys av Ronglan (2010, s. 175) vil det å øke bevisstheten rundt egen praksisteori stå sentralt for trenerens utvikling. En slik bevisstgjøring krever at man evner å se bak sine handlingsvalg og tørre å stille seg spørsmål som kan begrunne hvorfor man gjorde som man gjorde, og konsekvensen dette fikk for praksisen (Ronglan 2010, s. 175).

Assistenttrener fortalte at hovedtrener hadde dratt i gang flere kunnskapsutvekslinger med andre trenere, og at dette opplevdes som både gøy, interessant og lærerikt. Ifølge mine data jobbet trenerteamet aktivt for å utvikle sin praksis ved å søke input og impulser utenfra. For trenerteamet var ny kunnskap, erfaringer fra andre prestasjonskulturer og kunnskapsutveksling med andre innenfor fotballmiljøet og andre toppidrettsmiljøer viktig for trenerteamets utvikling. Hovedtreneren poengterte at å ha en åpen tilnærming til nye måter å løse ting på, også gav et signal til spillerne om at man som trener ikke kunne alt eller var ferdiglærte. H*n fortalte i intervju at fotballtrenere «...er jo sånne som kan alt, alltid. Og det har jeg ikke noe tro på». Når de prøvde ut nye ting bestemte de sammen med gruppa om det fungerte eller ikke. Hovedtrener poengterte i intervju: «...vi må tørre å drite oss litt ut for å komme oss et skritt videre, og det gjelder også at jeg gir uttrykk for det». Utsagnet skiller seg ut fra det mer tradisjonelle synet på en eksperttrener og på læring, der læring fokuserer på at problemet er noe med en fasit og som eies av utøveren. Den rette kunnskapen besittes av eksperten, her treneren (Hemmestad 2013, s. 110). Ifølge analysene var trenerteamet og spillerne opptatt av hva dem kunne lære sammen: «Det gøyeste er å få til noe sammen» (assistenttrener). Trenerteamet var opptatt av at alle skulle føle eierskap til læringen og utviklingen i laget. Ifølge mine analyser virket det ikke som trenerteamet var redde for å eksperimentere eller ta risiko omkring øvelser på trening, noe som harmonerer med Jones & Wallace (2006) som påpeker nødvendigheten av at trenere tørr å føle på usikkerhet og manglende kontroll i noen situasjoner for å kunne oppnå en ønsket endring. Man kan ikke bare spille på det trygge, men tørre å tenke det utenkelige og gjøre det umulige mulig (Jones & Wallace 2006, s. 64). Som Ane presiserte i intervju: «...det har skjedd utrolig mye på veien... det har skjedd en enorm utvikling både sånn sportslig sett og.. fra å være sånn midt på treet til å bli et topplag».

I dette delkapitlet har jeg forsøkt å vise hva læring og utvikling handlet om for trenerteamet og spillerne. Jeg har også vist hvordan læring- og utviklingsperspektivet kom til syne gjennom trenerteamets praksiser. Læring og utvikling var noe som fant sted i praksisfellesskapet, der kunnskapen ble produsert og utvekslet mellom trenerteam

og spillere gjennom dialog, refleksjon, samhandling og veiledning som gikk på kryss og tvers i praksisfellesskapet.

4. 4 Involvering, individualisering og medansvar

Forskning viser at utøvere ønsker å være involvert i beslutningsprosesser og at dette er noe som trenere bør ta på alvor (Enoksen et.al 2014; Abraham et.al 2009; Hemmestad 2013). I starten av min feltobservasjonsperiode (treningsleir i utlandet) gjennomførte laget flere spillermøter. Laget hadde et spillerutvalg og et kapteinsteam som ofte ble brukt og som tok del i mange møter med trenerteam og egne møter med resten av spillerne. Spillerutvalget og kapteinsteamet var spillernes forlengede arm inn mot trenerteamet. På det første spillermøtet ble spillestilen presentert og spillere og trenerteamet drøftet fordeler og ulemper med den valgte formasjonen. I dette møtet kom spillerne med sine synspunkter. Etter ønske fra hovedtrener skulle ulempene først trekkes frem, så fordelene. Hovedtrener påpekte også at det ikke var sikkert det finnes noen klare svar på hva som var ulemper og fordeler med den valgte formasjonen, men det virket som innspillene fra jentene var viktig for trenerteamet. Det at det ikke finnes noen klare svar eller en fasit var noe som står tydelig i ledelsesfilosofien.

I intervjuene ga trenerteamet uttrykk for at de hadde lykket med å skape læringsklimaet de ønsket der de la vekt på at læringen skulle skje gjennom å involvere spillerne og ansvarliggjøre dem særlig i forhold til egen rolle på og utenfor banen. De var opptatt av spillernes meninger og hva de tenkte om ulike utfordringer knyttet til både det som skjedde på banen og utenfor. Spillerne ble ofte satt i situasjoner der trenerteamet utfordret dem gjennom en spørrende tilnærming for eksempel: «*Hva ønsker du her Amanda?*» «*Hva tenker du her Ida?*», «*hva skjer her?*» og «*hvordan tenker dere vi kan løse dette?*». I lys av Hemmestad (2013, s. 99) vil en slik utøversentrert tilnærming også bidra til å forbinde taktikk og ferdigheter til en spillkontekst.

Trenerteamet inviterte spillerne til å involveres i mange prosesser i laget. I følge mine data hadde spillerne stor påvirkningskraft særlig på temaer som kampstrategi, analyser og målsettingsarbeid og også til dels på øvelsesutvalget på trening. Under feltarbeidet observerte jeg på det første strategimøte i utlandet (preseason) at trenerteamet viste en videocollage fra fjorårssesongen. Denne inneholdt jubelscener og en samhandling på banen som lå tett opp til spillfilosofien og måten laget ønsket å spille fotball. Videre

fortalte hovedtrener om individuelle og kollektivt gode prestasjoner og om en fjorårssesong som de virket svært fornøyde med. Når laget nå stod ovenfor en ny sesong kunne tidligere prestasjoner og resultater bli forsterket gjennom den interne kommunikasjonen i laget og kan ha stor betydning for den kollektive mestringstroen (Ronglan 2010, s. 67). Når videoen ble vist var det mange smil og mye latter å se fra samtlige av spillerne. Ronglan (2010, s.67) påpeker at troen på å lykkes med de oppgavene en står ovenfor (f.eks i en kommende sesong) «*..etableres blant annet på bakgrunn av det en har gjort og fått til tidligere*». Disse erfaringene har betydning for troen på egen mestringsevne her og nå (Ronglan 2010, s. 67). Lagets identitet og selvforståelse bygger i stor grad på felles tro og samhold (Ronglan 2010, s. 67). Dette er dimensjoner ved gruppedynamikken der laget som enhet betraktes som en prestasjonsenhet (Ronglan 2010, s. 67).

Tro er et relasjonelt begrep (Ronglan 2000) og for å skape tro på å kunne gjenskape suksess brukte trenerteamet videocollagen som et virkemiddel til nettopp dette. Som Ronglan (2000) poengterer vil det være nødvendig å etablere tro for å gjøre det harde arbeidet, som må legges ned for å nå målsettinger, meningsfullt. Ifølge Ronglan (2000) kan tro gjør drømmene om å nå målsettingene mer realistiske (Ronglan 2000). Arbeidet trenerteamet gjorde med å gjenskape tro på ny suksess, handlet i stor grad om å styrke fellesskapsfølelsen. Hovedtrener la stor vekt på de gode prestasjonene fra fjorårssesongen og på hvordan man kunne gjenskape dette. Både spillere og trenerteam snakket om «vi», «oss» og hvordan man sammen kunne ta laget til nye høyder.

Ifølge Ronglan (2010) og Hemmestad (2013) er det sterk korrelasjon mellom samhold (kohesjon) og lagsprestasjoner, fordi en sterk gruppetilhørighet gjør at det er enklere å takle motgang og sportslige skuffelser og glede seg over lagets prestasjoner. Når man arbeider med utvikling av team og felles målsettinger økes mulighetene for å skape et godt samhold som kan bidra til gode prestasjoner som igjen også er med på å styrke samholdet (Ronglan 2010, s. 64). Man kan dele kohesjon inn i to dimensjoner, gruppekohesjon og sosial kohesjon, der gruppekohesjonen handler om hvordan gruppa trekker sammen og jobber mot et felles mål. Den sosiale kohesjonen «*..handler om i hvilken grad gruppa virker tiltrekkende på medlemmene og tilfredsstillende deres sosiale behov*» (Ronglan 2010, s. 65). Analysene viser at trenerteamet sammen med spillerne jobbet aktivt for å styrke den sosiale kohesjonen gjennom å forsterke teamfølelsen og styrke felles utvikling av lagets målsettinger for den kommende sesongen.

Verdier spilte også en stor betydning for laget, og var synlige i måten laget stod frem på i treningsarbeidet og i kamper. På et spillermøte tidlig i sesongen (samling i utlandet) fikk spillerne i oppgave å definere hvilke verdier som skulle gjelde for laget den kommende sesongen. Måten de arbeidet med verdisetting var først gjennom gruppearbeid, og deretter ble verdiene diskutert i plenum. Verdiene skulle gjenspeile hvordan laget arbeidet med prestasjonsutvikling, og innebar demokratiske verdier som helhet, involvering, medansvar, fellesskap, samhold og samarbeid (Hemmestad 2013).

4.4.1 Målsettings- og strategiarbeid

På treningssamlingen i utlandet tidlig i februar lagde trenerteam og spillere sammen en strategiplan for den kommende sesongen en av de første dagene vi var der nede. Trenerteamet og spillerne snakket om hva som var mulig å få til i den kommende sesongen, hva laget drømte om og om hvilke muligheter man hadde. Spillerne diskuterte i grupper og snakket om hva som kunne stå i veien for at laget lykkes med sine målsettinger. Ut fra dette møtet utformet laget tre hovedmålsettinger som var førende for hvordan laget skulle arbeide gjennom sesongen. Av hensyn til anonymisering vil disse målsettingene utelates, men målsettingene var svært ambisiøse og omhandlet suksess både nasjonalt og internasjonalt og helt ned på detaljnivå om hvordan de ville fremstå i sitt defensive, men spesielt sitt offensive spill. Laget hadde mål som omhandlet både prosess (veien til målet) og produktet (resultat). Når trenerteamet spurte spillerne om hva de anså som målet for sesongen var det tre mål som spillerne selv raskt ble enige om. Ifølge mine data var alle samstemte omkring disse tre hovedmålene.

Delmålene fokuserte på å bli enda råere på siste tredjedel ved å bli mer effektive foran mål, unngå å slippe inn mål og samtidig bli bedre til å bryte gjennom sentralt i banen ved å forbedre romforståelsen sentralt i banen og ikke bare ute i sidekorridorene.

Romforståelse handler om hvordan man klarer å oppfatte rom og skape og utnytte rom gjennom blikk, forflytning og posisjonering Bergo et.al (2010). Det handler også om å nekte motstander tilgang til de rommene som oppstår på banen (spesielt mellomrom sentralt og bakrom), og hvordan man forflytter seg og posisjonerer seg for å hindre akkurat slike situasjoner (Bergo et.al 2010). Laget hadde en offensiv spillestil og stod

ofte høyt med backene sine og kom til flere gjennombrudd i sidekorridorene enn de evnet sentralt i banen. Både spillere og trenerteam ønsket for den kommende sesongen å kunne oppnå gjennombrudd sentralt i banen oftere ved å prøve å skape flere spillpunkter sentralt. De ønsket i større grad å få spillerne til å spille opp på feilvendt medspiller oftere og samtidig få flyttet flere spillere lenger inn på banehalvdelen til motstanderen. Deretter ønsket dem at spillerne kunne klare å holde på ball der over lengre tid for å lete etter gode løsninger. Dermed ble et trygt pasningsspill og stort ballinnhav en sentralt for å oppnå delmålene for sesongen.

Analysene viser at arbeidet med delmålene preget treningshverdagen. Hovedtrener fortalte i intervju i mai: *«(..) synes at vi har fått uttelling for det som vi skulle gjøre nytt i år, score mer mål, og det har vi jo gjort. Masse mål, så det er kult»*. Assistenttrener sa i intervjuet at laget hadde unngått å la andre lag diktere deres spill, og de hadde bedret romforståelsen ved å bli flinkere til å lukke rom sentralt i banen og sluppet til motstander lite i disse sentrale rommene. Ane fortalte i intervju at laget også hadde utviklet de tekniske og taktiske ferdighetene så mye at motstanderne slapp til lite på lagets banehalvdel. Hun sa også at dette hadde sammenheng med at laget evnet å vinne ballen høyt i banen slik at de klarte å stoppe eventuelle trusler fra motstander tidlig. Hovedtrener fortalte i intervju:

«Og vi valgte de fokustinga; vi skulle score flere mål, stenge bak og være skadefri liksom, og da trykker vi på på de tinga der. Så jeg synes at vi er ganske gode til å jobbe.. altså det å bruke.. liksom strategiarbeid og målsettingsarbeid og ha det med oss hele veien da, at det ikke bare er i skuffen».

Lagets aktiviteter støttet opp under hovedmålsettingene. Både spillernes og trenerteamets valg og handlinger kan understøtte dette, og flere av spillerne pratet om prosessen mot produktet (målsettingene) svært ofte. Både på og utenfor banen fokuserte dialogene og diskusjonene på hvordan spillerne og trenerteam kunne videreutvikle seg, individuelt, relasjonelt og det kollektivt.

Analysene viser at trenerteam og spillere gjorde det de skulle, at de fulgte opp underveis. Analysene viser også at hele teamet var gode på følge opp gjennom analyse- og evalueringsarbeid og gjennom dialoger på feltet. Ane fortalte at laget jevnlig sjekket hvordan de lå an i forhold til hovedmålsettingen og tok grep hvis det ble ansett som nødvendig. Et slikt evalueringsarbeid foregikk gjennom egne evalueringsmøter med

spillere og trenerteam og/eller via kommunikasjonsverktøyet. Dette harmonerer med Stensbøl (2012, s. 81) som sier at målinger av prestasjons- og resultatfremgang med hensyn til delmål og hovedmål er viktig. «...*nødvendige justeringer foretas som konsekvens av målingene*» (Stensbøl 2012, s.81).

Spillergruppa ble også involvert i spørsmålet om hva som kunne være til hinder for suksess, og her presenterte spillerne hvordan (akutte) skader, en tynn stall (som igjen kunne føre til stor belastning på gruppa som belastningsskader og totalbelastning), forventningspresset både fra dem selv og utenforstående og at alle lag til en hver tid ønsket å slå dem som faktorer som kunne påvirke prestasjonen. Ifølge Stensbøl (2012) er det viktig å klarlegge kompleksiteten i oppgavene som skal løses. Videre poengterer Stensbøl (2012, s. 40) at i en prestasjonskultur vil ikke stresset og frustrasjonen ta over om man ikke når prestasjonsmålene sine. I prestasjonskulturer ligger det en erkjennelse av at nederlag og feil er en del av hverdagen og en del av livet. Dette sees på som en konsekvens av det å skulle sette seg høye mål og nysgjerrigheten til å prøve ut nye ting, pushe grenser og utfordre det ukjente (Stensbøl 2012, s. 40). Dette harmonerer med mine data, som viser at trenerteam og spillere var nysgjerrige, ambisiøse, offensive, nytenkende og ikke redd for utfordringer. De la stor vekt på mulighetene og drømmene og valgte å vie størst fokus og bygge tro på at det var mulig å gjenskape suksess.

Det å sette tydelige mål sammen med spillerne, ansees som en nøkkelfaktor når man planlegger for prestasjonsforbedring der man vet det ønskede utfallet (Abraham et. al 2009, s. 12; Hemmestad 2013). Thompson (1999, s. 27) påpeker viktigheten av å ha mål som er presise og som aksepteres av medlemmene. Slike mål kan lede til økt innsats og ansvar. Ronglan (2010) viser at trenerne er avhengig av denne oppslutningen fra spillere for å kunne ha innflytelse på det som skjer. Hemmestad (2013) viser at en større konkretisering av mål og delmål kan bidra til større oppslutning i involveringen og større samstemthet i forhold til å jobbe mot et felles mål. Ifølge Jones (2006) kan målsetninger i mange situasjoner bli både overfladiske, utydelige og uoppnåelige. De vil også være preget av det hierarkiske og asymmetriske forholdet mellom trener og utøver, og målene blir som oftest satt av de som besitter mest autoritet i en gruppe, som for eksempel en trener (Jones 2006). I tillegg påpeker Jones (2006) at trenere ofte gir spillerne en illusjon av myndighet, kun for å forsikre seg om at de vil støtte trenerens prosjekt.

Ifølge mine data førte trenerteamet en åpen og oppriktig kommunikasjon med sine spillere. Både trenerteam og spillere opplevdes som svært samstemte, og det var spillernes stemme som kom tydeligst frem i møtet som omhandlet målsettinger for sesongen.

Selv om Jones (2006) argumenterer for at det å oppnå konsensus om målsettinger i mange tilfeller kan være problematisk, opplevdes det som at det i dette tilfellet fantes høy grad av konsensus. Det er rimelig å anta at bakgrunnen for dette handlet om hvordan lagets målsettings- og strategiarbeid, som omhandlet involvering, medansvar og individualisering, hadde vært suksessfulle i forgående sesonger. Laget hadde i tillegg kontinuitet både på trener- og spillersiden og derfor opplevdes målsettingene for sesongen som udiskutable og i intervju kom dette tydelig frem særlig hos spillerne. Ida fortalte i intervju at målsettingene var det samme som det har vært de siste årene, men at det ble vanskeligere og vanskeligere å toppe tidligere prestasjoner, men at det fortsatt var målet også denne sesongen. I tillegg til kontinuitet hadde laget flere spillere med erfaringer fra det liknende målprosesser som hadde bidratt til suksess. Derfor er det rimelig å anta at også disse erfaringene sammen med kontinuiteten bidro til den høye graden av konsensus.

Målsettingene for den kommende sesongen var både realistiske (med bakgrunn i tidligere suksess), målbare, lette å forstå og kommunisere som harmonerer med Thompson (1999). De var også tidsavgrenset, tilpasset gruppas nåsituasjon (Thompson 1999) og godt forankret i spillergruppa: «*Vi har et felles mål, det er det vi jobber for hver dag. Vi vil være best hele tiden*» (Mia). Budskapet fra Mia, lagets yngste spiller, var svært tydelig og klart, og sitatet understøttes av annen empiri. Det er rimelig å anta at det å være best til enhver tid er et hårete mål, men som en av spillerne fortalte i intervju var den norske toppserien ingen målestokk for laget. Det var først ute på den internasjonale arenaen laget kunne møte god nok motstand som virkelig fikk satt dem på prøve. Treningshverdagen bar også preg av dette, man ønsket å ruste seg for internasjonal motstand, og søkte kunnskap og erfaringer som kunne gi en slik kompetanse. Blant annet fikk de besøk av en annen ekstern fagperson som hadde jobbet som fotballtrener i utlandet på toppnivå, og som hadde både erfaringer og kunnskap om hva som krevdes av ferdigheter på den internasjonale arenaen.

Laget var opptatt av et stort ballinnhav og godt pasningsspill, og på den internasjonale arenaen handlet det om å mestre dette i høyt tempo. Gjennom posisjonen laget hadde i den norske toppserien er det rimelig å anta at et stort ballinnhav var gitt og et resultat av nivåforskjellen som skilte dem og de andre lagene. Laget jobbet med å komme nærmere mål ved å tørre å stå høyere i banen, skape flere spillpunkter sentralt i banen, skape mer ut av innleggene ved å score flere mål og det trenerteamet beskrev som «skarperer på siste tredjedel». Laget trente mye angrep mot etablert forsvar for å utvikle tekniske og taktiske ferdigheter i siste tredjedels-fasen. Relasjonsbyggingen på banen skulle også ruste spillerne til å ta gode og hensiktsmessige valg i stadig økende tempo som var nødvendig å mestre på den internasjonale arenaen. På slutten av sesongoppkjøringen valgte trenerteamet bort en treningssamling (der laget kunne møtt nasjonal motstand) til fordel for å møte gode internasjonale lag som kunne gi dem bedre motstand, som var i tråd med målsettingene for sesongen. Bakgrunnen for et slikt valg, handlet om at i disse kampene ble laget utfordret og fikk trent mer på de defensive ferdighetene i langt større grad enn i den norske toppserien der laget stort sett spilte angrep mot etablert forsvar og hadde god kontroll defensivt. Disse kampene stilte også større krav til spillernes spillforståelse og - kompetanse enn det den norske toppserien kunne tilby, gjennom at spillerne fikk mindre tid og rom.

4.4.2 Videoanalyse

Jeg observerte ved flere anledninger at trenerteamet satt sammen med ulike spillere i lunsjen og gikk gjennom videoanalyse der hensikten var at spillerne selv skulle bidra til kunnskapsproduksjon og vurdering, og ved flere anledninger kunne spillere og trenere diskutere ulike situasjoner, være uenige og sammen finne en felles løsning. Det var mange spørsmål både fra spillere og trenerteam, og lite kunnskapsoverføring fra trenerteamet. Spillerne ble ofte satt i læringssituasjoner der de skulle arbeide sammen for å løse utfordringer særlig knyttet til det som skjedde på banen. Læring først gjennom sosial samhandling med andre mennesker, som igjen vil sette i gang tankeprosesser som er et resultat av de sosiale opplevelsene man har hatt, og det er nettopp dette vekselspillet mellom de indre og ytre aktivitetene som legger grunnlaget for læring (Manger et.al 2010, s. 234). Fra et av analysemøtene på treningsleiren i utlandet fikk jentene i oppgave om å gå sammen to og to å diskutere ulike situasjoner i videoanalysen:

- Hvordan ser situasjonen ut?
- Hva var bra?
- Hva kunne vi gjort annerledes?

Under denne seansen involverte trenerteamet seg lite, og ga spillerne tid til å reflektere og diskutere med hverandre. Etter at jentene hadde diskutert i parene kom trenerteamet med flere spørsmål som de inviterte jentene til å svare på. Deretter drøftet trenerteamet de ulike svarene med jentene. Målene deres for sesongen var satt, men målprosessen var ofte oppe til diskusjon og ble ansett som en problemstilling jentene ble invitert inn til å drøfte. Flere av spillerne trakk frem andre måter å løse ulike situasjoner på og trenerteamet spurte da hvordan man skulle jobbe for å kunne løse de ulike situasjonene optimalt. Deretter fikk spillerne i oppgave å stoppe videoen når de så spillsituasjoner som de ville kommentere eller reflektere rundt. Spillerne stoppet flere klipp og diskuterte disse.

Senere ble det vist et annet klipp som det ble mye diskusjon rundt. Klippet viste en situasjon der Ina spilte ball til Eira på første touch og førstebevegelsen. Hovedtrener mente Ina burde ventet med å slå denne pasningen fordi Eira var på vei utover i banen og hadde i tillegg en motspiller i rygg. Hovedtrener fortsatte med at Ina kanskje burde valgt annerledes, mens Ane sa at Eira ofte taklet disse situasjonene hensiktsmessig, og mente Ina valgte riktig. Hovedtrener sa Eira var bedre om hun kom mer rett på mål. Her kommenterte også assistenttrener, og spillerne fortsatte å diskutere seg i mellom. Etter en liten stund presenterte trenerteamet en mulig løsning og hva denne løsningen kunne gitt dem av videre alternativer. Spillerne fikk en liten 'aha-opplevelse'. Hadde de valgt denne løsningen kunne man oppnådd gjennombrudd og en medspiller kunne vært alene med motstanders keeper på kort tid. Ifølge Brask (2006) er en lærers (her trener) oppgave å skape autentiske læringssituasjoner. Mine observasjoner og feltnotater viste at trenerteamet jobbet mye med å skape situasjoner der spillerne ble utfordret til å tenke selv rundt egne handlingsvalg og handlinger, både på feltet og gjennom videoanalyse. «Hva mener dere?», «Det er mange veier til Rom jenter» og «Vi får ikke laga noen fasit på det» var utsagn som ofte kom fra trenerteamet i under disse møtene. Dette harmonerer med Hemmestad (2013) som legger vekt på en coachingfilosofi med vekt på involvering og et løsningsorientert fokus. Hovedtrener fortalte i intervju at spillerne selv også oppdaget og analyserte ulike spillsituasjoner uten at trenerteamet hadde lagt opp til det eller diskutert det i forkant.

Følgende er hentet fra feltdagbok: «*Ida snakker om en spiller på Hammersund; «hun ønsker å gå ned i det rommet». Hovedtrener spør da hva de skal gjøre med det. Diskuterer med jentene. Senere i pausen er dette loggført: Hovedtrener, assistenttrener, Lisbeth, Eira diskuterer ulike situasjoner fra analyseklipp, men det er en som er spesiell. Trenerteam spør mye «hva ville du gjort?» og «hva tenker du?» osv. På spørsmål om hva trenerteamet ønsket å få ut av videoanalyse til sa assistenttrener at h*n anså bruk av videoanalyse som et godt virkemiddel for å evne å hjelpe spillerne til å se løsninger. De var samtidig bevisste på å alltid ende opp med klipp der spillerne lykkes slik at spillerne fikk en god følelse samtidig som trenerteamet hadde fått coachet spillerne på forbedringspotensial spillerne tok med seg videre til neste kamp eller til videre utvikling. Analysene viser at gjennom bruken av video, fikk trenerteamet lagt til rette for gode og involverende læringssituasjoner som stimulerte til refleksjon rundt ferdigheter, spillestil og de ulike fasene i spillet, og det var også en mulighet for spillerne til å se hverandre, og gi gode tilbakemeldinger eller konstruktiv kritikk. På denne måten bidro disse analysesemøtene til at spillerne fikk en aktiv og sentral del i strategi- og evalueringsarbeid. Ifølge Hemmestad (2013, s. 191) og Ronglan (2000) kan slikt arbeid være med på å skape en enhetlig retning og kraft i det videre arbeidet.*

4.4.3 Roller og rolleøker

Ifølge Ronglan (2010, s. 142) handler rolleforståelse om hvordan rollene innad i et lag bør være veldefinerte og spillerne vet hvilke krav og forventninger det stilles til dem både på og utenfor banen. Videre poengterer Ronglan (2010) at rolleforventninger både kan være felles og men også spesifikke knyttet opp til posisjon på banen. Rolleaksept handler om at spillerne føler at deres rolle ansees som betydningsfull og at man føler seg verdsatt av laget (Ronglan 2010, s. 142). I intervjuene ga spillerne uttrykk for at alle i laget visste hva som krevdes og hva som ble forventet av hver enkelt spiller og laget som kollektiv dersom målsettingene for sesongen skulle oppnås. Ifølge intervjuene bar laget preg av tydelige rolleforståelser og til dels god rolleaksept. Ida ga uttrykk for at hun var litt misfornøyd med egen rolle denne vårsesongen, men at dette handlet om mindre grad av involvering i selve spillet enn før. Allikevel påpekte hun at hun ikke kunne være alt for misfornøyd fordi det har gitt resultater ved at hun har scoret flere mål som var et av hennes personlige mål for sesongen. Eira fortalte at hun hadde hatt en annerledes rolle enn tidligere sesonger ved at hun i denne sesongen var mer

tilrettelegger og lagspiller: «*Man får kanskje ikke de målpoengene som det er lett å dømme seg selv utfra, men jeg tror jeg har bidratt i større grad på en annen måte til laget enn det jeg har gjort tidligere*». I lys av Eggen (2003) kan det argumenteres for at valgene trenerteamet gjorde om å forandre litt på rollene til Ida og Eira bidro i større grad til helheten som igjen utgjorde en forskjell for kollektivet. Hovedtrener mente h*n var god på disse detaljene som utgjorde en forskjell i helheten. Ida og Eiras spisskompetanser var en del av delferdighetene som sammen med de andre spillerne skapte helheten. I lys av Eggen (2003, s. 209) kjente trenerteamet godt til spillernes komplementære kompetanser og klarte å skape prestasjonsviktige relasjonelle ferdigheter gjennom tydeligere rolleforståelser og rolleaksept.

Spillerne ble i mindre eller liten grad involvert i planlegging av treningene og hvordan disse skulle gjennomføres. Jeg observerte at spillerne ved flere anledninger fikk mulighet til å åpent diskutere mulige løsninger i forskjellige spillsituasjoner, mens det i andre situasjoner var en mer instruerende tilnærming fra trenerteamet. De gangene laget hadde rolleøkter hadde spillerne langt større påvirkningskraft enn ved de 'ordinære' øktene. En økt i uka var satt av til rolletrening, og her øvde spillerne på situasjoner som var tilrettelagt deres posisjon. I flere av disse øktene kunne man observere at trenerteamet satt sammen spillere som hadde samme rolle, til å jobbe sammen i grupper og bidra og stimulere til læring for hverandre. Spesielt ble en av de yngre stopperne satt sammen med en erfaren landslagsstopper, der den erfarne stopperen fungerte som Vygotsky's 'kompetente andre', som kunne støtte og hjelpe den yngre stopperen mot å mestre stadige utfordringer (Jones. et al 2018). Spillerne hadde større mulighet til å kunne påvirke denne økta enn de andre øktene, og fikk muligheten til å komme med innspill i større grad. I intervjuet fortalte blant annet Lisbeth at disse øktene opplevdes som positive. På disse rolleøktene var det ofte spillerne selv som bestemte en eller flere øvelser. Gjennom feltobservasjon var også denne økta preget av større grad av diskusjoner og refleksjoner fra spillerne selv, mens trenerne var mer tilbakeholdne. I lys av Hemmestad (2013, s. 172) var disse øktene tilrettelagt for at spillerne kunne være mer aktive i kunnskapsproduksjonen, der de gjennom dialoger med trenere og medspillere produserte kunnskap om seg selv og laget. Ifølge Hemmestad (2013, s. 268) bidrar praksiser som team, selvcoaching og medcoaching og maktteknologier til at utøveren skal reflektere rundt seg selv for å oppnå større innsikt om seg selv og laget. Det er alle dialogene med medspillere, trenere og støtteapparat som bidrar til å utvinne

og produsere denne kunnskapen og den som produserer den største og viktigste kunnskapen, er individet selv (Hemmestad 2013, s. 268).

Som trener bør man være svært bevisst og klar over at involveringsstrategier og refleksjonspraksiser iscenesatt i den beste hensikt og som har til hensikt å gi spillerne frihet, ansvar og medbestemmelse, i virkeligheten kan virke disiplinerende, begrensende og få andre konsekvenser enn de intenderte (Hemmestad 2013, s. 269). Slike strategier og praksiser kan gi spillerne en illusjon om muligheten til innflytelse, mer enn den faktisk gjør det. Hemmestad (2013, s. 269) belyser hvordan man som trener derfor bør være oppmerksom på hvordan makten virker. Fordi involveringsstrategier og refleksjonspraksiser er teknikker som gir mange nytelse i den form av samtaler med treneren omkring egen utvikling vil man ikke i like stor grad oppleve samtalen som undertrykkende (Hemmestad 2013, s. 269). Flere av spillerne i denne studien ga imidlertid uttrykk for at de opplevde stor frihet i samtaler med trenerne og at det var takhøyde for å komme med egne innspill. Dette gjaldt både samtaler i forhold til prestasjonsutvikling, men også andre ting, for eksempel på det sosiale plan. Spillerne opplevde også frihet til å komme med innspill både til øktene og selve innholdet i øvelsene.

Trenerteamet påpekte ofte at de ikke alltid satt på fasiten og de var opptatt av spillernes meninger. Dette understøttes av spillernes utsagn i intervjuene. I lys av Hemmestad (2013, s. 182) styres spillerne likevel i en gitt retning og maktens strategier er i disse praksisene mer skjult. Som poengtert av Hemmestad (2013, s. 182) skal man allikevel være oppmerksom på at spillerne styres i en gitt retning, men at maktens strategier i disse praksisene er mer skjult. Ifølge Hemmestad (2013, s. 182) er forskjellen at spillerne styrer seg selv i langt større grad, men i en ønsket retning:

«Disiplineringen skjer via selvregulering som en form for sosial kontroll. Det vil si at utøverne slutter seg til en kunnskap om hva som er riktig måte å forbedre seg på. Kunnskapsproduksjonen skjer via bekjennelse, selvregulering og eksaminasjon under trenerens og andre eksperters overvåkende blikk» (Hemmestad 2013, s. 182).

I lys av Hemmestad (2013) vil utøvere fungere som kunnskapsprodusenter som bidrar til å produsere kunnskap både som seg selv og om laget. Å involvere spillerne og disiplinere dem via selvregulering er ikke nødvendigvis noe negativt, tvert om. Poenget er imidlertid å være oppmerksom på hvordan makten virker i denne type praksiser

(Hemmestad 2013). Individuer og grupper i laget kan være selvstendige og aktive skapere i kunnskapsutviklingen og de er produkter av og virker produserende for maktrelasjonene (Hemmestad 2013, s. 183). I intervjuet fortalte Lisbeth at hun og trenerteamet med spillere i løpet av de siste tre årene hadde tenkt mer og mer likt, noe som harmonerer med at makt produserer kunnskap og former subjekter og en viss type språk og praksiser påvirker utøveren (Hemmestad 2013, s. 183).

4.4.4 Individuell belastningsstyring

Når det kom til individuell belastningsstyring brukte laget et pulsmålingsverktøy som var lånt av Fotballforbundet. Bakgrunnen for bruk av disse pulsbeltene handlet om å intensitetsstyre øktene mer. Trenerteamet ønsket at treningene enten skulle være harde eller rolige, og ikke for mange av dem der spillerne lå midt i mellom. Assistenttrener fortalte at disse pulsbeltene ble brukt to ganger i uka for å få en idé om hvor harde øktene var, og for å måle den totale belastningen til hver enkelt spiller gjennom en uke. På disse to dagene skulle spillerne helst ligge mye i det de kalte «rød sone» som var den høyeste sonen der pulsmålingene lå tett opp til målinger tatt i kamp. I følge assistenttrener gjorde spillerne selv tiltak (som ekstra løpeøkter) hvis de ikke kom opp på den belastningen hver enkelt skulle ha i løpet av en uke. «*Så vi har jo løfta den fysiske biten og det ser vi på YoYo-testene (løpstest rettet spesielt mot fotball)*» fortalte assistenttrener. I lys av Hemmestad (2013) kan pulsbeltene ansees som disiplineringsteknikker som skal bidra til prestasjonsforbedring. Ifølge mine data opplevde spillerne bruken av pulsbelte litt forskjellig, men ingen av dem som ble intervjuet hadde en negativ opplevelse knyttet til bruken av det. Ida synes bruken av pulsbelte bidro til god intensitetsstyring. Mia sa at bruken av pulsbelte bare ville gi en indikasjon på om man pusha seg nok. Videre poengterte hun at dette ikke påvirket hennes innsats og at hun brukte lite energi på å tenke på at hun hadde på seg dette pulsbelte. Mia sin opplevelse liknet litt på Eira og Lisbeth sine opplevelser. Eira fortalte at bruken av pulsbelte hadde gitt henne et nytt syn på trening, fordi man lærte å kjenne kroppen i forhold til belastningsstyring. Både Lisbeth og Eira sa begge at hvis en økt opplevdes som hard, kunne man også få bekreftet dette ved å se på målingene sine i etterkant av økta. Hvis en annen økt opplevdes som hard men tallene viste noe annet kunne dette for eksempel indikere sykdom og man kunne gjøre grep. Ane fortalte at hun ikke ble påvirket av at hun brukte pulsbelte og at hun glemte at den var der. Ikke fulgte

hun noe særlig med selv heller, men poengterte at det var et fint verktøy for å få tøff nok belastning i løpet av uka. Marion la til at hun mente man kjente sin egen kropp bedre enn instrumentet (pulsbelte). Lisbeth påpekte også at *«man må på en måte bruke det med litt varsomhet, fordi det er jo mange andre ting som spiller inn som man ikke får målt på en måte bare med puls»*.

I lys av Hemmestad (2013) kan man argumentere for at trenerteamets praksiser bidro til at spillerne fikk en tydelig subjektposisjon, der muligheten for å skape en kritisk bevissthet rundt de disiplinierende praksisene de var en del av, var tilstede.

4.4.5 Individualisering og tilpasningsdyktighet

Ifølge mine data opplevde spillergruppa av graden av individualisering ulikt. Mange av spillerne var fornøyde, mens noen kunne ønske de fikk mer tilrettelegging for seg selv. I intervju påpekte Eira: *«.. alle må ikke alt, det blir tatt hensyn»*, mens Ane fortalte at det gjerne skulle vært mer tilrettelagt for hennes situasjon. Hun var ute i praksis i sin utdanning og rakk dermed ikke treningene på dagtid. Hun sa at det kunne blitt lagt bedre til rette slik at hun rakk flere treninger, men forstod at det kunne være vanskelig. Hun ønsket forståelse for at man løp fra det ene til det andre: *«.. det er sjelden jeg føler meg opplagt til trening. Det blir litt sånn stresse rett fra jobb, kanskje spise litt dårlig, rett på trening, trene og så... ferdig.. ja»*. Hun påpekte at det nesten var umulig å unngå fordi det var slik det var. Videre fortalte hun at hun og en annen spiller i samme situasjon hadde kommunisert dette til trenerteamet og poengterte at trenerteamet hadde hatt god til på å kunne løse problemet på en bedre måte enn det som hadde vært gjort. *«Vi har kommunisert at hverdagen og totalpakken er ekstremt full, men det er allikevel et mas om vi kan rekke alt mulig uansett, og det kan vi ikke»* (Ane). Hun sa at dette 'maset' var slitsomt, fordi det handlet ikke om at man ikke ville, men mer om at man ikke hadde kapasitet. *«Det har jo liksom vært tungt, men man har jo fått det til likevel da. Og så har de vært veldig fleksible på arbeidsplassen, det har hjulpet»*. Angående denne situasjonen sa hovedtrener dette:

«... det er et helvete, men nå har vi vært i dialog med dem og de skal bytte sted nå så da håper vi at de skal få til noe. Men de begynte jo i august så de trente ingenting på dagsøktene (som er to ganger i uka) hele høsten og det var ikke noe allright.. Men alt går.. Alt går.. Så vi tilpasser oss. Og så er det sånn at så lenge jeg veit jentene strekker seg langt for å det til så gir vi når det er behov».

Analysene viser at spillerne og trenerteamet hadde et litt forskjellig syn på de ulike behovene. Det skal også legges til i denne saken at jeg ofte observerte at trenerteamet kjørte de to aktuelle spillerne til og fra praksis slik at de fikk vært med litt på flere av øktene. I lys av Hemmestad (2013, s. 158) gjenspeiler slike situasjoner spenningen mellom det individuelle og det kollektive, der treneren ofte må ta ulike valg og vurderinger knyttet til regelmessige sosiale prosesser. Selv om man som trener ønsker, er det krevende å skulle tilfredsstille alle behov til enhver tid.

Trenerteamet hadde ansvar for en gruppe spillere hver som de skulle følge opp. I intervjuet fortalte assistenttrener at h*n skulle ønske h*n var flinkere til å følge opp 'sine' spillere bedre individuelt. Problemet var ofte tiden:

«..det er tidkrevende og da gjør jeg det litt enklere.. men jeg følger jo opp.. Men liksom sånn, jeg liker mer å sitte ned og snakke litt med dem sånn når jeg skal vise bilder (videoklipp) for da kan jeg diskutere litt. Men så blir det ikke nok tid til det heller da, sånn at da... Da kunne jeg ha vært flinkere på det. Det er liksom det jeg tenker.. vært tettere på sånn da».

På tross av at assistenttrener følte h*n hadde et forbedringspotensial når det gjaldt individualisering og oppfølging av spillere, var det mange av spillerne som var fornøyde med oppfølgingen de hadde fått denne sesongen, mens en var ikke like fornøyd. Hun fortalte i intervjuet:

«Der føler jeg egentlig ikke det har vært så veldig bra. Og det har jeg også pratet med hovedtrener om, i forhold til at jeg har kanskje ikke sett så mye videoklipp.. de har kanskje ikke.. hvordan skal jeg ordlegge meg.. Jeg føler at andre på en måte har fått mer enn det jeg har fått da, og at... nå har jeg jo tatt opp fag og sånt så jeg har vært... ikke mye borte, men litt borte da. Men sånn som jeg sa til hovedtrener så føler jeg at de tror jeg har så mye selvtillit at jeg på en måte ikke trenger så mye. Men for at jeg også skal utvikle meg så trenger jeg hele tiden ting jeg også som jeg kan jobbe med og ting som er bra og ja.. Så det har blitt bedre nå etter at jeg tok det opp og vi hadde en veldig bra samtale så, ja.. jeg føler at det er på riktig vei hvertfall. Men ja.. denne våren her så føler jeg ikke at jeg har fått det jeg på en måte trenger da».

Eggen (2003) påpeker at spillere som stadig presterer på et høyt nivå etter hvert trenger å få forsterket dette. Ifølge Eggen (2003) er årsakene at læringsmiljøet og andre (som

medspillere og trenere) tar prestasjonen for gitt og glemmer å stimulere denne spilleren i like stor grad. Samtidig viser analysene at ansvaret for involvering og medansvar ikke bare ligger hos trenerteamet. I et fotballag er det mange spillere som trenerteamet skal følge opp til enhver tid. På denne måten ligger også ansvaret for å involvere seg i sin egen treningshverdag hos spilleren selv. Dette er eksempel på hvordan utøveren etterhvert tok ansvar og gikk til trenerteamet for en samtale som endte med et positivt utfall. Spilleren fortalte at hun burde tatt opp problemet med trenerteamet langt tidligere enn hun gjorde. Hun sa at trenerteamet ønsket tilbakemeldinger, og etter et møte med dem fikk hun i etterkant av en kamp tilsendt mange klipp der hun var involvert. Hun og trenerteamet fikk en prat rundt hvordan hun kunne bli mer involvert i spillet og score flere mål: «Så de tar det veldig kjapt synes jeg» fortalte spilleren. Hovedtrener fortalte i intervju at evnen til å løse slike ting raskt var noe de var svært bevisst på for å unngå energilekkasjer.

4.4.6 Kommunikasjonsverktøy og utviklingsmål

Spillerne hadde også mulighet til å komme med innspill på et kommunikasjonsverktøy på internett både til øktene, og til trenerteamet om andre ting. Forumet ble også brukt som en dagbok der spillerne kunne gå inn og vurdere seg selv etter økter og kamper. Hovedtrener fortalte at kommunikasjonsverktøyet var utrolig viktig for spillere og trenerteam, fordi man her kunne sparre og komme med tilbakemeldinger til hverandre:

«Jeg ser på det som en veldig nyttig måte å jobbe på, veldig givende, veldig gøy. Det krever en del, men tror det er veldig nyttig. Da får man vært på detaljene da. Det tror jeg har vært et veldig suksessverktøy for oss».

Flere av spillerne som ble intervjuet uttrykte også dette. Lisbeth anså det som et fint verktøy der man kunne skrive om egne tanker både om seg selv og om laget og man fikk også tilbakemeldinger fra trenerteamet. I kommunikasjonsverktøyet hadde alle spillerne sin egen mappe der de fylte inn hvor lenge de hadde trent, opplevelsen av økta, vurderte seg selv på en skala fra 1-10 og man vurderte også intensiteten på en skala fra 1-10. Alle spillere hadde egne utviklingsmål som de skrev inn i dette verktøyet, og de evaluerte seg selv i forhold til utviklingsmålene etter hver trening og kamp.

Utviklingsmålene var rettet inn mot egen rolle på banen, og spillerne var med på å

forme dem selv. Trenerteamet så det som verdifullt at spillerne kunne reflektere rundt hvilke utviklingsmål de ønsket å jobbe med og hvordan de skulle jobbe med disse. Mia fortalte at de jobbet mye i rollene sine, og at trenerteamet fulgte tett opp rundt de ulike utviklingsmålene både i trening og kamp. I ettertid analyserte spilleren, sammen med trenerteamet, gjennom video i analyseprogram og tekst i kommunikasjonsverktøyet. Å la spillerne få et større ansvar for sine utviklingsmål, handlet om at trenerteamet ønsket at spillerne skulle kunne tenke og reflektere mer selv. Spillerne fikk tilbakemeldinger fra trenerteamet på utviklingsmålene sine og på andre ting som de hadde skrevet inn i kommunikasjonsverktøyet. Ifølge mine data bidro kommunikasjonsverktøyet til en tettere kontakt mellom trener og spiller, og oppfølging av enkeltspillere. Ved en anledning observerte jeg hovedtrener da h*n jobbet med kommunikasjonsverktøyet og ga tilbakemeldinger til en spiller. Disse tilbakemeldingene omhandlet blant annet hvordan spilleren vurderte sine tekniske og taktiske ferdigheter knyttet til tema på en av ukens treninger. Hovedtrener kom med spørsmål og tilbakemeldinger til spilleren på hvordan hun kunne jobbe videre for å utvikle disse ferdighetene i de aktuelle situasjonene som de diskuterte. En slik måte å jobbe på harmonerer med Vygotskys proksimale utviklingssone og 'kompetente andre' (Jones et. al 2018). Kommunikasjonen i verktøyet opplevdes som en toveiskommunikasjon og som kunne bidra til å hjelpe spilleren mot å utvikle sin proksimale utviklingssone. Med hjelp av veiledende spørsmål og tilbakemeldinger fra hovedtrener, jobbet de tett og detaljert for å utvikle spilleren til å mestre stadig nye utfordringer (Jones et. al 2018).

I lys av (Hemmestad 2013) som diskuterer idrettscoaching og Foucault kan kommunikasjonsverktøyet også ansees som en disiplinierende teknikk for å holde kontroll på spillernes utvikling. Ifølge Hemmestad (2013) er opplevelsen av disiplinering avhengig av hvordan utøverne opplever det. Dersom utfallet oppleves positivt er dette ikke nødvendigvis disiplinierende i negativ forstand (Hemmestad 2013). Denison (2007) viser i sin artikkel hvordan man som trener bør være bevisst hvilke effekter samtaler omkring taktikk kan ha en negativ effekt på utøveren. Istedenfor å oppnå læring, kan disse samtalene kan oppleves som bekjennelser (Denison 2007, s. 379). Denison (2007) viser hvordan han som trener tidlig i sin karriere fungerte som en ekspert som analyserte og tolket utøvernes svakheter og fortalte han/henne hvordan kunne forbedre og utvikle disse svakhetene. I ettertid så Denison (2007) at han bidro til at utøveren ikke fikk eierskap til egen utvikling, ble føyelig og underpresterte i konkurranser. For å unngå at samtaler om taktikk kunne få slike negative effekter, peker

Denison (2007) på hvordan man bør unngå å prate om taktikk som om de var regler som utøverne må følge og som gir utøveren liten mulighet for å ta egne valg omkring taktikk. Snarere vil det være mer verdifullt å snakke om taktikk som ulike scenarier som kan oppstå for deretter å invitere utøveren til å diskutere omkring disse scenarioene (Denison 2007). Ifølge mine data var involvering av spillerne viktig for trenerteamet for å få tak i deres meninger. Ane fortalte i intervju at trenerteamet var opptatt av spillernes meninger, og ga spillerne mulighet for påvirkning: *«Jeg føler hele tiden det er en åpen diskusjon»*. Mia fortalte i intervju: *«.. det er jo sånne trenere man kan si fra til.. så snakker man om det..»*. Hovedtrener fortalte i intervjuet at de ønsket å ha en åpen diskusjon særlig rundt nye ting i treningsarbeidet, og at justeringer ble gjort underveis etter evaluering i gruppa. Ane fortalte at hun synes trenerteamet hadde skapt et inkluderende miljø der man følte at man var med på å skape og forme produktet sammen som et team. Hun fortalte at trenerteamet utfordret spillergruppen slik at de *«tvinger oss til å tenke, tvinger oss til å på en måte være både en del av lagets og individuell utvikling. Det tror jeg er viktig»*.

4.4.7 Praksisfellesskap

Ronglan (2010, s. 112) viser til hvordan lagsspillmiljø kan forstås som et praksisfellesskap. Gjennom et praksisfellesskap vil deltakerne aktivt utvikle en praksiskompetanse som spillferdighet og andre typer forhold som kjennetegner fellesskapet. Disse forholdene omhandler verdier, holdninger, språk, roller, ulike vurderinger og oppfatninger (Ronglan 2010, s. 112). Mine analyser viser hvordan laget fremsto som et genuint sosialt fellesskap, der den enkelte spiller ble verdsatt og ansett som viktig for gruppa av både trenerteam og spillerne på og utenfor banen. De yngre spillerne, slik Mia poengterte i intervju, ble godt i varetatt av de eldre, mer erfarne og rutinerne spillere. Hun påpekte at de var positive og ivrige på å lære henne og de andre unge nye ting, som harmonerer med Ronglan (2010) som peker på viktigheten av at de unge og uerfarne trekkes inn som aktive bidragsytere i fellesskapet. Analysene peker også på hvordan de mer rutinerne og dyktige spillerne tok ansvar som rollemodeller for de yngre, særlig på rolletreningsøktene, der de fungerte som «en kompetent andre». Ronglan (2010, s. 141) sier at et sentralt trekk ved et genuint praksisfellesskap er at hver enkelt spiller tar ansvar både for sin egen og de andres læring, samtidig som de mest erfarne og dyktige spillerne tar ansvar som rollemodeller, både ferdighetsmessig og når

det gjelder å introdusere de unge og nye for det man kan kalle lagets koder, språk og symboler (Ronglan 2010, s. 141). I et godt og utviklende praksisfellesskap handler ikke læring bare om praktisk deltakelse, men også om gradvis tilegnelse av identitet, fra perifer deltaker til fullverdig deltakelse. En fullverdig deltaker er dypt involvert i fellesskapets virksomhet (Ronglan 2010, s. 111). Analysene viser hvordan spillerne stadig kom nærmere full deltakelse i dette praksisfellesskapet. Hovedtrener fortalte i intervju at gruppa hadde blitt mer og mer moden og at dette kom til uttrykk ved at de også tok mer ansvar. Analysene viser også at spillerne gjennom årene sammen hadde opparbeidet seg en sterk fotballfaglig kompetanse. Ifølge mine data kom den fotballfaglige kompetansen kom ofte til uttrykk på banen, men også utenfor. Hovedtrener fortalte om en situasjon i lunsjen der flere spillere satt sammen og diskuterte på eget initiativ. Hovedtrener sa denne diskusjonen holdt høyt faglig nivå og at spillerne hadde kommet frem til en meget god løsning på problemet de diskuterte på egenhånd. Hovedtrener mente at dette hadde sammenheng med at spillerne kunne mer fotball og at flere av spillerne hadde vært der i mer enn tre år:

«Det merker vi jo i forhold til det med lengde i laget, det (medansvar) har kommet mer og mer, men det er sånn med en gang det drar seg til.. liksom når det blir store kamper, da går de litt i baksetet. Da vil de at vi skal si.. ja det merker vi da. Så det handler litt sånn om komfort og trygghet også for dem å ta det ansvaret da».

Ifølge mine data var trenerteamets strategi å prøve å gi gruppa trygghet til å se at de var fotballfaglig sterke nok, de kunne stole på sin egen kompetanse også når arbeidsoppgavene krevde mer av dem enn vanlig. Hovedtrener fortalte i intervju at trenerteamet hadde fortalt spillerne at kvaliteten på jobben som ble lagt ned hadde alle vært med på å forme, og at de sammen har bidratt med nye ting inn i gruppa, og at de har skapt produktet sammen. Assistenttrener beskrev spillergruppa som reflekterte, selvkritiske og en gjeng som ønsket å bli bedre hver dag. Denne sulten etter å ta nye steg gjorde at alle spillerne tok ansvar og la ned den jobben som kreves fortalte h*n. Dette harmonerer med Hemmestad (2013) som viser at involvering og medansvar kan bidra til å utvikle fotballkunnskap, både individuelt og kollektivt, og at kunnskapsressursene ble større og kraftigere gjennom denne måten å jobbe på. Denne måten å jobbe med involvering, individualisering og medansvar for utvikling, trodde ikke assistenttrener alle lag i den norske toppserien hadde. H*n la vekt på at gruppa visste hva som ble forventet av dem og at de selv la lista høyt. Eira fortalte

måten trenerteamet og laget jobbet på var «*..veldig annerledes enn i min tidligere klubb*». Eira synes trenerteamet fulgte spillerne tett opp og at det var toveiskommunikasjon rundt totalbelastning og utviklingsmål. Dette opplevdes som svært positivt, og Lisbeth kommenterte at det var et mer profesjonelt miljø her enn i andre klubber hun tidligere hadde spilt for. I dette laget hadde både spillere og trenere høye ambisjoner. Analysene viser at arbeidsformen til trenerteamet og spillergruppa skilte seg ut fra en tradisjonell arbeidsform som var mer vanlig i den norske toppserien. Trenerteamet anså spillerne som ressurser som satt på store kunnskaper om seg selv som kunne bidra til prestasjonsforbedring. Med andre ord ble spillerne tilbudt en utøveridentitet som åpnet for dialog mellom spillere og trenerteam der maktforholdet ble mer likeverdig (Hemmestad 2013). Spillerne fikk i større grad en mer aktiv rolle i læringsprosessen (Hemmestad 2013, s. 120).

Medansvar kom til uttrykk på flere områder og gjennom feltobservasjoner var det ofte fotballrelaterte samtaler spillerne i mellom, der de diskuterte alt fra faglig innhold, spillsituasjoner og ulike motstandere. Jentene diskuterte også ved flere anledninger kosthold og restitusjon (feltdagbok). Som Ronglan (2010, s. 113) trekker frem vil lagets helhetlige interaksjon både skape og videreføre både praktisk ferdighet, men også forestillinger om hvilke verdier som bør prege lagets praksiser. Dialoger om mål, hva man gjør, hva som er bra, hva man kan forbedre og veien videre var tema som preget dialogene spillerne imellom. Derfor vil et praksisfellesskap samtidig også stadig være i utvikling og være foranderlig (Ronglan 2010).

Ifølge analysene hadde strategiene som ble brukt for å skape involvering en positiv effekt på spillerne. Flere av spillerne ga uttrykk for at de ble involvert i mye, men de fortalte at de syntes graden av involvering var god og at de ikke følte behov for å bli involvert ytterligere. I intervjuet fortalte Lisbeth lattermildt at de gangene trenerteamet ikke involverte spillerne gjorde at hun slapp å tenke så mye selv, og sa at hun synes det var behagelig. Dette harmonerer med funn hos Hemmestad (2013) som viser at en arbeidsform som legger stor vekt på involvering og medansvar kan være mer arbeidsom og krevende for utøverne enn en tradisjonell arbeidsform med vekt på overføring av kunnskap fra treneren og instruksjon. Ane påpekte at hun ikke følte behov for mer involvering når det kom til innhold og gjennomføring av treningene siden alle visste hvor de skulle, målet var satt og de visste hva som krevdes av hver enkelt for å nå

målet. Ida sa at trenerteamet var godt forberedt og involverte de gjennom at de sendte ut planer i forkant av uka slik at alle visste hva de skal jobbe med den kommende uken.

Trenerne fortalte i intervjuene at det å involvere spillerne var prosesser som tok tid, og at man ikke alltid hadde den tiden. Allikevel var de bevisste på og prioriterte å involvere spillerne og at det spesielt på møter var større rom for å involvere dem. Ifølge mine observasjoner ble det på disse møtene stilt mange spørsmål som var oppe til diskusjon. Den ene treneren presiserte ofte at de ikke ønsket å gi spillerne en fasit, siden trenerteamet ikke følte de alltid hadde det, eller skulle ha det, men at de hadde tanker om hva de ønsker fra spillere i ulike situasjoner. Assistenttrener fortalte i intervju:

«Jeg tror at spillerne føler at hvis de har noe, at dem kan komme til oss med idéer og tanker og det er jo en fin greie. Da har en jo en relasjon til dem som gjør at dem hvertfall har muligheten til å påvirke og så involverer vi dem i ting vi synes at dem skal involveres på og så er det en del ting som vi ikke gjør det som vi bare bestemmer».

På spørsmål om hva spillerne ikke ble like mye involvert i, svarte assistenttrener i intervjuet at dette kunne være en ny formasjon som de ønsket å prøve ut. Tanken var at de ønsket å utfordre spillergruppa fordi spillerne da ville bli satt i andre roller og situasjoner som kunne være uvant og som krevde andre løsninger enn det dem var vant til. Assistenttrener fortalte at gruppa opplevde dette forskjellig. Noen syntes det var spennende, mens andre var ukomfortable med nye roller.

Når det gjaldt kampforberedelser fortalte Ida at trenerteamet stort sett valgte øvelser som de visste spillergruppa likte og kjente godt, og at disse øktene hadde som hovedhensikt å hente frem godfølelsen før kamp, som harmonerer med Ronglan (2010), og viktigheten av å jobbe med mestringsstroen knyttet til egne og lagets ferdigheter. Trenerteamet lagde også en kampplan som spillerne ble invitert til å diskutere. Spillerne hadde også mulighet til å komme med innspill under kampen. På denne måten involverte trenerteamet spillerne ute på banen og de fikk mer eierskap til kampen. Ida fortalte i intervju at hun opplevde at spillerne selv styrte mye av taktikken i kampene; *«Vi er jo ute på banen, det er vi som kjenner på hvordan det er!»*. I løpet av min periode med laget fikk jeg være med inn i garderoben under pausen. Trenerteamet spurte spillerne på slutten av pausepraten om det var noe spillerne vil endre på. Her kom spillerne med noen innspill og kommenterte at de som skulle inn å spille burde i kjente

roller for at laget fortsatt skulle ha flyt i spillet sitt. «*Godt poeng!*», kommenterte hovedtrener. Mine analyser viser at trenerteamet involverte spillerne også i kampsituasjon, og ga spillerne mulighet til å påvirke taktikken i stor grad.

4. 5 Makt og trener-utøver relasjonen

Trenere og spillere var i denne sammenhengen som i andre idrettspraksiser knyttet til en spesiell maktrelasjon (Hemmestad 2013, s. 270; Markula & Pringle 2006). Hemmestad (2013, s. 270) beskriver i lys av Foucault hvordan denne relasjonen kan være mer eller mindre balansert, og at makten som er tilstede kan også være både positive og produktiv, den får noe til å skje, men den har også en mørk side (Markula og Pringle 2006; Hemmestad 2013). Toppidrettens logikk er prestasjonsfremgang (Ronglan 2010; Hemmestad 2013) og alt du gjør i toppidrettspraksiser understøtter dette. Relasjonene vil derfor bære preg av trenerens ønske om å bidra til at utøveren forløser sitt potensial og utøverens egen forventning om at treneren kan bidra til prestasjonsforbedring for den enkelte og for laget (Hemmestad 2013; Jowett 2017; Markula & Pringle 2006). Ifølge Cassidy et.al (2004) vil treneren ha posisjonell makt gjennom rollen eller posisjonen han eller hun har og at trenere er avhengig av denne formen for makt for å opprettholde tilliten og respekten blant utøverne (Cassidy et.al 2004; Potrac et.al 2002). For å vedlikeholde og forsterke makten som trenere har fått gjennom sin posisjon vil han eller hun demonstrere dette gjennom det man kaller ekspert makt. Ekspert makt defineres som makten en person har på grunn av den spesielle kunnskapen eller ferdighetene han eller hun besitter (Cassidy et.al 2004).

I denne sammenhengen kan det trekkes linjer til trenerteamet og deres lange tradisjon som suksessfulle spillere og trenere, og man kan derfor anta at trenerteamets ekspertmakt var sterk. I lys av Hemmestad (2013, s. 253) har det vært vanlig i idretten å anse treneren som eksperten og utøverne som passiv mottaker av trenerekspertens kunnskap. I tillegg til dette har treneren en maktsterk posisjon blant annet som utøvernes døråpner til suksess ved at hun/han tar ut laget, fordeler spilletid o.l. Dette bidrar til at utøverne understøtter en hierarkisk trener-utøver relasjon (Hemmestad 2013, s. 254). Ofte vil derfor ikke spillere stille spørsmål rundt eller kritisere trenerens praksiser i fare for å bli ekskludert eller bli ansett for å ha dårlige holdninger (Cassidy et.al 2004, s. 181-182). Ifølge mine analyser stilte spillerne ofte spørsmål, også kritiske og det var rom for at de kunne være uenige med trenerteamet. Ane sa det slik i intervju:

«De ønsker jo hele tiden tilbakemeldinger. Men konstruktiv kritikk også, de er ydmyke for det, og ydmyke til å søke forbedring». Ida fortalte i intervju at trenerteamet var svært opptatt av spillernes meninger og at de tok opp ting veldig kjapt om det oppstod konflikter eller uenigheter. Det å ta opp konflikter og løse dem raskt var også noe trenerteamet jobbet aktivt med. I mine feltnotater fra et strategimøte trakk hovedtrener frem et par konflikter som hadde preget fjorårssesongen. H*n sa det var viktig at man kunne snakke høyt om «elefanten i rommet» og siktet spesielt til en konflikt med en spiller som hadde tatt mye energi. «Noen ganger er jeg en idiot» sa hovedtrener høyt foran spillerne. Analysene viser at dette kan være en måte for hovedtrener til å vise sin menneskelige side og at h*n som andre også kan gjøre feil. Ifølge Hemmestad (2013, s. 270) kan trenerens vilje til å reflektere kritisk rundt sin egen praksis være avgjørende for å regulere makten så den ikke blir for dominant ovenfor spillerne. Den kritiske røsten kan også få en frigjørende rolle, der man kan oppleve mer spill-motspill mellom trenerne og spillerne (Hemmestad 2013, s. 271). Det opplevdes som at trenerteamet var opptatt av å utnytte ressursene som lå i spillergruppa, og her mener Ronglan (2010) at trenere ikke kan se på uenighet som en trussel som må slås ned på eller skyves vekk. Diskusjoner og uenigheter om hva som ansees som verdifullt og meningsfullt av gruppa er både nødvendig og utviklende for fellesskapet (Ronglan 2010). Analysene viser at trenerteamet i store deler hadde en transparent kommunikasjon ovenfor spillergruppa som la til rette for tydelighet, trygghet og viste samtidig aksepten for motstand og den kritiske røsten. Lisbeth påpekte at hun følte at spillergruppa kunne si det de ville til trenerteamet og at trenerteamet i stor grad var åpne for innspill.

4.5.1 Relasjoner

Trenerteamet både ønsket og jobbet for en praksis som skulle ha fokus på likeverdige relasjoner og en mer dynamisk trener-utøver relasjon. Ifølge Santos et.al (2013) er det viktig for trenerne at de får etablert en relasjon til spillerne og støtteapparat for å sørge for godt samarbeid og støtte. En sentral del av en treners praksis går ut på å etablere gode relasjoner til spillere og støtteapparat (Santos et.al 2013; Hemmestad 2013; Ronglan 2010; Jones 2006). Ifølge Jowetts (2017) studier på trener-utøver relasjonen vil trenere og spillere i gode relasjoner investere mye tid, innsats og energi for å oppnå mål og prioriteringer som er skapt sammen (Jowett 2017). Gode relasjoner kan bidra til positiv og gjensidig påvirkning der respekt, tillit, engasjement og samarbeid er aktive ingredienser (Jowett 2017). Ifølge Jowett (2017) vil trenere og spillere med svakere

relasjoner mangle forpliktelse og ønske om å forfølge prestasjonsforbedringer og være lite villige til å jobbe sammen for å utvikle fysiske egenskaper (eks. nye teknikker), jobbe for å overkomme utfordringer (eks. skader) og da miste muligheten til å oppnå viktige utfall sammen (Jowett 2017). Svake relasjoner vil ifølge Jowett (2017) bidra til at idrettscoachingen svekkes og evnen ta vare på, forplikte seg til og samarbeide med hverandre vil være fraværende. Mine analyser viser at flere av spillerne hadde gode relasjoner til trenerteamet og spillerne påpekte at dem behandlet dem på en fin måte. I tillegg opplevdes det som både trenere og spillere hadde en gjensidig tillit og respekt for hverandre, der det var åpenhet og trygghet i gruppa.

Skårderud (2003) beskriver betydningen av gode relasjoner, omsorg og støtte i idretten og peker på hvordan begrepet coach bør skilles fra «den idrettslige treningenes instruksjon og fysiske og taktiske aspekter» (s.18). For Skårderud (2003) står det sentralt at man klarer å knytte coachbegrepet til psykologiske og sosiale forhold. En coach skal ikke være en styrende leder, men en som evner å stimulere andre til å utforske seg selv (Skårderud 2003, s. 18). Videre poengterer han hvordan coachens væremåte kan stimulere til selvrefleksjon og selvutvikling. Her trekker han frem tydelighet i rollefordeling, trygg atmosfære, gjensidig aksept, frivillighet og avtalte målsetninger, tidsbegrensete intervensjoner, empatisk deltakelse, støtte og god feedback, bevissthet og ansvarlighet om relasjonens karakter som avgjørende aspekter (Skårderud 2003, s.18). «Gode relasjoner er for det mentale livet hva oksygen er for det fysiske livet» (Skårderud 2003, s. 18). I hjertet av idrettscoaching ligger utfordringen knyttet til å skape godt fungerende trener-utøverrelasjoner (Jowett 2017). Ifølge mine analyser kan det til tider være krevende, ikke minst fordi det er knyttet til en toppidrettskontekst og til maktforhold (Hemmestad 2013).

4.5.2 Harmoni og disharmoni i trener-utøverrelasjonen

Å skape velfungerende trener-utøver relasjoner hadde trenerteamet kjent på. I intervjuet fortalte en av trenerne om en krevende situasjon med en spiller:

«Det er helt utrolig, men det var litt trøbbel. Det tar nattesøvnen. Men det er jo da.. da er jo jeg på mitt verste. (..) Det er jo sånn.. det handler jo om hvordan man behandler mennesker da. (..) Hvis jeg får deg til å føle deg vel så er det større sjanse for at du får til noe. Hvis jeg får deg til å føle deg som en liten peanøtt så er det ikke så gøy. Og så er

det sånn at jeg har jo makt til å ødelegge for deg, hvis du tror at jeg gjør det med vilje så er vi i en litt dårlig sits.. ja.. Såå.. sånn kan det ikke være..».

Som Cassidy et.al (2004) belyser er det sentralt for trenere at de evner å være sensitive og bevisste på hvordan makten virker og de ulike formene den kan ha i en trener-utøver relasjoner. Trenere må være klar over den kontrollen de utøver over sine idrettsutøvere alltid vil være variabel og begrenset, ettersom idrettscoaching er for problematisk og kompleks til å kunne tillate noe annet (Cassidy et.al 2004, s. 191). Å kunne være bevisst på dette står sentralt i trenerrollen. Hovedtrener trakk frem i intervju at h*n prøvde å være bevisst på makten h*n hadde gjennom sin posisjon: «.. *det er jeg som legger mye av premissene og jeg som bestemmer hvem som får lov og alt det der. Men det tar jeg på alvor, det ansvaret*», før h*n videre la til at h*n ønsket å være åpen, ærlig og si ting som de var på en smart måte. H*n fortalte hvordan h*n jobbet kontinuerlig for å balansere temperament og regulere makt og at det hadde vært en stor forbedring de tre siste årene. Både assistenttrener og spillere poengterte dette i intervjuene. Videre la de vekt på viktigheten av å kunne balansere, vurdere og reflektere rundt sin rolle og hvordan de opptrådte i møte med utøverne sine for å kunne beholde tillit, respekt og selvtilliten til utøverne for å regulere makten. En slik tilnærming harmonerer med Cassidy et.al (2004, s. 191) som viser at en slik tilnærming er nødvendig for å påvirke og utvikle et godt og positivt læringsmiljø.

Konflikten med treneren var også krevende for spilleren. I intervju fortalte Marion dette om situasjonen mellom henne og treneren:

«I blant så brister tilliten mellom en trener og en spiller, slik at man ikke har en dialog, og da blir det ikke bra. Jeg er vel den som absolutt ikke går overens med denne treneren. Overhodet! Det har blitt bedre i det siste.. Det er vel jeg og så to-tre stykker som har det slik. Og det er sånn.. Og det er sånn når du er litt tøffere og stiller spørsmål tilbake eller spør mer da og ikke er en som bare henger etter, det er vanskelig å håndtere for dem personene..».

Ifølge Marion opplevde hun at det kunne være liten takhøyde for å komme med kritiske innspill eller spørsmål og at det var en krevende situasjon mellom henne og den ene treneren. I motsetning var det flere av de andre spillerne som fortalte at takhøyden var svært høy hos trenerteamet. Ifølge mine analyser hadde de fleste spillerne gode relasjoner til trenerteamet. Det at det fantes en relasjon som var mer spent er ikke

uvanlig i en toppidrettskontekst, tvert om, men det er krevende for begge parter. Mest fremtredende i mine data var en balansert trener-utøver relasjon der det var gjensidig respekt og tillit til hverandre og det var rom for humor og åpenhet. Spillere kunne stille kritiske spørsmål og være uenige med trenerteamet. I intervjuene trakk spillerne frem at trenerteamet behandlet alle på en fin måte. Den kritiske røsten eller å gi motstand fikk noen negative konsekvenser i dette laget ut fra mine analyser.

Ifølge analysene var Marion kritisk til en rekke av trenerteamets og lagets praksiser, noe hun også påpekte selv og at hun kalte seg lagets rebell. Marion brukte hverken kommunikasjonsverktøyet på internett eller sponsorproduktene, i tillegg til at hun utfordret de etablerte praksisene og gjorde mer som hun ønsket.

Treneren fortalte i intervjuet at i konflikten med Marion misbrukte h*n makten i kraft av sin posisjon og at h*n fikk Marion til å føle seg veldig liten, uten at h*n hadde til hensikt å gjøre det. Samtidig sa h*n at h*n var opptatt av at Marion skulle vite at h*n var sjefen og at Marion måtte gjøre som treneren ønsket. Siden Marion utfordret kulturen i laget og trenerteamets lederskap, kan det betraktes som at treneren forsøkte beskytte sin posisjon og trenerteamets praksiser gjennom å synliggjøre trener-utøver hierarkiet (Potrac & Jones 2009).

Selv om treneren opplevde konflikten som utfordrende, fortalte h*n at den nå var et tilbakelagt kapittel. H*n fortalte at konflikten ikke rørte ved de personlige følelsene og at det ikke var vanskelig å legge den bak seg:

«Men for hun så vare det mye verre. Liksom jeg hadde såra henne i mye større grad da. Hun hadde ikke såra meg, liksom.. det var sånn, jeg driter i det, du må gjøre som jeg sier. Mmm, det at hun synes at jeg er en idiot liksom, det preller litt av da. Men det at hun opplever at jeg synes at hun er en idiot, det preller ikke av.. altså det sitter i henne. Det sitter i henne nå også, det kommer til å sitte i henne lenge.»

Toppidrettsutøvere investerer mye i idretten sin og mye av deres identitet knyttes opp til det å være toppidrettsutøver. Ifølge Jones et.al (2005) er utøvere ofte utsatt for kritikk knyttet opp til deres ferdigheter, noe som kan oppleves som en direkte kritikk av deres totale verdi, som kan føre til dårlig selvtillit og selvfølelse (Jones et.al 2005). I intervjuet fortalte treneren hvordan h*n ønsket å reparere relasjonen og strategien var å være forsiktig, støttende og hjelpende (Skårderud 2003). H*n poengterte at det å ha en

vilje til å tilpasse seg var en del av det å være leder, før h*n la til at noen trenere ikke alltid viste den viljen: *«Det er liksom my way or the highway»*. Dette harmonerer med Cassidy et.al (2004) som viser at tilpasningsdyktighet og fleksibilitet som en veldig viktig i trener-utøverelasjonen. Det er avgjørende for alle trenere å kunne tilpasse seg og lese utøverne, situasjonene og forholdene, for deretter å kunne reagere fleksibelt i den dynamiske idrettscoachingkonteksten (Cassidy et.al 2004, s. 148). Å kunne tilpasse seg og opptre fleksibelt til ulike situasjoner og varierende forhold, samtidig som man evner å lese utøverne kan knyttes opp til orkestrering.

Både treneren og Marion hadde begge forsøkt å ta tak i konflikten. I intervjuet fortalte Marion at hun og treneren også hadde vært i samtaler og at hun følte at begge to hadde tatt ordentlig tak for å forsøke å løse opp den spente stemningen dem i mellom, før hun lattermildt la til: *«Men jeg kommer aldri til å dra på hyttetur med h*n»*. Til tross for forsøk på å reparere relasjonen fortalte treneren fortalte at det ikke var stor bedring mellom h*n og Marion, og at h*n hadde trukket seg unna for å ikke *«...sitte på ryggen hennes og passe på hva hun gjør.. og det.. tror jeg var greit. Og liksom.. for meg så er det lost case da..»*. Ifølge mine observasjoner og data fra intervjuene opplevdes det ikke som denne konflikten mellom treneren og Marion preget spillergruppa i særlig grad. Flere av spillerne som ble intervjuet fortalte tvert imot at de opplevde at alle, både trenerteam og spillere, dro i samme retning og bidro i stor grad til at målsettingene kunne oppnås. Ingen av spillerne som ble intervjuet nevnte konflikten mellom hovedtrener og Marion.

Jeg observerte også at treneren i mange sammenhenger forsterket Marions gode prestasjoner på trening og kamp både verbalt og fysisk (ros, klapp på skulderen etc). Hovedtrener fortalte i intervju at h*n hadde utviklet seg og tatt steg når det kom til å balansere temperament: *«Altså jeg blir forbanna, og så når jeg kanskje egentlig burde vært veldig tydelig og skjelt ut, så går jeg å «næger» litt hvis du skjønner? Jeg bør håndtere ting tidligere da»*. Det å håndtere konflikter tidlig opplevde hovedtrener som et punkt h*n hadde jobbet med for å forbedre og dette kunne assistenttrener og flere av spillerne i intervjuene bekrefte. Hovedtrener påpekte at selv om mye jobb var lagt ned for å justere og forbedre, ville h*n fortette og jobbe enda mer med det. Eira fortalte i intervju at hun opplevde at hovedtrener stolte mer på spillergruppa nå enn for tre år siden, og at h*n var langt bedre på å sparre med spillere og gruppa generelt.

Det å håndtere konflikter og jobbe for velfungerende relasjoner er svært krevende, og midt oppe i dette er det nødvendig å ta et steg tilbake å se at trenere i breddeidretten så vel som i toppidretten til syvende og sist bare er mennesker som også kan gjøre feil.

4.6 Prestasjonskultur

Mine observasjoner og intervjuer tegner et bilde av en gruppe som til enhver tid var opptatt av det å søke forbedring, læring og mestre stadig nye utfordringer, for å på sikt kunne nå sine hovedmål. Disse målene var preget av et resultatfokus, og de var konkrete, ambisiøse, og målbare. Selv om gruppa hadde et stort fokus på disse resultatmålene virket det som at de aller fleste var klar over at det var læring og mestring på stadig høyere nivå, over tid, som var nøkkelen til suksess. Analysene viser at både trenerteam og spillere var opptatt av målprosessen, der alle skulle være en del av denne utviklingsprosessen. Dette harmonerer med Stensbøl (2012, s. 77) som mener at et mestringsklima og et resultatklime er to sider av prestasjonskultur. Han påpeker videre at et mestringsklima alltid søker utvikling, hvert enkelt individ i gruppa skal utvikle seg, også de beste (Stensbøl 2012). Trenerteamet var ikke redd for nye utfordringer og hovedtrener uttalte i intervju at: *«Vi må tørre å drite oss ut for å ta et skritt videre, og det gjelder at jeg gir uttrykk for det»*. Utsagnet harmonerer med Stensbøl (2012, s. 78) som viser at gode prestasjonskulturer tørr å bli dårligere en periode for å kunne bli bedre på sikt.

Hovedtrener trakk frem at h*n synes klima i gruppa var veldig bra, trygt og ambisiøst. H*n brukte også ord som sultent og dedikert. H*n sa at laget stod veldig sterkt selv om det alltid dukket opp litt små ting som må håndteres. Lisbeth fortalte at klima i gruppa var godt, og at det var rom for temperament. Noe som kunne komme til uttrykk i kamper der det noen ganger ble mer ampert, særlig når ting ikke funknet:

«Så da kan det bli litt sånn kjeft og smell på hverandre. Men det snakker vi alltid om at det må vi ikke gjøre.. men jeg føler de fleste takler det ganske bra. Jeg er jo kanskje litt kynisk der, men jeg synes at det må en tåle i en prestasjonskultur og jeg vil gjerne bli satt krav til selv. Jeg blir aldri sur hvis noen sier at jeg må skjerpe meg eller gjøre noen ting annerledes. Men der er vi jo forskjellige» (Lisbeth).

Her kan det trekkes paralleller til Stensbøl (2012, s. 80) som poengterer at atmosfæren i en prestasjonsgruppe er både tøff og intens og at konkurransen vil alltid stå i fokus. Den yngste spilleren som ble intervjuet, Mia, fortalte at alle til enhver tid krevde mye av hverandre, man ønsket å gjøre sitt beste til enhver tid, og at takhøyden for å si ifra var stor: *«Jeg føler at vi jobber hele tiden godt og tenker alltid videre da, vi stopper ikke ved en god kamp, vi tenker alltid videre»*. I tråd med Stensbøl (2012) er åpenhet og trygghet i en prestasjonskultur viktig for å skape dynamikk.

Det å bygge lag handler blant annet om relasjonsbygging og kommunikasjon, utvikle kompetanse og trygghet innad i laget (Stensbøl 2012; Eggen 2003). Som Stensbøl (2012) poengterer vil prosessene med å bygge relasjoner handle om mye trening over tid, man må lære hverandres væremåter, reaksjonsmønster og i disse prosessene bygger man samtidig kultur. En kultur som skal være trygg, men samtidig tåle at medlemmene både kan utfordre og støtte hverandre både i arbeidsprosessene og prestasjonene bak resultatene (Stensbøl 2012, s. 183). Assistenttrener poengterte i intervjuet at det å bygge kultur *«.. koster null kroner, det å opprettholde en kultur, en treningskultur og iver etter å bli bedre»*. Å bygge kultur tar tid og Ane fortalte i intervju hvordan laget hadde jobbet sammen over en lang periode, minst 2-3 år, som hadde bidratt til at man hadde klart å skape relasjoner og utvikle et felles spill. Denne kontinuiteten gjorde spillerne trygge på hverandres kompetanse, kommunikasjon og handlemåter. Analysene viser at kontinuiteten var av avgjørende betydning for trenerteam og spillere. Det å få tid til å etablere og bygge kultur og gode læringsmiljøer, samtidig som de klarte å jobbe målrettet med kvalitet over flere år var en suksessfaktor. Både Ida og Lisbeth pekte også på mangfoldet i gruppa som en ressurs, som harmonerer med Ronglan (2010), Eggen (2003) og Stensbøl (2012) som alle påpeker viktigheten av at et lag har komplementære ferdigheter og at disse ferdighetene både oppmuntres og verdsettes internt i gruppa og av trenerteamet. At et lag har komplementære egenskaper gir laget både god og nødvendig balanse (Stensbøl 2012, s. 190; Eggen 2003).

Ifølge Olympiatoppen (2013a) kan en prestasjonskultur beskrives som en maurtue, der det myldrer av idéer og kreativitet i et målrettet og kontinuerlig arbeid som involverer mange mennesker og mange roller. I en prestasjonskultur bærer alle de samme trekkene i forhold til det å nå høye mål (Stensbøl 2012; Olympiatoppen 2013a). Trenerteamet var

opptatt av å gi arbeidet retning, alle skulle vite hvor de skulle og hvordan man kom seg dit: *«Så bestemmer vi oss for det og så må vi forplikte oss til det og så må vi gjøre det»*. Ifølge hovedtrener var de gode på dette, som igjen kom til syne i fokusområdene, delmålene og hovedmålene de hadde for sesongen. Delmålene og hovedmålene var mål de klarte å oppnå for sesongen. Strategi- og målsettingsarbeidet var med dem hele veien og ble ofte gjenstand for evaluering og vurdering. Hovedtrener påpekte også at graden av gjennomføring var god: *«Ja. Altså vi gjør det vi sier vi skal gjøre, vi følger opp underveis.. og ja.. det er gøy»*. Ifølge Stensbøl (2012, s. 78) står sterk gjennomføringskraft sentralt i en prestasjonskultur samtidig som det er viktig at man har en ledelse som både er tydelig, synlig og stille krav, utfordrer og følger tett opp. Analysene viser at trenerteam og spillergruppa sammen stilte krav til hverandre, om trenerteamet ikke hadde fulgt opp enkeltspillere tydelig nok, så fikk de beskjed om dette. Trenerteamet evnet også å ta tak i problemer relativt tidlig.

Å bygge en prestasjonskultur tar tid og krever godt lederskap (Stensbøl 2012). Trenerteamet hadde gjennom de siste tre årene brukt mye tid på å forme en kultur i spillergruppa:

«Da skulle vi sette en ny gruppe, vi skulle implementere et nytt type spill også, liksom gjøre noen endringer da som krevde mye mer.. ja aktiv ledelse kan du si da. Både i forhold til å skape kultur, og håndtere utfordringene som var i det, mens nå har jo vi liksom fått forma et miljø som fungerer veldig bra og vi har kulturbærere som er sterke nok til å få det til å rulle rundt da».

Videre trakk hovedtrener frem at det bare var en spiller som utfordret kulturen, og dette opplevdes både av trenerteam og resten av spillergruppa som helt greit siden det ikke var noen som fulgte etter henne. Hovedtrener bemerket at de ville fått et stort problem om noen av kulturbærerne skulle utfordret kulturen på samme måte som denne spilleren fordi de var premissleverandører. Motstand og konstruktiv kritikk var alltid mulig for spillerne, men analysene viser at å utfordre kulturens verdier og holdninger på daglig basis kunne true lagets identitet. Hovedtrener pekte på Ida som en av lagets premissleverandører og h*n påpekte at Ida ikke var en av den som truet denne kulturen: *«Men Ida gjør ikke det, for Ida vil også vinne, og hun skjønner at vi må være med alle sammen, ikke sant.. så vi har liksom det trykket der»*. Videre fortalte hun at med en gang det kom nye spillere inn måtte man være mer 'hands on' på det med kultur, men at den

nye spilleren som har kommet inn i laget har sklidd overraskende lett inn. H*n påpekte at dette kan ha noe med kulturen som allerede finnes i gruppa:

«.. det har nok noe å gjøre med styrken i..liksom.. de andre da, for de er så samkjørte at det er lett for hun å fylle den ene rollen som hun skal fylle da, mens hadde vi bytta tre så hadde det vært annerledes. Sånn er det, det er et fintfølende maskineri, og så er det samtidig veldig sterkt».

I lys av Ronglan (2013, s. 113) kan man argumentere for at lagets helhetlige interaksjon skapte og videreførte både praktiske ferdigheter og forestillinger om hvilke verdier som gjaldt for laget. Gjennom å observere og imitere de mer erfarne spillerne på laget i praksis, kan man i lys av Ronglan (2013, s. 113) anta at den nye spilleren lærte mye. Å bli innviet i fortellinger om laget og interne beretninger gir et bilde av lagets identitet som omhandler hva lagets står for, hvordan problemer kan oppstå og løses, hvilke roller og relasjoner som gjelder (Ronglan 2013, s. 113). Ved at spilleren tar del i dialoger og praktiseringen på banen gir det henne en innsikt i hva som er viktig sportslig, altså hvilke ferdigheter som betyr noe, hvordan man kan utvikle disse, spillestil og hvilke mål man jobber mot (Ronglan 2013, s. 113). Gjennom utsagnet fra hovedtrener kom styrken i kulturen, relasjonene og de relasjonelle ferdighetene mellom spillerne i laget frem. Analysene viser at spillerne kjente både til hverandres spisskompetanse, samtidig som at rolleforståelsen og rolleaksepten var god. Det er rimelig å anta at siden denne nye spilleren gled så godt inn i gruppa både sosialt og sportslig, kan det si noe om kvaliteten på kulturen og praksisfellesskapet.

Som i de fleste grupper finnes det mange ulike mennesker, med ulike behov.

Hovedtrener fortalte i intervju om behovene i prestasjonsgruppa, og disse behovene handlet om tett individuell oppfølging og tilrettelegging av og for hver enkelt spiller, og sa følgende i intervjuet:

«Og i en sånn prestasjonsgruppe så er de.. så er alle litt ego liksom, da blir de behova litt større. Så det handler om å se dem, og ivareta dem, samtidig som at de også må være rause i forhold til målet og legge inn det som trengs. Så det er liksom å finne en sånn balansegang på det, at ikke det bare er meg, meg, meg, meg.. Men samtidig så må man ha litt meg, for det er viktig også.. det er jo kanskje en av mine viktigste jobber..

sørge for å balansere det på en god måte da. Og det er jo.. sånn som de utlendingene som kommer hit, de er jo litt overrasket over hvordan ting er her, for de er vant til sånne harde regimer, liksom, sånn er det, alle gjør likt. Mens vi er jo mye mer, altså vi tilpasser jo ganske mye. Der tror jeg også vi har endra oss som gruppe, at det er en aksept og forståelse for at man må ha litt ulik vei. Så der har vi utvikla oss veldig sammen synes jeg... ja..»

Ifølge Stensbøl (2012, s. 78) er det nødvendig at 'enerne' får mulighet til å fortsette med å være 'enere', men innenfor kollektivets rammer. Dette innebærer ifølge Stensbøl (2012, s. 78) at den enkelte må forholde seg til lagets spilleregler og bidra med holdninger som gjør at du selv bidrar til å gjøre laget bedre.

Marion fortalte at det var mange 'stjerner' på laget, og når disse stjernene hadde en dårlig dag merket man dette godt, og det kunne påvirke resten av gruppa. Allikevel ville hun trekke frem at klima i gruppa generelt var godt og at hun trivdes.

Assistenttrener trakk frem at gruppa var en voksen spillergruppe og at stemningen i laget var god, men noen spillere som er «litt utenfor boksen» og som kunne gi litt uro, men gruppa som helhet er ganske solid. Trenerteamet sa at det ikke var noen som fulgte etter Marion og den uroen hun kunne skape. Marion ble ansett som «litt utenfor boksen» og ga selv uttrykk for at hun var rebellen på laget. Hun brukte ikke restitusjonsproduktene fordi hun ikke hadde troen på effektene det ga, men på at vanlig tradisjonskost gir best effekt. Hun hadde også valgt bort kommunikasjonsforumet på nett og ønsket heller å ha kommunikasjon ansikt til ansikt. Analysene viser at Marion hadde utfordringer med å følge flere av lagets spilleregler, og bidro med holdninger som kunne utfordre kulturen i en negativ retning.

4.6.1 Detaljer

Ifølge Vik (2007) må lederen evne å ha fokus både på helhet og detaljer, der balanse mellom begge er viktige komponenter i en prestasjonskultur. Gode ledere er detaljfokusert, som handler om å bry seg *om* detaljer, i motsetning til detaljstyrende som handler om å bry seg *med* detaljer (Vik 2007, s. 153). Hovedtrener mente det store fokuset på detaljer hadde vært en nøkkel til suksessen, og i intervjuene trakk flere av spillerne frem det samme. Disse detaljene kunne være detaljer i spillestil, tekniske og taktiske ferdigheter (bredde i lagdeler, avstander mellom spillerne i ledd,

omstillingsevne etc), restitusjonstiltak, individuelle og relasjonelle utviklingsmål. Eira sa at laget har hatt et stort detaljfokus gjennom hele vinteren, og det så man kom til uttrykk i kampene i vårsesongen. Ane påpekte at trenerteamet kunne være misfornøyde med en kamp selv om det ble seier, men at de alltid trakk frem detaljer som kunne vært bedre, og dette detaljfokuset ga en trygghet i gruppa. I lys av Stensbøl (2012, s. 81) vil en prestasjonsgruppe kontinuerlig jakte på forbedringer, ta nødvendige grep og være grensesprengende i gjennomføringen. Trenerteamets jag etter stadige prestasjonsforbedringer og at seier ikke var godt nok om gjennomføringen var svak, harmonerer med Stensbøl (2012) og hans beskrivelser av prestasjonskultur. Ved et par anledninger brukte hovedtrener begrepet «The devil is in the details» (feltnotater), og på spørsmål om hva h*n la i det svarte h*n at det handlet om å være bevisst de små detaljene hele tiden og hvordan disse detaljene kunne være avgjørende for suksess. Detaljer som hovedtrener pekte på var det å få i seg restitusjonsdrikk rett etter trening, bruke lue når det var kaldt eller de var på fly, kun drikke fra egen drikkeflaske, ta isbad, få litt massasje osv. Hovedtrener fortalte i intervju:

«Så liksom få til de små tinga der da, gidde å gjøre det lille ekstra. Og da pleier jeg å si: 'USA de gjør det hele tida (det lille ekstra), og de legger det ut på sosiale medier', liksom jeg følger noen av dem da. Og de har liksom en sånn syk kultur (på fokus og gjennomføring av detaljer) på det, og bare.. USA gjør det. Hver dag. Skal du konkurrere med dem så er det bare å ta opp hansken. Så det er liksom det det betyr, liksom.. Og de må ha.. jeg burde slippe å mase også da. Få det der til å gå av seg selv».

Når det kom til økt detaljfokus på faktorer utenfor fotballbanen, påpekte hovedtrener at laget fortsatt hadde litt å gå på om de skal sammenlikne seg med langrennelitens fokus på detaljer. H*n trakk samtidig frem at de var på god vei og fortalte en historie fra garderoben. Denne historien handlet om en situasjon der en av spillerne hadde påpekt at hovedtrener ikke måtte blande og servere energidrikke i flaska hennes, til en av de andre spillerne, fordi hun var småsyk. Spilleren måtte blande energidrikke til seg selv i sin flaske:

«Du det der er hvertfall detalj!» hadde en av de andre spillerne skutt inn. «..da var jeg litt stressa, så da var jeg i ferd med å gå veldig på akkord med noe som jeg ønsker å forfekte da, så da fikk jo Ina den jævla flaska da. Ja men det er sånn, ja da har de lært noe da. Synes det var kult, tenkte jeg skulle si det til Eira også, for da har de lært noe.

Da tok de meg på det! For da mista jeg hue liksom, for jeg ville så gjerne de skulle ha i seg restitusjons greiene. Ja.. ja!» fortsatte hovedtrener og lo.

Hovedtrener påpekte at for h*n så var det nødvendig at detaljfokuset må komme innenfra, og det ikke kan påtvinges eller kontraktfestes. H*n hadde mer tro på å få spillerne til å ta gode valg fordi det lønte seg på sikt og fordi man har lyst til å vinne og bli best.

Det var ikke bare detaljer rundt helsetiltak som både trenerteam og laget fokuserte på. Detaljer i og rundt spillestil, spillfaser og strukturer for å oppnå hensiktsmessige relasjoner og situasjoner der man kunne utnytte de ulike spillerne og deres kompetanser på best mulig måte styrte en del av fokuset. Det store fokuset på gjentakelser av ulike spillsekvenser, for å utvikle spillkompetanse, bidro til å stadig forbedre og mestre detaljer på ulike nivåer i oppfattelseevnen, vurderingsevnen og hensiktsmessige utførelser både individuelt og relasjonelt.

Fokuset på detaljer viste seg blant annet i hvordan flere av spillerne alltid stod igjen etter trening for å jobbe med sine utviklingsmål eller diskutere ulike situasjoner som hadde oppstått under trening. Lunsjen bar også preg av dialoger omkring detaljer i spillet. Eksempler på slike dialoger kunne være hvor høyt og bredt backen skulle gå i banen, hvordan laget skulle posisjonere seg og aggere i overgangssituasjoner, hvilken fot medspiller skulle motta ball, avstand mellom leddene og mellom spillerne i leddene, hvordan skape gjennombrudd sentralt i banen, når og hvor backene skulle forsøke å skjære inn bak motstanders backfirer etc. Dette kom til uttrykk særlig gjennom individualiseringen der spillerne jobbet, diskuterte og 'sparret' på detaljnivå både med hverandre og med trenerteam. Analysene viser at bruken av kommunikasjonsverktøyet på internett bidro til at trenerteam og spillere fikk jobbet godt på detaljnivået de ønsket. Analysene viser hvordan detaljfokuset var å jage detaljer på feltet, noe hovedtrener påpekte at assistenttrener var spesielt god på, noe som spillerne påpekte i intervjuene.

4.6.2 «Disiplin med et smil»

Spillerne viste et sterkt ønske om å legge ned mye og hardt arbeid for å nå sine mål, både de individuelle utviklingsmålene sine og de målene laget hadde satt sammen. For å klare dette krevde det disiplin. Både Hemmestad (2013, s. 174) og Denison (2007)

poengterer at disiplinerte praksiser nødvendige for å kunne produsere toppidrettsutøvere. Lynch (2001) trekker frem at et sterkt ønske for å lykkes kombinert med disiplin som et godt fundament for suksess:

«Desire is the willingness to do all that it takes to get a job done; discipline is reflected in the drive and actions you do consistently in pursuit of fulfilling this desire in a positive learning and training environment» (Lynch 2001, s. 115).

Ifølge Collins (2008, s. 6) bør disiplin stå i sentrum som en del av det å oppnå suksess, og da handler det om å ha disiplinerte ansatte (her spillere), disiplinerte tanker og handlinger. Her igjen bør man sørge for at de ansatte (her spillerne) tar ansvar og er mest mulig selvgående (Collins 2008, s. 6). For assistenttrener handlet disiplin om at som medlem av en gruppe må man forholde seg til ting som kan oppleves som 'litt A4', men allikevel trekker hun frem: *«... men samtidig så skal ikke alle være støpt i den samme forma, men innenfor rammer»*. Videre poengterte h*n at dette var noe som måtte ligge der som en plattform i forhold til å kunne prestere på det nivået som laget var på og det nivået som de ønsket å komme til. Dette harmonerer med Collins (2008, s. 6) som sier at rammene som ansvaret og friheten praktiseres innenfor, er tydelig kommunisert og forstått. I lys av Hemmestad (2013, s. 269) bidro flere av lagets praksiser, teknikker, strategier og metoder til en form for disiplinering som hadde en positiv effekt både på individet og det kollektive i mange tilfeller. I et tilfelle hadde det en negativ effekt, og dette kommer jeg tilbake til senere.

Både spillerens evne til å kunne sette seg egne utviklingsmål, jobbe selvstendig og disiplinert i kombinasjon med selvrefleksjon og bidrag fra egne erfaringer, som særlig kom til uttrykk i kommunikasjonsverktøyet, gjorde sitt til å styrke spillerens egen utvikling og laget som prestasjonsenhet (Hemmestad 2013, s. 269). I intervjuer ga også spillerne uttrykk for viktigheten av disiplinerte praksiser, teknikker og metoder, der flere la vekt bruken av kommunikasjonsverktøyet og pulsbeltene, «terping» og at de «jobbet skikkelig med ting» og var «veldig fokusert på noe» før man gikk videre i treningsarbeidet. Eksempler på dette er hvordan de jobbet på detaljnivå på siste tredjedel, hvor høyt backene skulle stå, hvordan og når skjære inn foran motstanders back, tre ball mellom motstanders back og stopper, hvordan klare å holde ball lenge på motstanders banehalvdel, skape flere spillpunkter sentralt etc. Det skulle «sitte i

ryggmargen», som Eira poengterte. Ifølge Johns & Johns (2000 i Hemmestad 2013, s. 214) er utøvere villige til å godta slike disiplinerende maktpraksiser dersom de finner god grunn til det og at det kan ha betydning for prestasjonsutvikling. For å utvikle ønsket om å maksimere sitt fulle potensiale, hevder Lynch (2001) at målene utøverne har satt seg må oppleves som meningsfulle. Hovedtrener sa at for å nå de store målene handlet det om disiplin:

«Man snakker veldig ofte om motivasjon, men det handler ikke om motivasjon, for motivasjon er som lykke, det er veldig kortvarig, og med en gang det begynner å gjøre litt vondt eller man får litt motgang så er motivasjonen laber. Det er da det handler om disiplin og for oss da.. det å løfte disiplinbegrepet tror jeg er veldig viktig nå, for vi går inn i en sesong hvor det er forventet at vi skal vinne, kampene blir vanskeligere for de kommer til å spille som de gjorde i går (sikter til gårsdagens kamp).. så liksom spille med press mot veldig vanskelig klima da».

Her trakk hovedtrener frem at de elsket å spille de internasjonale kampene fordi man fikk mer åpne kamper der laget måtte spille mer forsvar, og samtidig mer angrep. I Norge var kampene mer lukka og strevsomme, der laget måtte ligge mer i angrep mot etablert forsvar fordi motstanderen la seg bakpå og prøvde i store deler av kampen å hindre mål imot i større grad enn de prøvde å score mål selv. Å bryte ned et lavtliggende og kompakt forsvar kunne ta lang tid og her presiserte hovedtrener at det handlet om disiplin og tålmodighet til å hele tiden jobbe og ha tro på at man klarte å score det avgjørende målet. Ifølge Collins (2008, s. 167) handler det om å bygge kultur med selvdisiplinerte mennesker som igjen vil tenke og handle disiplinert og forholde seg til et gjennomført system. For å skape en slik kultur vil det være nødvendig å gi menneskene frihet og ansvar innenfor (lagets) rammer. Hovedtrener fortalte i intervju om hva h*n la i disiplinbegrepet:

«Ja vi er jo motiverte liksom, men med en gang det butter litt handler det om å fortsette. DISIPLIN... Det er ikke et begrep vi har brukt mye, for du kan jo bruke det i spill også det å ha defensiv disiplin, gjøre retur jobben, alt det der. Liksom ja, disiplin, lojalitet, de skli jo litt sånn over hverandre da. Men det er.. tror det er sånn. Og så må det være.. ja.. vi er disiplinerte og gjør det vi skal, men det må også være med et smil da, man må like å holde på med dette. For hvis du synes alt mas om detaljer er kjedelig så, da blir det jo tungt i lengden, man må liksom digge det».

Noen praksiser, som for eksempel skadeforebyggende trening og restitusjonstiltak som å ta isbad for å stimulere blodsirkulasjon kunne oppleves som litt kjedelig innimellom, men allikevel var spillerne som ble intervjuet tydelige på at det var viktig for å holde seg skadefrie og friske, noe som igjen hadde stor betydning for prestasjonsevnen. Ifølge Lynch (2001) er balanse viktig også når det kommer til disiplin, og disiplinerte utøvere må kunne skille belastningsskader og akutte skader fra tretthet og hardt arbeid. Det å være bevisst viktigheten av ulike restitusjonstiltak er en sentral del av det å være en disiplinert utøver, og det er nødvendig for å optimalisere effektene av hard trening og for å forebygge overtrening og skader (Lynch 2001, s. 116-117).

Hemmestad (2013, s. 259) argumenterer for at disiplineringsteknikker som regulerer tid, sted og bevegelsene, som er kontrollert av treneres overvåkende blikk, kan potensielt bidra til effektiv prestasjonsutvikling og passer i en toppidrettskontekst. Refleksjon rundt individets og lagets utvikling, visualiseringsteknikker og positiv selvsnakk kan ha til hensikt å skape selvovervåkende utøvere (Hemmestad 2013, s. 259). Disse praksisene kan man anse som en konsekvens av toppidrettens logikk og for å kunne produsere toppidrettsutøvere er slike praksiser nødvendig (Hemmestad 2013, s. 259). Disiplinerende praksiser er ifølge Hemmestad (2013, s. 159) en del av de utilsiktede konsekvensene som idrettscoaching skaper og man bør være oppmerksom på effektene dette kan ha på utøverne.

Laget hadde en sponsor som ga spillerne ulike varer som hadde til hensikt å forbedre prestasjon og restitusjon i form av shaker og barer. Sponsorens selger inn mot laget var en person som flere av spillerne opplevde som både provoserende og irriterende.

I intervju fortalte Lisbeth dette:

*«Huff, jeg har litt sånn problemer med folk som er veldig bedrevitere (latter). Så helt ærlig, han takler jeg ikke. Jeg får helt 'fnatt'! Han er så motsatt av hva jeg tenker om hva en god selger skal være. Nei, han er ikke min favoritt. Det er som hovedtrener sa.. h*n mente jeg hadde litt problemer med sånn veldig autoritære figurer (ler), og det kan sikkert stemme.. Han er bare så arrogant.. (ler)»*

I mine feltnotater har jeg notert at denne sponsoren rettet pekefingeren mot spillerne i mange tilfeller: *«Neste gang jeg kommer håper jeg at flere sier at dere har drukket shake og sier det smaker godt»*. I tillegg fortalte han spillerne at de måtte være gode representanter: *«Som jeg sier så bruker vi 20.000kr på hver av dere! Dere vil bli et*

bedre lag av våre produkter!» Videre påpekte han at han hadde oversikt over hvor mye spillerne brukte av produktene og at dette ikke var godt nok. Flere av spillerne reagerte på hvordan budskapet ble formidlet og Lisbeth fortalte i intervju at en annen grunn til at hun ikke brukte produktene var fordi hun ikke trodde nok på det og synes de inneholdt for mye sukker. Hun synes da det var bedre å spise en banan. I ettertid overhørte jeg også spillerne prate om sponsoren, der flere påpekte at dem ikke kunne skjønne hvorfor de trengte disse tilskuddene og at de så ikke nødvendigheten av det: *«Jeg tenker sånn.. det er jo bedre å ta mat liksom»* sa Julia. Ane fortalte i intervju at hun synes noen av produktene kunne fungere fint, særlig etter kamp, men at selgeren hadde en fremtoning som gjorde at man nesten ikke ønsket å bruke produktene og at han tok for stor plass. Marion sa at hun nektet å ta produktene fordi det var for mye sukker og at et vanlig sunt kosthold holdt: *«Det har andre kommet langt på»*. Mens flere av jentene omtalte selgeren i negativ forstand var Ida svært fornøyd med produktene og brukte dem mye, da hun og to andre spillere i tillegg var distributører. I intervju fortalte Ida: *«... jeg sleit mye med krampe tidligere, og når jeg tar produktene nå så har jeg ikke merka noe til det..»*. Hun var i motsetning til flere svært fornøyd med den tette oppfølgingen fra sponsoren. Trenerteamet var også fornøyd med sponsor og assistenttrener mente produktene de fikk bidro til å optimalisere prestasjonsevnen. Som Hemmestad (2010, s. 217) belyser er problematiseringen av kosthold i toppidretten preget av naturvitenskapelige tankefigurer. Ekspertene innen kosthold har fått en mektig posisjon der de har fått muligheten til å etablere ulike sannheter om hva som er sunt og usunt, prestasjonsfremmende osv. (Hemmestad 2013, s. 217-218). Hovedtrener fortalte i intervju at bruken av produktene hadde vært oppe til diskusjon:

«Tja, vi har jo ikke tvunget dem da, men det har vært litt sånn diskusjon på det, om det burde vært kontraktsfestet at de skal følge det regimet. ... men det har det ikke blitt noe av. Men jeg er generelt imot tvang. For det varer ikke i lengden, det må komme innenfra. Jeg har mye mer tro på å få dem til å gjøre gode valg for det lønner seg på sikt. Hvis du har lyst til å vinne.. da gjør du det.. hvis du har lyst til å bli best, da gjør du det. Og de hører jo på det vet du (ler). De har jo lyst til det. Så det er kult. Det er min hovedstrategi».

I dette tilfellet kan man diskutere om effektene av et slikt regime var hensiktsmessige. Som Hemmestad (2013, s. 260) poengterer er det ikke alltid de gode intensjonene produserer den forventede effekten. Disiplinerende idrettspraksiser kan produsere negative effekter som spiseforstyrrelser, lite hensiktsmessige trener-utøverrelasjoner,

skadeproblematikk og utbrenthet (Hemmestad 2013, s. 260). For flere spillere var effekten av sponsoren sine produkter gode, og de anså det som et fint tilleggsprodukt som kunne optimalisere prestasjonsevnen. Men for mange kunne sponsoren oppleves som litt masete og påtrengende som ga en motsatt effekt. Flere ønsket ikke å bruke produktene og så ikke hensikten med det da de mente at «et normalt kosthold» var godt nok. I lys av Hemmestad (2013), s. 238) er det nettopp de motsatte og negative effektene man skal være bekymret for. I dette tilfellet var det frivillig å bruke produktene, men alle ble oppfordret til dette av trenerteamet.

Ifølge mine intervjuer og observasjoner virket det ikke som spillerne opplevde et press fra trenerteamet om å bruke produktene, men at det var sponsoren i seg selv som hadde den negative effekten på flere av spillerne. Ifølge mine analyser var valget trenerteamet tok med å ikke kontraktsfeste bruken av sponsorproduktene viktig for å unngå negative effekter på spillerne. Flere av spillerne ønsket å ha ansvar for kostholdet selv og noen hadde også mot til å gi motstand ved å ikke bruke produktene eller bare deler av dem. I lys av Hemmestad (2013, s. 220) peker analysene på hvordan spillerne fikk rom til subjektive betraktninger og personlig skjønn noe hovedtrener også uttalte i intervju da h*n påpekte at h*n var imot tvang. Trenerteamet ga slipp på noe av kontrollen og lot spillerne være eksperten på seg selv i dette tilfelle (Hemmestad 2013).

5.0 Oppsummering og utgang

I denne oppgaven har jeg sett på idrettscoachingen til et trenerteam i toppserien gjennom en sesong. Helt sentralt i mine funn er tydeligheten i spill- og coachingfilosofien. Dette kommer til uttrykk i klare målsettinger, og tydelighet i forhold til arbeidsform både når det gjaldt trenerteam og spillere. Dette understøttes av ambisjoner om nasjonal og internasjonal suksess. Trenerteamet hadde jobbet sammen i flere år og kunne vise til nasjonal og internasjonal suksess både som spillere og trenere. Mine analyser viser at kontinuitet, tilliten til hverandre og de komplementære egenskapene som mennesker og den komplementære kompetansen som fagpersoner blandet med felles verdier og grunnprinsipp omkring idrettscoaching, som den store styrken i lederskapet til trenerteamet.

Spill- og coachingfilosofien var forankret i individuell og relasjonell ferdighetsutvikling, som innebar evnen til å mestre kompleksiteten og uforutsigbarheten som lå i lagspillet egenart. Arbeidsformen bygde på pedagogiske prinsipper, der det ble lagt stor vekt på erfaringsbasert kunnskap som hadde til hensikt å utvikle spillkompetanse tilpasset de internasjonale kravene i dagens toppfotball.

I en slik arbeidsform var involvering og medansvar sentralt. Spillerne fikk muligheten til å påvirke og være en del av målsettingsarbeidet og målprosessene. I tillegg til dette var de også en sentral del av strategiarbeidet og fikk muligheten til å påvirke både egen og lagets treningshverdag. Gjennom rolleøker, kommunikasjonsverktøyet og individuelle utviklingsmål ble spillerne invitert med i kunnskapsproduksjonen som hadde til hensikt å øke forståelsen rundt sentrale aspekter ved individuell og relasjonell ferdighetsutvikling. Det å involvere og ansvarliggjøre spillerne bidro til å forankre målsettings- og strategiarbeidet og skape eierskap hos spillerne. Gjennom arbeidet med roller og individuelle utviklingsmål, fikk spillerne mulighet til å reflektere og diskutere rundt sin egen utvikling og treningshverdag, samtidig til at det bidro til en tett kontakt mellom trenerteamet og spillere.

Trenerteam og spillere tok ansvar for egen og hverandres læring og utvikling, der kunnskapen ble produsert og utvekslet gjennom dialog, refleksjon, samhandling og veiledning som gikk på kryss og tvers i praksisfellesskapet. Resultatene ble skapt på bakgrunn av trenerteamets og spillernes aktive deltakelse i praksisfellesskapet.

Mine analyser viser at trenerteamet var bevisst på å skape en praksis som skulle ha fokus på likeverdige og dynamiske trener-utøver relasjoner. Slike praksiser kan bidra til å regulere makten. Stor åpenhet i trener-utøver relasjonene bidro til at spillerne opplevde frihet i samtalen med trenerteamet, noe som gjorde både motstand og konstruktiv kritikk som en naturlig del av hverdagspraksisene. Å skape velfungerende trener-utøverrelasjoner ligger i hjertet av idrettscoaching (Jowett 2017), noe analysene viser kan være krevende, spesielt fordi det er knyttet til en toppidrettskontekst og til maktforhold (Hemmestad 2013). Det at det fantes en relasjon som var mer spent er ikke uvanlig i en toppidrettskontekst, tvert om, men det er krevende for begge parter. Mest fremtredende i mine data var en balansert trener-utøver relasjon, der det var gjensidig respekt og tillit til hverandre, samtidig som det var rom for humor og åpenhet.

Idrettscoachingen og tydelighet i målsettinger og arbeidsformer understøtter og bygger opp under prestasjonskulturen i laget. Arbeidsformene bidro til at spillerne følte åpenhet og trygghet som igjen skapte dynamikk der utfordring og støtte fra hverandre stod sentralt for prestasjonsforbedring. Trenerteamets og spillernes gjennomføringskraft blandet med evnen til å vurdere, evaluere og justere målprosessene underveis la grunnlaget for denne prestasjonsforbedringen. Lagets disiplinerende praksiser hadde i de fleste tilfeller en positiv effekt på spillerne, og analysene viser hvordan trenerteam, og spillere la ned mye og hardt arbeid for å lykkes med sine målsettinger. Et detaljfokus bidro til produktivitet, kvalitet og tydeligheten i idrettscoachingen og arbeidsformene.

Analysene viser at kontinuiteten var av avgjørende betydning for trenerteam og spillere. Det å få tid til å etablere og bygge prestasjonskultur og gode læringsmiljøer, samtidig som de klarte å jobbe målrettet med kvalitet over flere år kan ansees som en suksessfaktor.

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg verdifulle gitt innsikter i – og kunnskap om idrettscoaching i teori og praksis gjennom å ha vært tett på spillere og trenerteam over tid. Det er viktig å gjøre flere kvalitative longitudinelle studier for å bedre forstå dynamikken mellom trenerteam og spillere. Det vil også være nyttig å forske på dynamikken i et trenerteam og mellom støtteapparat. Min erfaring etter arbeidet med denne oppgaven er at denne type caser kan gi verdifulle innsikter knyttet til menneskekunnskap, tillit, omsorg, maktforhold og kommunikasjon og det er behov for

flere studier som tar for seg utøversentrerte og demokratiske arbeidsformer i idrettscoachingen. Dette understøtter viktigheten av å betrakte idrettscoaching som først og fremst pedagogisk og sosial i sin natur, og viktigheten av kvalitative studier for å forstå den kompleksiteten som er en helt sentral del av idrettscoachingen i teori og praksis.

6.0 Litteraturliste

- Abraham, A., Collins, D., Morgan, G., & Muir, B. (2009). *Developing expert coaches requires expert coach development: Replacing serendipity with orchestration*. In A. Lorenzo, S. J. Ibanez & E. Ortega (Eds.), *Aportaciones Teoricas Y Practicas Para El Baloncesto Del Futuro*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Abraham, A., & Collins, D. (2011). *Taking the next step: Ways forward for coaching science*. *Quest* 63(4), 366-384. Doi: 10.1080/00336297.2011.10483687
- Andersen, T.L. (2014). *Kunsten å lede et prestasjonsteam – Hvordan fremme pratsjonskultur hos medarbeidere i Norsk Toppfotball Herrer? En casestudie med fokus på samspill – muligheter – utfordringer*. (Masteroppgave i idrettsvitenskap, Norges Idrettshøgskole.
- Barker-Ruchti, N., Barker, D., Rynne, S.B., & Lee, J. (2015). *Learning cultures and cultural learning in high-performance sport: opportunities for sport pedagogues*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21:1, 1-9, DOI:10.1080/17408989.2015.1072512
- Bergo, A., Johansen, P.A, Larsen., & Morisbak, A. (2010). *Ferdighetsutvikling i fotball: Handlingsvalg og Handling*. Oslo: Akilles.
- Brask, O.D. (2006) *Selvregulert læring i praksisfellesskap*. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2006/01/selvregulert-laering-i-praksisfellesskap> (16.01.2019).
- Bryhn, R. (2018). *Idrett*. Hentet fra: <https://snl.no/idrett> (18.05.2019)
- Cassidy, T., Jones, R.L., & Potrac, P. (2009). 2.edition. *Understanding sports coaching: The social, cultural and pedagogical foundtions of coaching practice*. London: Routledge
- Collins, J. (2008) *Good to Great*. 6.opplag. Universitetsforlaget
- Coté, J. (2006). *The development of Coaching Knowledge*. *International Journal of Sports Science & Coaching*, vol. 1, no. 3, 216-222
- Cruickshank, A., & Collins, D. (2013). *Culture change in elite sport performance teams: Outlining an important and unique construct*. *Sport & Exercise Psychology Review*, Vol.9 No. 2. The British Psychological Society.
- Cushion, C. & Jones, R.L (2006). *Power, Discourse, and Symbolic Violence in Professional Youth Soccer: The Case of Albion Football Club*. *Sociology of Sports Journal*, 23, s. 142-161. Human Kinectics Inc.

- Day, D. (2013) *Historical perspectives on coaching*. I Potrac, P., Gilbert, W., & Denison, J. (Red). *Routledge Handbook of Sports Coaching*. (s. 5-14) Routledge
- Denison, J. (2007). *Social theory for coaches: A foucauldian reading of one athletes poor performance*. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2(4), 369-383. doi: 10.1260/174795407783359777
- Denison, J., & Scott-Thomas, D. (2011). Michel Foucault: Power and discourse: The “loaded” language of coaching. I R. L. Jones, P. Potrac, C. Cushion & L. T Ronglan (Red.), *The sociology of sports coaching* (s. 27-40). London: Routledge
- Doolittle, P.E (1997). *Vygotsky's zone of proximal development as a theoretical foundation for cooperative learning*. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8 (1), 83-103. Hentet fra: <http://www.proactiveteaching.org/pdfs/91.pdf>
- Dreier, S., Morisbak, A. & Skarsfjord, T. (2010). *Fotballferdigheten*. Akilles Forlag
- Eggen, N.A. (2003). *Godfoten – Samhandling – veien til suksess*. Aschehoug Psykologi
- Enoksen, E., Fahlström, P.G., Johansen, B.T., Hageskog, C.-A., Christensen, J.B., & Høigaard, R. (2014). *Perceptions of leadership behaviour and the relationship to athletes among Scandinavian coaches*. *Sport Studies Forum*, 131 – 147.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matters: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (2004). *Five misunderstandings about case-study research*. *Sociologisk Tidsskrift*, 12(2), 117-142.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2004). Analysis of coaching science research published from 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(4), 388-399.
- Giske, R. (2001). Individuelle handlingsvalg i lagballspill. En teoretisk og empirisk analyse. Doktorgradsavhandling. Oslo: Norges idrettshøgskole
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder, 2.utg*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hemmestad, L. (2003). *En kontekstuell tilnærming til coaching*. I *Moving Bodies*, Norges Idrettshøgskole, 73-90.
- Hemmestad, L. (2013). *Balansekunst – Ledelse, læring og makt i håndballandslaget for kvinner senior*. (Doktoravhandling, Norges Idrettshøgskole).
- Hemmestad, L., Jones, R.L., & Standal, Ø.F. (2010). *Phronetic social science: A means of better researching and analysis in coaching?* *Sport, Education and Society*, 15(4), 447-459. Doi: 10.1080/13573322.2010.514745

- Johns, D.P., & Johns, J.S. (2000). *Surveillance, subjectivism and technologies of power: An analysis of the discursive practice of high performance sport*. *International Review for Sociology of Sport*, 35(2), 219-234. doi: 10.1177/101269000035002006
- Jones, R.L, Armour, K.M. & Potrac, P. (2004) *Sports coaching cultures: from practice to theory* (London, Routledge)
- Jones, R.L., Glintmeyer, N., & MacKenzie, A. (2005). *Slim bodies, eating disorders and the coach-athlete relationship: A tale of identity creation and disruption*. *International Review for the Sociology of Sport*, 40(3), 377-391. doi: 10.1177/1012690205060231
- Jones, R.L. & Kingston, K. (2013). *An introduction to Sports coaching: Connecting theory to practice. 2. edition*. London & New York: Routledge
- Jones, R.L. & Wallace, M. (2006). *The coach as 'orchestrator': more realistically managing the complex coaching context*. In R. Jones, ed. *The Sport Coach as an educator. Re-conceptualising sports coaching*, London: Routledge, 51-64.
- Jones, R.L (Ed). (2006). *The sports coach as an educator: Re-conceptualising sports coaching*. London: Routledge
- Jones, R (2007). *Coaching redefined: An everyday pedagogical endeavour*. *Sport, Education and Society*, 12(2), 159-173. doi: 10.1080/13573320701287486
- Jones, R. L. (2009) *Coaching as caring (the smiling gallery): accessing hidden knowledge*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol. 14, No. 4., October, pp. 377-390
- Jones, R. L., Ronglan, L. T. (2017). *What do coaches orchestrate? Unravelling the 'quiddity' of practice*. *Sport, Education and Society*. doi:10.1080/13573322.2017.1282451
- Jones, R. L. & Thomas, G.L (2015) *Coaching as 'scaffolded' practice: further insights into sport pedagogy*. *Sports Coaching Review – Taylor & Francis*
- Jones, R.L., Thomas, G.L., Nunes, R.L., Filho, I.A.T.V.. (2018) *The importance of history, language, change and challenge: What Vygotski can teach sports coaches*. *Motriz, Rio Clar*, v.24, n.2, 2018, e1018166. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-6574201800020008>
- Jowett, S. (2017). *Coaching effectiveness: the coach-athlete relationship at its heart*. *School of Sport, Exercise and Health, Loughborough University, UK*. 154-158

- Kaas, D., Kaggestad, J., og Kristiansen, H.T. (2007). *Fra ord til handling – Om prestasjonsutvikling i praksis*. Cappelsen Akademisk Forlag.
- Karlsen, K.H. (2017). *Valg og handlinger i fotball*. Hentet fra: <https://www.fotballtreneren.no/nyheter/valg-og-handlinger-i-fotball> (11.mai 2019).
- Knowles, Z., Borrie, A. & Telfer, H. (2005). *Towards a reflective sports coach: issues of context, education and application*, Ergonomics, Vol. 48, Nos. 11-14, September -15 November, 1711-1720
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utg. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus Forlag AS
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lorimer, R., & Jowett, S. (2010). *Feedback of information in the empathetic accuracy of sport coaches*. Psychology of Sport and Exercise, 11, 12-17.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. London: Routledge.
- Lynch, J. (2001). *Creative Coaching – New ways to maximize athlete and team potential in all sports*. Human Kinetics.
- Markula, P., & Pringle, R. (2006). *Foucault, sport and exercise: Power, knowledge and transforming the self*. New York: Routledge
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2010). *Livet i skolen I Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Marwick, A. (2001). *The New Nature of History: Knowledge, Evidence and Language*, Basingstoke: Palgrave.
- Nash, C. & Collins, D. (2006). *Tacit Knowledge in Expert Coaching: Science or Art?* Quest, 58, 465- 477.
- Nelson, L., Cushion, C.J., Potrac, P. & Groom, R. (2014). *Carl Rodgers, learning and educational practice: critical considerations and applications in sports coaching*. Sport, Education and Society, 1-19, iFirst Article
- Ochino, J., Mallett, C. & Rynne, S. (2012). *Dynamic social networks in high performance football coaching*. Physical Education and Sport Pedagogy. Vol. 18, No. 1, January, 90-102

- Olympiatoppen. (2013a). *Prestasjonstilstanden*. Hentet fra:
https://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/strategi/prestasjonstilstanden/page3069.html (18.05.2019).
- Olympiatoppen. (2013). *Strategi*. Hentet fra:
https://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/strategi/page909.html
(18.05.2019).
- Olympiatoppen. (2013). *Grunnlag utviklingstrapper*. Hentet fra:
<https://www.olympiatoppen.no/fagstoff/talentutvikling/utviklingstrapper/grunnlaget/page3607.html> (18.05.2019).
- Potrac, P. & Jones, R. (2009). *Power, conflict and Cooperation: Towards a Micropolitics of Coaching*. *Quest*, 61, 223-2236
- Potrac, P., Jones, R. & Armour, K. (2002). 'It's all about getting respect': *The coaching behaviors of an expert english soccer coach*. *Sport, Education and Society*, 7(2), 183-202. doi: 10.1080/1357332022000018869
- Potrac, P., Jones, R., & Cushion, C. (2007). *Understanding power and the coach's role in professional English soccer: A preliminary investigation of coach behaviour*. *Soccer & Society*, 8(1), 33-49. Doi: 10.1080/14660970600989509
- Potrac, P., Gilbert, W., & Denison, J. (2013). *Routledge Handbook of Sports Coaching*. Routledge
- Riisnæs, D. (2018) *Taktikk, trender og bakre ledd*. Hentet fra
<https://www.fotballtreneren.no/fagartikler/spillestil/taktikk,-trender-og-bakre-ledd> (15.01.2019)
- Ronglan, L.T. (2000). *Gjennom sesongen – En sosiologisk studie av det norske kvinnelandslaget I håndball på og utenfor banen*. (Doktoravhandling), Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Ronglan, L.T. (2010) *Lagspill, læring og ledelse – Om lagspillenes didaktikk*. Akilles Forlag
- Ronglan, L. T., Aggerholm, K. (2014). 'Humour helps': *Elite sports coaching as a balancing act*. *Sports Coaching Review*, 3, 33-45.
- Santos, S., Jones, R.L. & Mesquita, I. (2013). *Do coaches Orchestrate? The working practice of Elite Portuguese Coaches*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 263-272

- Saury, J., & Durand, M. (1998). *Practical knowledge in expert coaches: On-site study of coaching in sailing*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69 (3), 254 – 266.
- Sivertsen, L. (2013) «4-4-2-formasjonens vekst og fall» Hentet fra <http://www.josimar.no/artikler/kalenderluke-8-4-4-2-formasjonens-vekst-og-fall/1162/> (15.01.19)
- Skårderud, F. (2003): *Coaching: Om betydningen av gode relasjoner i idrett*. I: Norsk Idrettsmedisin 1- 2003
- Staff, H. & Veum, A.R. (2018). Kronikk: *Hvem blir morgendagens Tora eller Aksel?* Hentet fra: <https://www.olympiatoppen.no/fagstoff/talentutvikling/artikler/page7502.html> (20.05.19)
- Standal, Ø.F., & Hemmestad, L. (2011). Becoming a good coach: Coaching and phronesis. I A. R Hardman & C. Jones (Red.), *The ethics of sports coaching* (s. 45-56). London: Routledge.
- Stensbøl, B. (2012) *Den gode prestasjonskulturen – fra toppidrett til næringsliv*. Fagbokforlaget
- Taylor, W.G. & Garratt, D. *Coaching and professionalisation*. In Potrac et.al. (ed). *Routledge Handbook of Sports Coaching*. New York. Routledge, s. 27-40
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. 4.utg. Fagbokforlaget
- Thompson, G. (1999). *Situasjonsbestemt ledelse*. Universitetsforlaget
- Thompson, N. (2003) *Theory and Practice in Human Services*, Maidenhead, UK: Open University Press
- Tønnessen, E., Alnes, L. O., & Aasen, S. B. (2015). *Hurtighetstrening i fotball*. Hentet fra Olympiatoppen: http://www.olympiatoppen.no/fagomraader/trening/spenst_og_hurtighet/hurtighet/fagartikler/fagavdelinger/trening/hurtighet/fagartikler/Fotballhurtighet/media3800.media (Hentet 14.februar 2019)
- Vik, S. (2007). *Prestasjonskultur og prestasjonsledelse*. Universitetsforlaget
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Revidert utg. Cappelen Damm AS
- Werthner, P. & Trudel, P. (2006). *A New Theoretical Perspective for Understanding How Coaches Learn to Coach*, *The Sport Psychologist*, 20, 198-212

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Her følger info om mitt mastergradsprosjekt og en samtykkeerklæring på at du deltar frivillig i prosjektet.

”Lederskapet i en toppidrettskontekst – et dypdykk i lederskapet til et trenerteam i Toppserien”

Bakgrunn og formål

Jeg tar min mastergrad i kroppsøving, idrett – og friluftsliv ved Høgskolen i Sørøst-Norge avd. Bø. Min masteravhandling tar for seg problemstillinger knyttet til temaet toppidrettscoaching. Formålet ved min studie er et dypdykk i lederskapet til trenerteamet.

I studien inngår feltarbeid i før-sesongen og sesongen 2016, med observasjoner og feltsamtaler. I tillegg vil det bli gjort dybdeintervju med et utvalg spillere/trenere. Hvem som blir spurt om å delta i dybdeintervju vil avgjøres når jeg har blitt bedre kjent med gruppa.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Som deltaker i denne studien vil du bli observert og (muligens) intervjuet. Dersom du er trener vil spørsmålene handle om ditt/deres lederskap, spill- og coachingfilosofi, arbeidsformer, kommunikasjon, forhold mellom teori og praksis og mellom landslag og klubb, hendelser på treningsfeltet og i kamp etc. Dersom du er spiller vil spørsmålene omhandle trenerteamet og lagets arbeidsformer, opplevelser, hendelser på treningsfeltet og i kamp, og erfaringer rundt trenerteamets lederskap, kommunikasjon, roller etc. Feltobservasjoner og en del av feltsamtalene vil bli skrevet ned som feltnotater. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd/lydopptaker og bli skrevet ut i sin helhet (ordrett). Både feltnotatene og intervjuene blir analysert etter gjeldende metodiske kriterier.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Dere er sikret full anonymitet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dataene som kommer frem fra feltarbeidet og fra intervjuene vil bli behandlet konfidensielt. Leseren skal ikke ha mulighet til å identifisere hverken spiller eller trener. De som vil ha tilgang til personopplysninger er veileder Liv Hemmestad og meg.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai/juni 2017. Dataene som fremkommer i studien vil i hovedsak bli benyttet i mitt mastergradsarbeid. Det vil også være en mulighet for at de vil bli presentert på større arenaer som f.eks et nasjonalt seminar o.l. og i vitenskapelige artikler. De vil også kunne bli brukt i forelesninger på høyskole/universitet og i andre faglige sammenhenger (fremleggelse/presentasjon for andre trenere o.l.). Dere er også her sikret full anonymitet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli tatt ut av studien.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Linn på 94335141 (linn.herfoss@gmail.com) eller min veileder Liv Hemmestad på 35952785 eller (liv.hemmestad@hit.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 2

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Dersom du lurer på noe kan du kontakte meg på mail eller mobil:

- E-mail: linn.herfoss@gmail.com
- Mobil: 94335141

Med vennlig hilsen

Linn Marie Herfoss

Vedlegg 3

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

Liv Birgitte Hemmestad
Institutt for idretts- og friluftsfag Høgskolen i Sørøst-Norge
Gullbringvegen 36
3800 BØ I TELEMARK

Vår dato: 10.03.2016

Vår ref: 47224 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.02.2016. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 09.03.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47224	<i>Lederskapet i en toppidrettskontekst - et dypdykk i lederskapet til et trenerteam i Toppserien 2016</i> <i>(Hva kjennetegner idrettscoaching i dette laget i sesongen 2016 og hva kjennetegner makt og tillitsforholdet i laget?)</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Liv Birgitte Hemmestad</i>
<i>Student</i>	<i>Linn Marie Herfoss</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Åsne Halskau

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 4

Intervjuguide – trenerteam

1. Fortell litt om deg selv
2. Kan du fortelle litt om din spillfilosofi?
3. Kan du fortelle litt om din coachingfilosofi?
 - Hva legger du i ordet lederskap?
 - Hva er læring for deg?
4. Har du hatt noen inspirasjonskilder som har formet deg?
 - Teorier
 - Personer
 - Utdanning
 - Erfaring
5. Kan du fortelle litt om de arbeids- og ledelsesformene som finnes i laget?
 - Team som metode
 - Involvering
 - Medansvar/medbestemmelse
 - Selvledelse, hva tenker du, er dette noe dere jobber med?
 - Hvor mye skal være styrt og hvor mye skal være fritt?
6. Hvor mye involverer dere spillerne i hva som skal bli gjort, hvordan og hvorfor?
7. Når jeg sier forholdet mellom teori og praksis, hva tenker du på da?
8. Hvordan er forholdet mellom klubb og landslag?
 - Til hovedtrener: Beintrening i sesong – situasjonen
 - Føler dere landslag blir prioritert før klubb?
9. Hvordan legger dere til rette for dem som har jobb ved siden av?
10. Dere har spilt i ulike formasjoner. Hva er deres grunn/baktanke bak de ulike formasjonene?
11. Til hovedtrener:
 - Jeg overhørte at du sa til spillerne under spillermøte der de tok opp/spurte om noe. Du sa at «det er ikke sikkert det finnes noen klare svar på dette». Hva la du i det?
 - Sitat: «Hvordan får spillerne til å gjøre som man vil?» Kan du gå litt nærmere inn på dette?
 - Hva legger du i begrepet «The Devil is in the Details?» (Melding sendt ut til spillerne sammen med info om opplegget for neste dag, treningsleir)
12. Hva tenker du på når jeg sier ordet disiplin, og hvor viktig er det for deg og i hvilke situasjoner? Hva forbinder du med ordet disiplin?
13. Til assistenttrener:
 - Hvordan opplever du samarbeidet med hovedtrener?
 - Hvordan vil du beskrive deg selv som trener?
14. Er det noe du vil legge til?

Intervjuguide trenere del 2

1. Dine tanker om vårsesongen
 - Prosess – produkt
 - Resultater
 - Målsetting
 - Kommunikasjon
2. Hvordan synes du forberedelsene og inngangen til sesongen har vært?
3. Klima i laget?
 - På og utenfor banen
 - Spillergruppa
 - Dere som trenerteam
 - Støtteapparat
 - Media
4. Hvordan oppleves skadesituasjonen?
5. Case
 - Økonomi = resultater
 - En av trenerne i teamet er ferdig etter sesongslutt
 - Sponsor (Herbalife)
 - Til AT: HT sier at dere egentlig ikke driver med ledelse fordi ting går mye på rutine. Hva tenker du om dette utsagnet?
6. Temaer
 - Lag vs individ
 - Balansen mellom alvor og humor
 - Veien mot målet
 - Hvilket fokus mener du laget har i forhold til det å oppnå gode resultater?
7. Kommunikasjon mellom trenerteam og
 - Klubb
 - Støtteapparat
 - Spillergruppe
8. Dersom du skulle ha et kritisk blikk på deg selv, eventuelt dere selv (trenerteamet) og lederskapet denne sesongen – hva er dere spesielt fornøyd med, og hva ville dere gjort annerledes?
9. Hva synes du er viktig fremover?
 - For laget
 - For deg

(høstsesong, seriespill, cupspill, Champions League, personlige behov, media etc.)
10. Min forskerrolle i laget
11. Eventuelt

Intervjuguide - spillere

Informasjon om prosjektet, anonymitet

1. Fortell litt om deg selv, hvem er du?
2. Hvordan oppleves det for deg å være en del av dette laget?
3. Har du noen tanker om vårsesongen så langt?
 - Laget (resultat, klima, ansvar, kommunikasjon, media, sosialt)
 - Din rolle (på og utenfor banen, tilrettelegging)
4. Hvordan synes du forberedelsene og inngangen til sesongen har vært?
 - Inngang og forberedelser til sesongen (Treningsleir)
 - For laget
 - For deg

Stikkord: samlinger, målsetting, språk og handlinger, aktiviteter

5. Klima i laget?
 - På og utenfor banen
 - Spillergruppa
 - Trenerteamet
 - Støtteapparat
 - Media
 - Andre aktører (sponsorer osv.)
6. Hvordan opplever/hva tenker du om skadesituasjonen – i forhold til
 - Laget
 - Deg
7. Roller – hvordan opplever du
 - Trenerteamet
 - Støtteapparatet (fysio, etc.)
 - Andre?
8. Case
 - Situasjon keepertrening med landslagstrener på treningsleir (til keeper)
 - Konflikt med hovedtrener (til utespiller)
 - Situasjon der klubben blir hengt ut av andre klubber og aktører pga økonomi = gode resultater (til alle)
 - Landslagets samarbeid med klubb (til landslagsspillere)
 - Hva er dine tanker rundt bruken av pulsklokke?
 - Dine tanker rundt sponsorer?
9. Temaer
 - Lag – individ
 - Alvor – humor
 - Prosess – produkt
10. Kommunikasjon
 - Trener – utøver
 - Spillergruppa
 - Spillergruppa – trenerteamet
 - På og utenfor banen
 - Språket i klubben

11. Lagets arbeidsformer

- I hvilken grad føler du deg involvert i det som skal bli gjort på trening og i kamp?
- I hvilken grad føler du at du og spillerne i gruppa har et medansvar til hva som skal bli gjort?
- I hvilken grad er dere med på å bestemme hva som skal bli gjort ift laget? (Innhold og form, arbeidsmengde)

12. Hva synes du er viktig fremover?

- For laget
- For deg

(forberedelser høstsesong, seriespill, cupspill, media, personlige behov)

13. Hva er fotballglede for deg?

14. Hvis du var hovedtrener, hva ville vært viktigst for deg mtp å lede et lag?

15. Min forskerrolle i laget (På hvilken måte kan den ha påvirket?)