

Emma Kristine Skjerstad

Når trenerstil møter utøverens hverdag

«Hvordan påvirker trenerens og utøverens forutsetninger praktisering og opplevelse av trenerstil?»



«Jeg hadde vært motivert hele veien, og når jeg først ikke var motivert visste jeg ikke hva jeg skulle gjøre. Vi hadde aldri snakket om det. Jeg vet ikke om det hadde gått, men alle trenerne på skolen kunne vært mer på og snakket mer om hva som skjer når man ikke er motivert lenger»

- Anonym forskningsdeltaker om trener-utøver-relasjonen

Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for Friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Emma Kristine Skjerstad

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med denne masteravhandlingen var å se på nærmere på når trenerstil møter utøverens hverdag. Med selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan (1985) som teoretisk forankring, har jeg undersøkt hvordan trenerens og utøverens forutsetninger påvirker trenerstil og opplevd treneratferd. Utøverens forutsetninger er avgrenset til *modenhet, motivasjon, ressurser og miljø*, mens trenerens forutsetninger er avgrenset til *motivasjon, kompetanse, rammer og miljø*. Studiet er gjort på unge eliteutøvere i sykkelporten i alderen 17 til 22 år, og på trenere som jobber med «morgendagens helter» i regi av et toppidrettsgymnas. Hensikten med studiet har vært å få økt innsikt, forståelse og kunnskap om hvordan trenerens praktisering av trenerstil lar seg påvirke av sine egne og utøverens forutsetninger. Og hvordan utøveren opplever treneratferden i idrettshverdagen deres. Studiet er derfor gjennomført kvalitativt, med ti lengre forskningsintervju. Forskningsdeltakerne består av tre trenere, fem utøvere og to tidligere utøvere som har valgt å slutte med idretten i ung alder.

Gjennom bruk av tematisk analyse på datafunnene fant jeg at forskningsdeltakerne er delt inn i fungerende og ikke-fungerende relasjoner eller praktisering. Jeg fant også at noen av forutsetningene kan variere og dermed periodevis påvirke relasjonen eller praktisering. Resultatene fra studiet jeg har gjort viser at både trenerens og utøverens forutsetninger påvirker hvordan praktiseringen av trenerstil kan oppleves som harmonisk eller utfordrende. En fungerende trener-utøver-relasjon samsvarer med selvbestemmelsesteorien sin teori om behovstilfredsstillelse, autonom motivasjon og autonomistøttende trenerstil. På den andre siden viser resultatene at trenere og utøvere i en ikke-fungerende relasjon har større mangler, som samsvarer med selvbestemmelsesteorien sin teori om behovsfrustrasjon, kontrollert motivasjon og treneratferd. Disse datafunnene reiser samtidig interessante spørsmål til videre forskning. Forutsetningene som i størst grad ser ut til å påvirke relasjonen er hvordan treneren ser, håndterer eller bidrar til å utvikle eller redusere utøverens modenhet og motivasjon. Miljøet og ressursene utøveren er i ser ut til å påvirke den sosiale trivselen i treningshverdagen. For treneren kan det se ut som at forutsetningene om rammer og miljø påvirker hvordan treneren praktiserer, som i studiet mitt enten er en

kontrollerende eller autonomistøttende trenerstil. Trenerens egne motivasjon og kompetanse ser ut til å påvirke hvorvidt treneren praktiserer fungerende eller ikke-fungerende. Det som likevel viser seg å være mest avgjørende i resultatene fra studiet mitt er utøverens modenhet og motivasjon, som treneren enten underbygger eller utvikler ut ifra sine egne forutsetninger. Det viser seg at utøvere som har sluttet med idretten har opplevd å være i en ikke-fungerende relasjon med treneren sin. Utøvere opplever at de ikke ble «fanget» opp i tide når det kommer til motivasjon for å fortsette med idretten. I forskningen jeg har gjort kommer det frem at utøvere i en ikke-fungerende relasjon til treneren sin er alle fire kvinner. De tre utøvere i en fungerende relasjon er menn. Dette kan være tilfeldig, men det er likevel et interessante funn til videre forskning.

Nøkkelord: Trener-utøver-relasjonen, unge utøvere, trenerstil, toppidrettsgymnas, selvbestemmelsesteorien, selvstendighet, motivasjon, modenhet, forutsetninger.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	5
Forord.....	8
1 Introduksjon	10
1.1 Innledning: min bakgrunn og motivasjon for oppgaven	10
1.2 Trener-utøver-relasjonen som fenomen og tema.....	12
1.3 Oppgavens teoretiske forankring	13
1.4 Tidligere forskning på trener-utøver-relasjonen	14
1.5 Problemstilling.....	16
1.6 Oppgavens struktur.....	17
2 Teoretisk forankring og begrepsavklaring	19
2.1 Introduksjon av selvbestemmelsesteorien.....	19
2.2 Autonomistøttende trenerstil.....	20
2.3 Kontrollerende trenerstil	23
2.4 Trenerens tilnærming til trenerstil	23
2.5 Forutsetninger som kan påvirke trenerens handlinger og væremåte	25
2.5.1 Trenerens kontekst	25
2.5.2 Trenerens oppfattelse av utøverens motivasjon.....	26
2.5.3 Trenerens orientering	27
2.6 Tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov.....	27
2.6.1 Behovet for autonomi	29
2.6.2 Behovet for kompetanse.....	30
2.6.3 Behovet for tilhørighet.....	31
2.7 Indre, ytre, kontrollert og autonom motivasjon.....	32
2.8 Faktorer som påvirker motivasjon	34
2.8.1 Indre påvirkningsfaktorer.....	34
2.8.2 Internalisering av påvirkningsfaktorer	36
2.8.3 Interaksjon og integrasjon	37
2.8.4 Kulturelle faktorer og de tre grunnleggende psykologiske behovene	38
2.8.5 Målinnhold.....	39
2.8.6 Betydning av relasjoner.....	40

3	Metode	41
3.1	Forskningsdesign og -metode	41
3.2	Generisk kvalitativ tilnærming	42
3.3	Vitenskapsteoretisk tilnærming	43
3.3.1	Sosialkonstruktivistisk tilnærming.....	43
3.3.2	Epistemologi og ontologi.....	44
3.4	Forskerens rolle og for-forståelse	45
3.5	Det kvalitative forskningsintervju.....	46
3.6	Datainnsamling og intervjuguide	48
3.7	Utvalg av deltakere og deres kontekst.....	49
3.8	Gjennomføring.....	51
3.9	Transkribering.....	52
3.10	Analyse.....	53
3.10.1	Tematisk analyse.....	53
3.11	Validitet, reliabilitet og overførbarhet	55
3.11.1	Forskningsprosjektets validitet	55
3.11.2	Forsknings overførbarhet	56
3.11.3	Forsknings reliabilitet	57
3.12	Etiske overveielser	58
3.12.1	Informert samtykke og konfidensialitet.....	59
3.12.2	Mulige konsekvenser for deltakelse i forskningen	60
4	Datainnsamling og datafunn	61
4.1	Utøverens perspektiv og forutsetninger.....	64
4.1.1	Opplevde forutsetninger til en ikke-fungerende relasjon til trener	64
4.1.2	Opplevde forutsetninger til en fungerende relasjon til trener.....	69
4.1.3	Variierende forutsetninger som påvirker relasjon til trener	73
4.2	Trenerens perspektiv og forutsetninger	80
4.2.1	Ikke-fungerende praktisering	81
4.2.2	Fungerende praktisering	84
4.2.3	Variierende faktorer som påvirker praktisering	87
5	Drøftelse og diskusjon av datafunn	94
5.1	Utøverens forutsetninger og opplevelse av trenerstil.....	95

5.1.1	Ikke-fungerende relasjon	96
5.1.2	Fungerende relasjon	101
5.2	Trenerens forutsetninger og praktisering av trenerstil	106
5.2.1	Ikke-fungerende praktisering.....	107
5.2.2	Fungerende praktisering	109
5.3	Variierende forutsetninger som kan påvirke praktiseringen	112
6	Konklusjoner og implikasjoner.....	118
6.1	Konklusjoner.....	118
6.2	Implikasjon for praksis.....	119
6.3	Implikasjon for videre forskning	120
	Referanser og litteraturliste.....	122
	Vedlegg.....	129

Forord

Etter åtte som student er det med blandede følelser jeg nå skriver meg ut av studenttilværelsen. Ikke fordi jeg har vært en del av en større studentgjeng, festet masse eller levd det «typiske» studentlivet. For meg har det handlet om det å hele tiden lære nye ting, få tilbakemeldinger, utfordringer og å møte forskere på sine felt. Å være fulltidsstudent med fjernstatus, har fungert utmerket.

Jeg kan jeg med hånden på hjertet si at de fire siste årene på Universitetet i Sørøst-Norge med idrettsvitenskap i fokus, har vært de absolutt beste. Jeg har alltid visst at jeg har stor lidenskap for å drive med idretten. Likevel er det noe helt eget å få muligheten til og fordype seg i noe så smalt, men samtidig så interessant. Jeg vil først takke Universitetet i Sørøst-Norge, campus Bø, for at dere har gitt meg muligheten til å studere fulltid ved siden av egen idrettskarriere. Uten deres forståelse og tilrettelegging hadde ikke det vært mulig. Jeg vil også takke alle forelesere på masterstudiet for tilrettelegging via Skype eller Zoom.

Selve masteroppgaven har inneholdt mange faser og utfordringer. På tross av Covid-19, strenge restriksjoner, gråe måneder, mye frustrasjon, jobb og mentalt stress, sitter jeg igjen med flest gode erfaringer. Og ikke minst læring. Veilederen min, Hedda Berntsen, har under hele prosessen gitt meg inspirasjon, motivasjon, glede, kritikk og gode samtaler. Tusen takk, Hedda. Du er dyktig, og ikke minst støttende. Du har betydd mye under hele prosessen, og jeg er takknemlig for bekjentskapet vi har fått.

Jeg vil takke til alle ti forskningsdeltakere for at dere takket ja til å delta i forskningsprosjektet.

Jeg vil også takke min kjære far, som selv jobber som foreleser og veileder for masterstudenter, men innen et helt annet felt. Som vanlig har du vært min høyre vinge, som får meg til å fly, uansett hvor mye det stormer. Du trekker ut essensen, når jeg ikke helt ser hva som er hva. Og mamma, tusen takk for at du alltid tror på meg og er der. Støtt som et fjell. Uansett hvor mye det stormer.

Min kjære samboer og beste karantenepartner. Takk for at du er du. Selv om du har vært drittlei av hele mastertilværelsen i perioder har vi kommet oss gjennom diskusjoner og trasige dager. Sammen. Tusen takk for all mat, stell, kjærlighet, støtte og omsorg. Det har betydd mye, om ikke alt.

Det blir nesten trist å avslutte dette kapittelet. Målet var å levere en masteroppgave jeg kan føle meg fornøyd med. Det gjør jeg. Drømmen er å levere en masteroppgave som kan føre meg videre inn i ønsket mitt om å fortsette dypdykket i idrettskonteksten, men da på et høyere nivå. Doktorgrad.

Med det sier jeg god lesing. Og takk for meg.

Emma Kristine Skjerstad.

Nittedal

Mai 2021.

1 Introduksjon

Det første kapittelet i masteravhandlingen min vil jeg i korte trekk gjøre deg som leser kjent med min bakgrunn, som er med på å danne temaet for studiet. Deretter vil jeg kort redegjøre for oppgavens teoretiske forankring, og tidligere forskning på trener-utøver-relasjonen. Dette har vært med på å utvikle problemstillingen min. Til slutt vil jeg kort beskrive oppgavens struktur og oppbygning.

1.1 Innledning: min bakgrunn og motivasjon for oppgaven

I over 15 år har jeg viet store deler av livet mitt til idretten. Jeg har gått på Norges Toppidrettsgymnas (NTG) og vant de fleste temporitt som junior. Jeg har bodd ett år i Italia i forbindelse med proffkontrakten jeg fikk der som 20-åring. Karrieren min så lovende ut. Lenge var det alle ytre faktorer og til dels forventninger som drev meg, men da jeg kom hjem fra Italia med kysseyken ventet flere år med motgang. Frem til dette hadde alt gått på skinner med NM-gull, best i Norge, fast landslagsplass og gode resultater internasjonalt. Plutselig ble sofaen min beste venn, og det i månedsvis. Det positive i sykdomsperioden var at jeg fant min indre drivkraft. Jeg ville komme tilbake igjen. Det jeg ikke fikk var oppfølging fra landslagstreneren. Han sa bare «nå tar du en pause, også snakkes vi når du er frisk igjen». Som 20-åring er det begrenset hvor mye kunnskap man har selv til å vite hvordan man skal komme seg tilbake igjen, etter nesten ett år med sykdom.

I tiden min som utøver har jeg alltid ønsket meg en trener jeg kan ha en god relasjon til, og et godt samarbeid med. Dette har vært utfordrende. Jeg har hatt mange trenere fra ulike kulturer og med ulike bakgrunner. I tiden min på NTG var det to trenere som samarbeidet om ansvaret for 20 utøvere, og naturligvis var det et felles treningsopplegg for alle sammen. Det var lite rom for justering, tilpasning og jeg følte meg aldri trygg. Trygg på å kunne snakke med treneren om alt som var med på å påvirke dagsform, humør og treningen. Vi skulle formes til store idrettsstjerner. Treningsmiljøet jeg var en del av på NTG var naturligvis preget av resultatfokus. Vi snakket sjeldent om motivasjon og tunge perioder. Vi snakket om resultatene vi fikk eller skulle få. Trenerne formet oss

til å prestere, og når resultatene ikke kom ble det eneste alternativet for mange å slutte med idretten. Vi hadde det ikke gøy. Når noen av treningskompisene mine møtte motgang og mistet motivasjonen sin, ble de bare borte. Sett i etterkant mistet sykkelporten mange talentfulle utøvere. Hvem skulle egentlig fanget opp disse utøverne? Hvor var trenerne?

Da jeg bodde i Italia og syklet for profflag der, var det én trener som trente alle jentene på laget. Også her var det utfordrende å få en god relasjon til treneren. Det første han sa til meg når han så meg var «du er tjukk», det neste han sa var «du må gå ned fem kilo hvis du skal delta i Giro della Toscana». Han var streng, egenrådig, hadde sin klare mening og ettersom det tok tid før jeg lærte språket var det utfordrende å få til en dialog. Jeg fikk vite samme dag eller underveis i treningsøkten hva jeg skulle trene. Dette endte stort sett i fire til seks timer lange treningsøkter i fjellene, med mye harde innslag. Jeg ble nektet å spise noe annet enn plommer og drikke vann under disse treningsøktene. Jeg observerte at flere av jentene på laget manglet glede. Vi hadde det ikke gøy. Vi gjorde bare det vi ble fortalt. Jobben måtte bare gjøres, vi ble formet til å prestere. Presterte vi ikke var straffen enda hardere trening, og mindre mat. Jeg husker jeg fikk kjeft av sportssjefen foran alle jentene, om at jeg måtte spise mindre og helst kun salat. Etter nesten hver treningsøkt kom jeg hjem svimmel, knekt og utladet. Det var nytt og gøy i starten, men etter ett par måneder i dette regimet ble det hardt for kroppen og hodet. Alt stoppet bare å fungere. Som 20-åring var dette et tøft møte med «virkeligheten». Jeg mistet trivselen og gleden. Er det sånn livet som proffsyklist skal være? Det endte med at jeg flyttet hjem igjen.

I årene etter Italia opplevde jeg det som utfordrende å finne en trener jeg kunne stole på, støtte meg på, som så meg for den jeg er og ville mitt beste. Fra 2016 var jeg derfor mer eller mindre min egen sjef og trener. Målet mitt var å finne tilbake til gleden og motivasjonen igjen. Finne *min* vei. Jeg savnet likevel å ha en hjelpende og støttende hånd. Det var først i fjor høst at jeg inngikk et samarbeid med en trener, som jeg i dag har en god relasjon til. Det var jeg som tok kontakt med henne, ville ha henne som veileder og hun takket gledelig ja til å samarbeide. Jeg kjente det allerede i den første samtalen vi hadde, at dette kom til å bli bra. Vi har brukt tid på å bli kjent. Hun er en

trener som ser meg, aksepterer meg, utfordrer meg og som støtter meg. Hun får meg på riktig spor, hun tror på meg. Hun er tydelig, direkte og til tider streng, men hun jobber med meg ut ifra mine forutsetninger.

På bakgrunn av mine opplevelser er trener-utøver-relasjonen blitt noe jeg brenner for. Jeg vil utvikle unge utøvere til å bli den beste versjonen av seg selv. Ved siden av å være utøver selv har jeg siden 2016 jobbet som hovedtrener i sykkelklubben Nittedal.

Utøverne jeg har ansvar for er i alderen 13 til 20 år. I løpet av min tid som trener har jeg hatt opp mot 20 ulike utøvere. Alle sammen med forskjellig utgangspunkt, bakgrunn og tilnærming til idretten. Målet mitt har helt fra jeg startet vært å være en trener som ser hver enkelt, bidrar til treningsglede, motivasjon og en voksenperson de kan stole på. Jeg har lært at trener-utøver-relasjonen er kompleks. Jeg har erfart at trenerjobben handler om mye mer enn å bare sette opp et treningsprogram for utøverne. Den mentale og psykologiske jobben er noe av det jeg gjør mest av. En god relasjon er noe som må jobbes for. Selve trener-utøver-relasjonen har derfor blitt noe jeg vil lære mer om. Hva er det egentlig som gjør trener-utøver-relasjonen harmonisk eller utfordrende?

1.2 Trener-utøver-relasjonen som fenomen og tema

Gjennom årene mine i sykkelporten har jeg observert og erfart mye hva gjelder trener-utøver-relasjonen, treningsmiljø, kjønnsperspektiver og kulturen innad i sykkelporten. På bakgrunn av min interesse for trener-utøver-relasjonen og utviklingen av unge utøvere har jeg gjort meg mange observasjoner som har vekket interesse for forskning. Jeg har sett på nært hold at utøvere i alderen 17 til 20 år slutter med idretten, før de egentlig har startet. Jeg har også observert at mange utøvere som er en del av et toppidrettsgymnas kommer ut uten trivsel, motivasjon, balanse og en følelse av at det å være idrettsutøver skal være litt gøy. Jeg har observert at unge eliteutøvere med gode resultater og en lovende karriere foran seg, plutselig velger å slutte med syklingen. Jeg har observert at de dårligste plutselig er best. Jeg har observert at når trener-utøver-relasjonen fungerer kan store ting skje. Dette driver meg inn i lysten til å forske nærmere på trener-utøver-relasjonen. Hvilken betydning har treneren for utøverens motivasjon, trivsel, selvstendighet og utvikling? Hva er det egentlig som gjør at noen

relasjoner fungerer bedre enn andre? Hvilke forutsetninger bør være på plass? Har trenere for unge eliteutøvere nok kunnskap om det psykologiske og mentale som spiller inn i idrettshverdagen? Hvordan kan egentlig treneren bidra til å unngå at utøveren slutter?

For mange idrettsutøvere kan treneren og nære relasjoner være en av de viktigste støttespillerne i hverdagen. Relasjonen mellom trener og utøver spiller en sentral rolle når det kommer til utøverens fysiske og psykiske utvikling (Jowett & Ntoumanis, 2004). For toppidrettsutøvere er treneren gjerne den som er tettest på utøveren, på både godt og vondt. En trener-utøver-relasjon med kvalitet kan derfor ses på som en tilknytningsrelasjon som kan beskrives som en gjensidig påvirkning av hverandres tanker, følelser, atferd og skaper en tilfredshet hos begge parter (Jowett & Ntoumanis, 2004). Det er flere faktorer som kan være med på å påvirke relasjonen positivt eller negativt. Som for eksempel gjensidig respekt og aksept, kunnskap, trygge og stabile rammer, utøverens forutsetninger og trenerens kontekst. Kjennetegn i en relasjon med høy kvalitet er at behovet om autonomi eller eierskap er dekt, fordi begge parter trenger å føle på at relasjonen er selvbestemt, lystbetont og viktig (Ryan & Deci, 2019). Samspillet i en god relasjon kan dermed baseres på at både trener og utøver er villige til å legge «sjela si» i relasjonen, og at begge parter føler et eierskap i forholdet. På den måten vil relasjonen få en høyere kvalitet, som videre kan påvirke prestasjon og utvikling positivt. Hvordan er dette i utviklingen av unge talentfulle utøvere?

1.3 Oppgavens teoretiske forankring

Deci & Ryan (1985) har gjennom sin forskning utarbeidet en teori om selvbestemmelse, som heretter benevnes «selvbestemmelsesteorien» i denne oppgaven, og som er en empirisk basert teori om menneskelig atferd og personlighetsutvikling. Der knyttes motivasjon til viktigheten av autonomistøtte og tilfredsstillende av de tre grunnleggende psykologiske behovene med autonomi, tilhørighet og kompetanse (Ryan & Deci, 2017).

Selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan (1985) er blitt en anerkjent motivasjonsteori i idrettskonteksten. Dette fordi den blant annet har et rammeverk som kan forklare

trenerstil og -atferd og hvordan man kan handle for å utvikle eller redusere motivasjon, selvstendighet og tilknytning i trener-utøver-relasjonen (Ryan & Deci, 2017). Forskningsprosjektet mitt har derfor selvbestemmelsesteorien som teoretisk forankring. Jeg mener teorien dekker det jeg ser på som relevante, viktige, avgjørende og interessante aspekter om motivasjon, psykologiske behov og trenerstil. Selvbestemmelsesteorien kan være med på å forklare hvordan man kan handle for å redusere eller utvikle motivasjon, selvstendighet og tilknytning i relasjonen mellom trener og utøver. Gjennom min forskning vil jeg se om mine datafunn samsvarer eller ikke med teori, om det er likhetstrekk med tidligere forskning og om det dukker opp funn til videre forskning.

1.4 Tidligere forskning på trener-utøver-relasjonen

Det er gjennomført mye forskning på viktigheten av tilfredsstillende av behovene om autonomi, kompetanse, tilhørighet og opplevelsen av eierskap. Forskning gjort på trener-utøver-relasjonen viser til at idrettsutøvere har en tendens til å oppleve en større psykologisk behovstilfredshet dersom trenere viser en autonomistøttende atferd. Det er fremlagt funn for å støtte den indre effekten av behovstilfredshet i forholdet mellom opplevd autonomistøttende treneratferd og utøverens selvbestemte motivasjon (Bartholomew, Ntoumanis & Thøgersen-Ntoumani, 2009).

Williams, Whipp, Jackson og Dimmock (2013) gjennomførte en studie om viktigheten av tilhørighet for unge kvinnelige golfere. Her kommer det blant annet frem at utøvere som fikk dekt behovet om tilhørighet fra foreldre, trenere og jevnaldrende hadde en høyere sannsynlighet for å fortsette med idretten. Dette fordi de fikk oppmerksomhet og bekreftelse på oppførselen sin. Hvis dette uteblir kan det være en av grunnene til at utøvere, spesielt i yngre alder, velger å slutte med idretten (Williams et.al, 2013). Tidligere forskning viser også at sosial aksept og relasjoner med jevnaldrende utøvere generelt er en viktig faktor som kan være med på å forhindre at kvinnelige utøvere enten slutter eller velger å ikke starte med idrett (Slater & Tiggemann, 2010).

Forskning gjort på trenerkonteksten benyttet tiltak for å vurdere virkningen av ulike trenerstiler for å se utfall på motivasjon, glede, tilfredshet, selvtillit og opplevd kompetanse. Forskningen viser at treneratferden som brukes i ungdomsidretten har en betydelig innflytelse på de psykologiske erfaringene til unge utøvere. Mens forskning utført i coaching-litteraturen har i liten grad tatt hensyn til de underliggende motivasjonsmekanismene knyttet til bruken av forskjellige treneratferder (Bartholomew et.al, 2009).

I tidligere forskning på trener-utøver-relasjonen kommer det også frem at delt kunnskap fra selvutlevering, informasjonsutveksling og forståelse om et felles mål og sosial innflytelse er viktig. Fordi det gjør det mulig for både trenere og utøvere å reagere sensitivt og hensiktsmessig på hverandres behov, ambisjoner og problemer (Jowett & Ntoumanis, 2004). Det viser seg også at gjensidig utfylte roller, oppgaver og støtte spiller en viktig rolle i trener-utøver-relasjonen. Dette fordi det gjør det mulig for begge parter å kanalisere all sin innsats for å nå målene de har satt seg. Mens mangel på nærhet, samarbeid og gjensidige utfylte roller mellom trener og utøver er et resultat av en mellommenneskelig konflikt i relasjonen deres (Jowett & Ntoumanis, 2004).

Berntsen & Kristiansen (2018) har forsket på perspektivene på autonomistøtte og når mentalitetene rundt «det å ha det gøy» møter «det å jobbe hardt» i elitesport på toppidrettsgymnas. Formålet i studien var å få en økt forståelse i dynamikken på godkjenningsprosessen i trener-utøver-relasjonen, og hvordan hedoniske og eudaimoniske idrettsutøvere og trenere oppfatter treneratferden. Eudaimonia som kan overføres til menneskelig utvikling eller «det å jobbe hardt» er definert som det å streve etter å bruke og utvikle det beste i seg selv, og i tråd med egne verdier. Hedonia som kan overføres til nytelse og «det å ha det gøy» er definert som streben etter å oppleve takknemlighet, moro og komfort (Berntsen & Kristiansen, 2018; Huta & Ryan, 2010). I studien kom de frem til at når det er en «match» mellom trener og utøverens mål resulterer det i felles verdier, meningsfulle aktiviteter, regler og krav som gjør at relasjonen blir bedre. Hedoniske utøvere forholder seg til kortsiktighet og positiv påvirkning i øyeblikket. Dette betyr at det å jobbe hardt mot målene sine også skal være morsomt og givende, mens eudaimoniske utøvere har en stigende og kumulativ effekt på positiv påvirkning (Berntsen & Kristiansen, 2018). Treneren bør derfor kjenne

utøverne sine og kombinere aspektene om hedonia i den daglige treningen for å utløse triggeren i utøveren. For at dette skal skje trenger hedoniske utøvere å fokusere på læring, og de vil trives bedre når det er rom for å ha det morsomt, selv om målet er å bli eliteutøver. Eudaimoniske utøvere derimot kan trives like godt med en større grad av seriøsitet og fokus på utvikling av seg selv i treningen (Berntsen & Kristiansen, 2018).

Tidligere forskning viser også til at trener-utøver-relasjonen er tilpasset utøverens oppfatning av motivasjonsprosesser som er relevante for deres trivsel og velvære. I motivasjonsprosessene finner man behovene om autonomi, kompetanse og tilhørighet (Jowett, Adie, Bartholomew, Yang, Gustafsson & Lopez-Jiménez, 2017). Forholdet mellom trener og utøver spiller en nøkkelrolle hvis man skal skape idrettsmiljøer som støtter utøverne med å realisere potensialet sitt uten at det går utover helse, trivsel og velvære. Det faktum at disse prosessene ser ut til å fungere på lignende måte i forskjellige land og kulturer, gir et grunnlag til å utvikle tverrkulturell kompetanse. Denne kompetansen kan være relevant for alle trenere som er interessert i å skape gode utøver-relasjoner med en positiv påvirkning på utøvernes psykologiske vekst (Jowett et.al, 2017).

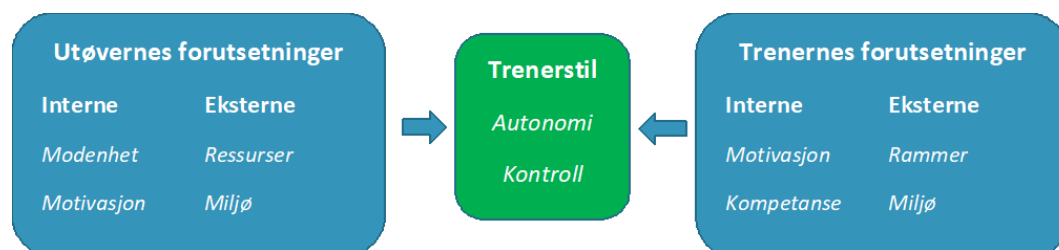
På bakgrunn av tidligere forskning og selvbestemmelsesteorien vil forskningen min bære preg av 1) å få en dypere innsikt og forståelse i trener-utøver-relasjonens kultur og holdninger, hvordan ulike trenerstiler utvikler, begrenser eller problematiserer idrettshverdagen til yngre utøvere, 2) å få en dypere forståelse og innsikt i hvilke faktorer eller forutsetninger som kan påvirke trener-utøver-relasjonen i treningshverdagen, 3) hvordan trener og utøver selv opplever relasjonen.

1.5 Problemstilling

Det er flere faktorer som kan påvirke utøverens motivasjon, hvor trener-utøver-relasjonen er blant de mest kritiske (Langan, Lonsdale, Blake & Toner, 2015). Med utgangspunkt i tidligere studier på trener-utøver-relasjonen, viktigheten av eierskap og selvbestemt motivasjon hos utøvere, men mangel på forståelse for utøvers forutsetninger, tar masteroppgaven min for seg følgende problemstilling:

Når trenerstil møter utøverens hverdag; Hvordan påvirker trenerens og utøverens forutsetninger praktisering og opplevelse av trenerstil?

Problemstillingen har jeg valgt å illustrere på følgende måte:



I dette forskningsprosjektet vil jeg ta for meg unge utøvere i sykkelsporten i alderen 17 til 22 år, og trenere som jobber med utøvere i denne aldersgruppen. For å besvare problemstillingen min avgrensner jeg med å se nærmere på to faktorer som kan knyttes til praktisering av trenerstil og opplevelse av treneratferd:

1) Utøverens forutsetninger med *modenhet* i form av alder eller evnen til å tenke selv, ta gode og selvstendige valg, og *motivasjon* i form av hva som er drivkraften deres og hva som påvirker dem. De eksterne består av *ressurser* i form av privat støtte, økonomiske rammer og kompetanse i form av egen læring, kunnskap, erfaring og eventuell utdanning og *miljø* i form av treningsmiljøet dem er en del av. I hvilken grad er det match eller ikke match mellom trener og utøvers oppfattelse og opplevelse av utøverens forutsetninger? Og hvordan påvirkes trenerens praktisering av utøverens interne og eksterne forutsetninger?

2) Trenerens forutsetninger har jeg avgrenset til trenerens egne *motivasjon* og *kompetanse*, sammen med *rammer* og *miljø*. Rammer og miljø er i denne sammenheng hvordan konteksten treneren jobber ut ifra kan påvirke treneratferden. Hvordan påvirker trenerens forutsetninger til å praktisere autonomistøttende eller kontrollerende overfor utøverne sine?

1.6 Oppgavens struktur

Før jeg går videre vil jeg kort beskrive oppgavens struktur. I det neste kapittelet redegjør jeg for forskningsprosjektets teoretiske forankring med relevante begrepsavklaringer.

Deretter kommer et kapittel med redegjørelse av blant annet metodiske valg for forskningen, vitenskapsteoretisk ståsted, forskningens epistemologi og ontologi, hvordan datainnsamlingen har foregått og etiske overveielser for forskningen. Etter dette presenteres resultatene fra datainnsamlingen jeg har gjort, basert på tematisk analyse. Deretter kommer kapittelet med diskusjon av datafunn opp mot teori og tidligere forskning. Jeg avslutter oppgaven med et kapittel med konklusjoner, implikasjoner for praksis og videre forskning. Grunnen til at jeg presenterer problemstilling før selve hovedkapittelet om teori er fordi problemstillingen har styrt meg inn i valg av teoretisk rammeverk om selvbestemmelse, motivasjon og treneratferd.

2 Teoretisk forankring og begrepsavklaring

I dette kapitlet vil jeg gjøre redegjøre for min teoretiske forankring i forskningen jeg gjør. Her vil det også ligge relevante begrepsavklaringer for ord og uttrykk som blir brukt videre i masteravhandlingen.

2.1 Introduksjon av selvbestemmelsesteorien

Ut fra problemstillingen min søker jeg innsikt i hvordan sosiale kontekstuelle faktorer støtter eller hindrer mennesker som trives gjennom tilfredstillelse av deres grunnleggende psykologiske behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Deci & Ryan (1985) påpeker at mennesker av natur er utviklet til å være nysgjerrige, mentalt aktive og sosiale vesener. Utvikling på et personlig plan er karakterisert gjennom et proaktivt engasjement, assimilering av informasjons- og atferdsregler og integrering i sosiale grupper (Ryan & Deci, 2017). Allerede fra barndommen av har mennesker et behov for å være en del av støttende miljøer. Fra barnealder viser man iboende tendenser til å interessere seg for, lære og oppleve mestring med hensyn til både ens egen indre og ytre verden. Dette inkluderer de iboende tilbøyelighetene som utforskes, manipuleres og forstås gjennom indre motivasjon. Sammen med tilbøyeligheten til å assimilere sosiale normer og reguleringer gjennom aktiv internalisering og integrering. Selvbestemmelsesteorien fokuserer på hvordan omstendighetene rundt utviklingsprosessene (internalisering og integrering) optimalt forløper, og hva som kan forstyrre eller komprimere utviklingen (Ryan & Deci, 2017).

I idrettskonteksten kan trenerens oppførsel og handlinger påvirke utøverens motivasjon, prestasjoner og humør både positivt og negativt. Selvbestemmelsesteorien undersøker dette, og beskriver samtidig ulike mellommenneskelige oppførsler i det som er relevant for trenerrollen (Matosic, Ntoumanis, Boardley, Sedikides, Stewart & Chatzisarantis, 2017). Et viktig kjennetegn er ideen av hvordan de aktive tilbøyelighetene for indre motivasjon, internalisering og sosial integrering er ledsaget, og hvordan deres spesifikke tilfredsstillelse gjennom de tre psykologiske behovene er (Ryan & Deci, 2017). Det har vist seg at når de grunnleggende psykologiske behovene er

tilfredsstilt fører det til en selvbestemt form for indre motivasjon, trivsel og videre prestasjon hos utøveren (Mageau & Vallerand, 2003).

Hvis utøveren opplever at de tre grunnleggende psykologiske behovene dekkes, er det viktige forutsetninger for å vedlikeholde og øke den indre motivasjonen deres. Dette er en viktig grunnmur hos utøveren for å forstå hva (innholdet) og hvorfor (prosessen) når de setter seg mål (Ryan & Deci, 2017). Når alle tre behovene blir tilfredsstilt skapes det motivasjon til å fortsette, og motivasjonen avhenger dermed av at behovene dekkes av for eksempel treneren (Gagné & Deci, 2005). I tillegg er det tre interessante faktorer som kan påvirke trenerens handlinger og væremåte med trenerens kontekst, trenerens orientering og trenerens oppfattelse av utøverens motivasjon og handlinger (Mageau & Vallerand, 2003). Vi finner også syv foreslåtte støttende strategier til treneren, som kan bidra til autonomistøtte hos utøveren (Mageau & Vallerand, 2003).

I følge Deci & Ryan (1985) er tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene en forutsetning for menneskelig utvikling og vekst. For å forstå trenerrollen fra dette på en best mulig måte kan man fokusere på i hvilken grad treneratferd og -stil er nyttig for å tilfredsstille utøverens behov om autonomi, kompetanse og tilhørighet (Spence & Oades, 2011).

2.2 Autonomistøttende trenerstil

Treneren kan ha en viss innflytelse på utøverens opplevelse av eierskap gjennom valg av trenerstil. Med utgangspunkt i forskning gjort på selvbestemmelse i idrettskonteksten skiller det mellom en autonomistøttende og kontrollerende trenerstil. Begge trenerstilene kan være med på påvirke utøverens fremgang, utvikling, motivasjon og treningshverdag positivt eller negativt (Ntoumanis & Mallett, 2014).

En autonomistøttende trener dekker utøverens behov om autonomi som fører til økt eierskap og selvstendighet. Treneren tilfredsstiller også behovene om kompetanse og tilhørighet, som videre påvirker utøverens selvbestemte motivasjon (Ntoumanis & Mallett, 2014; Mageau & Vallerand, 2003). Når treneren engasjerer seg med en

autonomistøttende atferd hjelper de utøveren til å ta egne valg som føles meningsfulle for seg selv og minimerer presset til prestasjon. I tillegg til at treneren unngår kontrollerende atferd, anerkjenner utøverens følelser og lar utøveren delta i beslutningsprosesser (Rocchi et.al, 2013).

Mageau & Vallerand (2003) foreslår følgende strategier til treneren slik at utøveren kan få tilfredsstilt behovene om autonomi, kompetanse og tilhørighet:

- Gi utøveren valg innenfor spesifikke regler og grenser.
- Gi begrunnelse for oppgavene som blir gitt og grensene som er satt.
- Erkjenne utøverens følelser og perspektiver.
- Gi utøveren muligheten til å ta initiativ og selvstendig arbeid.
- Ikke være kontrollerende og konkurrerende i tilbakemeldingene som blir gitt til utøveren.
- Unngå kontrollerende atferd som åpen kontroll, kritisk og kontrollerende uttalelser eller å gi materielle belønninger for interessante oppgaver.
- Hindre ego-involvering hos utøveren.

Hvis treneren handler etter disse strategiene kan utøveren oppleve autonomistøttende atferd, føle på selvstendighet og eierskap til egen idrettshverdag. Forskning gjort på trener-utøver-relasjonen viser at idrettsutøvere med en autonomistøttende trener hadde en høyere indre motivasjon, selvbestemmelse og selvstendighet i idretten de utøver, sammenlignet med utøvere under en kontrollerende trenerstil (Mageau & Vallerand, 2003). For å bli en selvstendig utøver er det avgjørende at utøveren i utgangspunktet har et indre ønske om å gå «all in» (Deci & Ryan, 2006). Selv i perioder med motgang.

Opplevelsen av behovsstøtte er kun til stede ut ifra hvordan utøveren selv oppfatter støttende atferd fra treneren. For eksempel oppfattelsen av å ta egne valg på bakgrunn av treningskonteksten og trenerens forslag på tross av høye krav, struktur, regler eller forventninger (Berntsen & Kristiansen, 2018). Et annet eksempel på opplevd behovsstøtte kan være å få støtte i perioder hvor man har motgang, mangel på motivasjon eller når noe på privaten plager utøveren. Opplevelsen av behovsstøtte er

grunnleggende for utøverens autonome idrettsmotivasjon og selvstendighet (Berntsen & Kristiansen, 2018). For treneren kan det ta lang tid å mestre tilfredsstillelse av behovet om autonomi hos utøveren. Grunnen til det er fordi autonomistøtte krever tid, tålmodighet og genuin omsorg fra treneren (Sheldon & Watson, 2011).

For trenere ansatt på et toppidrettsgymnas med en bestemt struktur kan det være utfordrende å oppføre autonomistøttende overfor utøverne sine. I følge Sheldon & Watson (2011) kan fem faktorer være med på å illustrere vanskeligheten ved å være en autonomistøttende trener:

- 1) Treneren har et prestasjonspress ovenfra eller får kritikk fra deres ledere ved uteblitte prestasjoner.
- 2) Trenerens tro på en autonomistøttende atferd tilsvarer tillatelse eller fravær av struktur.
- 3) Trenerens frykt for at utøveren vil dra nytte av gitt kontroll og ønsket etter enda mer kontroll.
- 4) Autoritære personlighetstrekk hos treneren.
- 5) Hvilken type trenerstil og tradisjoner treneren har erfaring med.

Sheldon & Watson (2011) sin studie om autonomistøttende trenere som jobber ut ifra en bestemt kontekst som for eksempel skole, universitet eller klubblag antyder flere kjennetegn hos den støttende treneren. Resultatene fra studiet deres fant at trenerne var involverte, vil levere høy kvalitet, de er organiserte og de er engasjerende i idrettsopplevelsene til utøverne sine (Sheldon & Watson, 2011). Med andre ord trenger ikke den autonomistøttende treneren å bekymre seg for at det å gi utøverne frihet til å være selvstendige eller ta egne valg vil skape kaos (Sheldon & Watson, 2011). Samtidig er det viktig å presisere at en autonomistøttende trenerstil ikke oppmuntret utøveren til å bryte bånd med eller bli fullstendig uavhengig av treneren sin. En autonomistøttende trener tilbyr emosjonell støtte, råd og veiledning innenfor spesifikke begrensninger med formål om å hjelpe utøveren til å utvikle et ansvar og eierskap for egne handlinger (Ntoumanis & Mallett, 2014).

2.3 Kontrollerende trenerstil

En kontrollerende trenerstil skiller seg fra en autonomistøttende trenerstil, fordi treneren aktivt undergraver de tre psykologiske behovene hos utøveren. Dette kan resultere i en kontrollert form for motivasjon, i tillegg til å kanskje gjøre utøveren helt demotivert (Ntoumanis & Mallett, 2014; Bartholomew et.al, 2011; Magaeu & Vallerand, 2003). En kontrollerende trenerstil kan i følge Bartholomew et.al (2009) og Ntoumanis & Mallett (2014) ha følgende kjennetegn:

- Treneren oppfører seg på en tvangsmessig, pressende og autoritær måte for å pålegge utøveren en bestemt måte å tenke eller oppføre seg på.
- Treneren overvåker utøveren på en overdreven måte.
- Treneren hører ikke på eller tar hensyn utøverens innspill og synspunkter.
- Treneren prøver å påvirke områder i utøverens liv som ikke er direkte relevante til idrettsdeltakelsen.
- Treneren bruker en skremmende atferd overfor utøveren som roping, kjeft og fysisk straff.
- Treneren uttaler seg på en måte som gir utøveren skyldfølelse.
- Treneren trekker tilbake oppmerksomhet, positiv respekt og støtte hvis utøveren ikke overholder hans/hennes instruksjoner og forventninger.

Forskning gjort på trener-utøver-relasjonen viser til at kontrollerende treneratferd med åpenlys manipulering eller utnyttelse av relasjonen vil ha skadelige effekter på utøverens velvære (Bartholomew et.al, 2009). Selv hos utøvere som i utgangspunktet har en høy grad av selvbestemmelse. På lang sikt kan utøvere med en kontrollerende trener hindres i å få dekt de psykologiske behovene, og heller fortsette utviklingen av kontrollerende motiver (Bartholomew et.al, 2009).

2.4 Trenerens tilnærming til trenerstil

Hvilken trenerstil treneren, bevisst eller ubevisst, tilnærmer seg kan påvirkes av sosiale faktorer og i hvilken grad trenerens grunnleggende psykologiske behov er tilfredsstilt. Stebbings, Taylor, Spary & Ntoumanis (2012) gjennomførte en studie på trenere fra

ulike typer og nivåer av idretten, med stillinger fra heltidsbetalt til deltidsfrivillige. Der kommer det frem at trenere som opplevde muligheter for profesjonell utvikling også rapportere om å opptre autonomistøttende. I tillegg til at de opplevde psykologisk velvære med en høy behovstilfredshet av autonomi, kompetanse og tilhørighet (Stebbing et.al, 2012). På den andre siden finner man trenere som opplever færre muligheter for faglig utvikling, mindre tilfredshet med seg selv og en større grad av kontrollerende treneratferd overfor utøverne sine (Matosic, Ntoumanis & Quested, 2016).

Med andre ord er det ikke bare utøveren som trenger å få tilfredsstilt de psykologiske behovene om autonomi, kompetanse og tilhørighet. Autonomi og kompetanse for treneren er gjerne et resultat av at han eller hun opplever muligheter for å utvikle seg profesjonelt, få økt kunnskap, erfaring og en følelse av kontroll over sin egen utvikling (Matosic et.al, 2016). Behovet om tilhørighet kan trenere få dekt ved at de er en del av profesjonelle utviklingsaktiviteter, sammen med andre trenere. På den andre siden kan man finne trene som ikke får disse utviklingsmulighetene eller ikke er en del av et trenerfelleskap. Disse trenerne kan føle seg mer isolert og dermed utvikle sin egen treneratferd og -ferdigheter. Dette kan virke negativt på utøvernes motivasjon og utvikling (Matosic et.al, 2016).

Forskning har funnet at trenere som opplever jobbsikkerhet og lite konflikter i jobben sin hadde høyere behovstilfredshet, trivsel og velvære. De brukte en autonomistøttende atferd overfor utøverne sine (Stebbing et.al, 2012). Trenerne som rapporterte om konflikter i arbeidslivet sitt derimot, hadde et større behov for å motvirke psykisk uvelhet ved å bruke kontrollerende strategier (Stebbing et.al, 2012). Det kan se ut til at trenerens autonome motivasjon, psykologiske velvære og relasjon til utøvere eller trenerkollegaer kan påvirkes av stressende eller negative livshendelser, færre muligheter for personlig trenerutvikling og usikkerhet i jobben. Dette kan utløse at treneren opptre kontrollerende overfor utøverne sine (Matosic et.al, 2016).

2.5 Forutsetninger som kan påvirke trenerens handlinger og væremåte

Selv om treneren i utgangspunktet er autonomistøttende kan handlinger, væremåte og atferd bli påvirket. Her finner vi tre forutsetninger kan påvirke; Trenerkonteksten med miljøet, strukturen og rammene treneren jobber ut ifra, trenerens oppfattelse av utøverens motivasjon og handlinger, og trenerens orientering med hvilken trenerstil treneren tror fungerer (Mageau & Vallerand, 2003).

2.5.1 Trenerens kontekst

Når det gjelder trenerkontekstens påvirkning på treneratferden kan det eksempelvis være trenere som jobber med utøvere på toppidrettsgymnas, trenere som er ansatt i sykkellag, landslag eller på klubbnivå. Trenerne på Norges Toppidrettsgymnas (NTG) blir evaluert mot skolens visjon om å utvikle idrettsutøvere til å vinne medaljer i internasjonale mesterskap, kvalifisere seg til universitets- og akademisk utdanning og å utvikle fremragende etiske prinsipper (Berntsen & Kristiansen, 2018). En trener som er ansatt der vil derfor ha gitte rammer å jobbe innenfor, og utøverne blir formet inn i disse rammene med mål om å bli blant de beste. Dette kan være med på å påvirke trenerens væremåte og handlinger, i tillegg til trenerstilen. Strukturen på NTG er kjent for å være seriøs og utviklende, og treneren må jobbe innenfor skolens verdier, mål og lærerplan (Berntsen & Kristiansen, 2018).

Trenere som opplever et ytre press, i form av prestasjonsmål fra sine ledere, kan være med på å undergrave trenerens selvbestemte motivasjon. Noe som videre kan resultere i at treneren bruker en mer kontrollerende atferd og væremåte (Matosic et.al, 2016). Et annet eksempel kan være en trener på klubbnivå som på sin side har sterk tro, store mål og ambisjoner for utøverne sine, men utøverne har ikke nivået eller rammebetingelsene til å kunne oppfylle trenerens ønsker. I tillegg til at klubbens ledelse eller utøvernes foreldre kanskje setter begrensinger for hvor mye oppfølging det er rom for eller midler til å gi utøverne. For trenerens del kan det resultere i lavere motivasjon, og en treneratferd som ikke er med på å skape motivasjon eller utvikling hos utøverne sine.

2.5.2 Trenerens oppfattelse av utøverens motivasjon

Trenerens handlinger og væremåte kan også bli påvirket av hvordan de oppfatter utøvernes motivasjon. Trener-utøver-relasjonen er en gjensidig prosess der begge parter påvirker hverandre (Mageau & Vallerand, 2003; Jowett & Ntoumanis, 2001). Alle mennesker er ulike, og treneren kan derfor ikke oppføre seg helt likt overfor alle utøverne sine. Som trener vil man reagere på hver enkelt utøvers oppfattede og faktiske motivasjon, og hver enkelt sin atferd. Utøvernes individuelle forskjeller påvirker derfor i stor grad trenerens oppførsel (Mageau & Vallerand, 2003). Eksempelvis kan en utøver med mangel på motivasjon påvirke treneren til å bli mer kontrollerende i væremåten. Utøveren kan også påvirke treneren til å bli fraværende fordi treneren synes det er krevende med utøvere uten motivasjon. Et annet eksempel kan være at treneren fanger opp at utøveren sliter med motivasjon og finner mekanismer som kan få utøveren på «rett spor» igjen. Det kan også være situasjoner hvor treneren oppfatter utøveren som demotivert og utøveren selv føler seg motivert, men viser det ikke slik treneren ønsker eller er vant til fra tidligere utøvere.

Dersom treneren mener at utøveren sin ikke er til å stole på når det kommer til å oppføre seg slik de mener er riktig, kan de bevisst eller ubevisst innta en kontrollerende væremåte. Dette kan være med på å redusere utøverens indre og selvbestemte ytre motivasjon. Kontrollteknikkene, vil ironisk nok, fremme etterlevelse og motvirke utøveren til å bli mer autonom, og dermed bekrefte trenerens tro (Mageau & Vallerand, 2003). Med andre ord påvirkes utøverens motivasjon på mange måter av trenerens handlinger og væremåte overfor dem, mens treneren på sin side kan påvirkes av hvordan de oppfatter motivasjonen til utøveren. Trener-utøver-relasjonen krever derfor at begge parter er 100 prosent involvert, motivert og vil det samme. Forskning har funnet at trenernes oppfatning av utøverens selvbestemte motivasjon kan være en viktig utløser for om de opptrer på en autonomistøttende eller kontrollerende måte overfor utøverne sine. Det har vist seg at trenere bruker kontrollerende strategier hvis de oppfatter at utøvere mangler selvbestemt motivasjon. Treneren kan derfor føle seg presset til å snu utøveren til å bli motivert fordi de ikke oppfyller prestasjonsforventningene til klubben, laget, skolen, sponsorer eller fra foreldre (Matosic et.al, 2016).

2.5.3 Trenerens orientering

Trenerens orientering påvirker hvordan han eller hun handler og opptrer overfor utøverne sine. Dette innebærer hvilken type trenerstil trener tror fungerer overfor utøverne sine (Mageau & Vallerand, 2003). Det hjelper ikke med en autonomistøttende trenerstil, hvis treneren ikke har troen på at det hjelper overfor utøverne sine. Treneren velger derfor ubevisst trenerstil ut ifra seg selv og egen personlighet (Mageau & Vallerand, 2003). Eksempelvis kan en person med et naturlig kontrollbehov kanskje ubevisst opptre kontrollerende overfor utøverne sine. Treneren kan også mene at han må gripe inn på en kontrollerende måte overfor utøveren sin. Dette kan skje hvis de opplever utøveren som altfor impulsiv, spontan eller surrete i væremåten som de ser hemmer utviklingen.

Et annet eksempel kan være at treneren selv har opplevd å ha kontrollerende eller autonomistøttende trenere i sin idrettskarriere, og viderefører det de har erfart fordi det er deres tilnærming til det å være trener. Til slutt har jeg et mer spesifikt eksempel; Sett utenfra gjennom tv-serien «Team Ingebrigtsen», kan trener Gjert Ingebrigtsen for mange oppfattes som en kontrollerende trener på en del områder. Dette fordi han åpenbart legger seg oppi privatlivet og generelt i detaljene som han mener går utover den sportslige utviklingen til guttene sine. Likevel trenger ikke det å bety at han utøver en kontrollerende trenerstil på generell basis, men at det er en del av hans personlighet å ha et kontrollbehov overfor de han kun ønsker og vil det beste.

2.6 Tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov

En persons funksjonsnivå og velvære er avhengig av at grunnleggende psykologiske behov blir tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2017). Deci & Ryan (1985) påpeker at mennesket gjør det bra og føler seg best når de sosiokulturelle forholdene i eget liv er dekt. Dette kan være balanse i familieforhold, vennskap, kultur i treningsmiljø eller på arbeidsplassen og kulturelle normer. Når disse er dekt støtter det de medfødte behovene til å fritt kunne delta i interessante aktiviteter, produsere verdsette resultater gjennom bruk av egen kapasitet og å føle seg nært og trygt knyttet til andre (Spence & Oades, 2011). I denne sammenheng vil det for utøveren være hvilke forutsetninger for

autonomi, tilhørighet og kompetanse han eller hun har til å få fremgang og utvikling. I tillegg til hvordan trenerstil som brukes og hvordan samspillet mellom utøveren og treneren er.

Når idrettsutøvere føler at de har kontroll over oppførselen sin og egne handlinger (autonomi), opplever suksess og mestring (kompetanse) og føler seg akseptert og verdsatt av treneren eller treningskamerater (tilhørighet) vil det fremprovosere et aktivt engasjement og mental utholdenhet i idrettshverdagen. Dette utgjør positive fysiske og psykologiske helsetilstander hos utøveren (Ntoumanis & Mallett, 2014). Trener-utøver-relasjonen trenger tilfredshet, motivasjon og velvære (Jowett et.al, 2017). Treneren, og ikke bare innflytelsen fra trenerens væremåte, kan potensielt påvirke motivasjonsprosessen og behovstilfredsstillelse knyttet til trivsel uavhengig av utøverens kulturelle bakgrunn. Dette viser hvor viktig det er å utvikle en god og balansert trener-utøver-relasjon for å fremme meningsfull deltakelse og optimal funksjon for utøveren (Jowett et.al, 2017). Utøveren er tross alt den som skal utvikles og prestere.

Dette kan gjøres ved at treneren fremmer tilfredsstillelsen av behovet om autonomi, kompetanse og tilhørighet. Treneren kan dekke behovet om autonomi ved å gi utøveren nødvendig informasjon for å løse et problem, lære en ny ferdighet eller strategi. Samtidig som de oppfordrer utøveren til å løse problemet eller utvikle ferdighetene på sin egen måte (Reinboth, Duda & Ntoumanis, 2004). Treneren kan tilfredsstille behovet om kompetanse ved å utvikle evalueringskriterier til utøveren, basert på forbedringer som er referert til innsatsen som blir utøvd i trening og konkurranse. I tillegg til at treneren kan oppmuntre utøveren til å utvikle internaliserte ytelsesstandarder, for å hjelpe dem til å lære og overvåke seg selv (Reinboth et.al, 2004). For å tilfredsstille behovet om tilhørighet kan treneren gå inn for å akseptere, ta vare på og verdsette utøverne som helt menneske, og ikke kun som idrettsutøver (Reinboth et.al, 2004).

2.6.1 Behovet for autonomi

Autonomi tar for seg behovet om eierskap, selvstendighet og selvregulering over egne handlinger og opplevelser. Autonomi kan assosieres med følelsen av å være villig, harmonisk, likestilt og integrert i seg selv (Ryan & Deci, 2017). Handlingene er kjent for å gjøres helhjertet ved at utøveren er selvbestemt, har et eierskap til egen karriere og vil drive med selvvalgt idrett. Mens treneren på sin side vil virkelig være trener, og har et eierskap til jobben sin. For at en handling skal være autonom må den godkjennes av selvet, være fullt identifisert og «eies» av utøveren selv (Deci & Ryan, 2006). Når behovet om autonomi er dekt opplever utøveren eierskap og selvstendighet til egen idrettskarriere. Dette er et resultat av å ta egne valg og å være initiativtaker til egne handlinger (Deci & Ryan, 2002).

Niemec, Ryan & Deci (2010) antyder at autonomi har vist seg å være kjernen i selvregulering av tre ulike grunner:

- Tilfredsstillelse av behovet om autonomi og kompetanse er avgjørende for å opprettholde og styrke den indre motivasjonen.
- Internasjonaliseringen med prosessen der utøveren som enkeltperson tar inn og integrerer de sosiale omgivelsene, kulturelle normer og praksiser blir tilrettelagt når behovene om autonomi, kompetanse og tilhørighet er dekt.
- Internalisering som oppleves som autonom eller selvbestemt selvregulering bidrar til blant annet atferdsmessig utholdenhet, fysisk god helse og endring av helseatferd og psykologisk velvære.

Med andre ord vil en utøver med eierskap til egen idrettshverdag ha utholdenhet, tålmodighet og motivasjon til å holde på lenge med idrett, selv i perioder med motgang. Når utøveren selv har bestemt seg for å holde på med idrett vil han eller hun lettere kunne ta inn og akseptere treningsmiljøet de er en del av, strukturen det jobbes ut ifra, gjøre det beste ut av forutsetningene sine og å kunne ta gode valg i treningsarbeidet. Dette gjør de for å bli en best mulig versjon av seg selv, men fortsatt står støtt i seg selv. Det motsatte av autonomi er heteronomi. Det kan være når utøveren tar valg eller styres av ytre press, høye forventninger fra omgivelsene, indre impulser og for høye krav til seg selv. De kan også oppleve at treneren gir belønning eller straff etter

gjennomførelsen av en trening eller konkurranse (Deci & Ryan, 2006).

Selvbestemmelsesteorien skiller spesifikt autonomi fra uavhengighet, fordi man kan være autonomt avhengig eller bli tvunget til å være uavhengig (Deci & Ryan, 2006). En utøver som blir presset av treneren eller foreldre til å bli uavhengig, trenger nødvendigvis ikke føle seg autonom eller selvstendig fordi utøveren selv ikke har eierskap til idretten eller har tatt avgjørelsen om uavhengighet.

I forskningen jeg gjør vil behovet om autonomi være forbundet med utøverens modenhet, og i hvilken grad han eller hun har evne til å ta gode og selvstendige valg. I tillegg til om treneren tilfredsstillter eller påvirker utøverens autonomi med utgangspunkt i modenheten deres.

2.6.2 Behovet for kompetanse

Behovet for kompetanse referer til opplevelsen av effektive interaksjoner eller samhandlinger med miljøet (Niemiec et.al, 2010). Kompetanse er behovet utøveren har til å føle seg effektiv, oppnå mestring og meningsfulle resultater (Ntoumanis & Mallett, 2014). Utøveren kan få dekt behovet for kompetanse hvis treneren gir optimale og realistiske utfordringer, sammen med den veiledningen de trenger for å oppnå suksess (Ntoumanis & Mallett, 2014). Når utøveren har gjennomført utfordringen i forbindelse med en hard treningsøkt, -plan eller konkurranse vil utøveren oppleve mestringsfølelse, ny motivasjon og selvtillit. Motsatt kan det reduseres hvis utøveren ikke har en trygghet, viten eller kontroll over arbeidsoppgaven som blir gitt. De kan også ha en visshet om manglende evne til å oppnå ønsket resultat (Niemiec et.al, 2010).

Eksempelvis kan det være at treneren eller andre nære relasjoner påfører utøveren en urealistisk utfordring med et resultatmål i forbindelse med ritt eller et hardt treningsopplegg. Utøveren selv føler seg kanskje ikke komfortabel eller trygg på at det er realistisk å gjennomføre, og resultatet blir følelsen av å ha mislyktes fremfor mestring. Et annet eksempel kan være hvis utøveren er i en tyngre periode med skader eller sykdom. Utøveren trenger kanskje utfordringer som er realistiske å gjennomføre ut ifra nivået de er på, som videre kan gi mestring, ny selvtillit og motivasjon til å jobbe seg gjennom den tunge perioden. Dette kan treneren se eller overse. Et siste eksempel kan

være utøvere som har utfordringer med å restituere, fordi han eller hun bruker mye tid på sosialt eller andre fritidsaktiviteter. Treneren kan i slike tilfeller vurdere å gi utøveren utfordringer og arbeidsoppgaver som går på tiltak til å mestre restitusjonsbiten.

I masteroppgaven min vil behovet om kompetanse være forbundet med utøverens egen nysgjerrighet til å tilegne seg kunnskap, læring og å bruke egen erfaring. Og i hvilken grad treneren bidrar til å utfordre utøveren nok til at han eller hun opplever mestring og læring i treningsarbeidet.

2.6.3 Behovet for tilhørighet

Behovet for tilhørighet kan refereres til opplevelsen av tette eller dype relasjoner til mennesker man ser på som viktige i livet sitt. Tilhørighet er forbundet med viljen til å stole på og det å kunne stole på andre (Niemiec et.al, 2010), og viktigheten av å føle seg akseptert av og meningsfylt tilknyttet til andre (Deci & Ryan, 2000).

Selvbestemmelsesteorien antyder at mennesker føler seg mest tilknyttet til de som støtter opp om behovet for autonomi (Deci & Ryan, 2006).

I masteroppgaven min vil tilhørighet være forbundet med utøverens relasjon til trener, familie, venner eller treningsmiljøet. Det å føle seg tilknyttet til treneren, ha gode relasjoner eller å være en del av et treningsmiljø spiller en viktig rolle i utviklingsprosessen og påvirker selvbestemt motivasjon hos utøveren (Williams et.al, 2013). En utøver vil sannsynlig være mer fornøyd og tilfreds dersom forholdet til treneren henger sammen med utøverens ideal, og mindre fornøyd hvis det er store avvik mellom forholdet til treneren og utøverens ideal (Jowett & Ntoumanis, 2004). Et kjennetegn på at behovet om tilhørighet er tilfredsstilt kan være når utøveren føler seg støttet i idrettshverdagen, av for eksempel treneren (Bartholomew et.al, 2011). Med andre ord kan utøverens prestasjoner, utvikling og motivasjon påvirkes negativt dersom relasjonen til treneren ikke fungerer eller ikke er slik utøveren ønsker.

Forskning gjort på tilhørighet hos kvinnelige utøvere innen golf fant at behovet om tilhørighet anses som spesielt viktig hos kvinner, og en nøkkel til å bygge motivasjon hos kvinnelige utøvere. Kvinner som deltar i idretter som er dominert av menn har også vist

seg å oppleve mer konflikt mellom rollen som kvinne og utøver, enn kvinner som deltar i idretter som er mindre mannsdominert (Williams et.al, 2013).

2.7 Indre, ytre, kontrollert og autonom motivasjon

Deci & Ryan (1985) skiller mellom indre og ytre motivasjon, og amotivasjon. Indre motivasjonen er basert på ønsket om å være kompetent og selvbestemt uten at man trenger noen form for ytre belønninger. For en indre motivert utøver er selve mestringsfølelsen, læringen, erfaringen og opplevelsen i seg selv nok. For en ytre motivert utøver derimot ligger motivasjonen i ytre belønninger som ros fra trener, resultater, sammenligne seg med de andre, penger eller utstyr (Ryan & Deci, 2007). Mens amotivasjon er når utøveren har fullstendig mangel på motivasjon (Gagné & Deci, 2005). En utøver med amotivasjon vil sannsynligvis heller ikke ha noen lang karriere foran seg.

Selvbestemmelsesteorien påpeker at ytre motivasjon kan variere sterkt på den relative autonomi, i motsetning til andre enkelte perspektiver som mener ytre motivasjon er uavhengig og ikke-autonom (Deci & Ryan, 2000). Indre motivasjon kan spille en sentral rolle i utøverens utvikling. Her er det gitt at utøveren selv synes det er interessant og meningsfylt å oppsøke nye og utfordrende situasjoner, utvide kapasiteten sin og å utforske sitt indre og ytre miljø (Niemic et.al, 2010). Hvis utøveren er sterkt indre motivert har det som regel en sammenheng med at treneren gir jevnlig med positivitet og informasjon basert på konstruktiv og lærerik tilbakemelding. Fremfor nedverdiggende, kritiske eller kontrollerte tilbakemeldinger og samtidig ignorere handlinger eller væremåten (Amarose & Anderson-Butcher, 2006).

I tillegg til skillet mellom indre og ytre motivasjon, er skillet mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon sentral. Kontrollert motivasjon er hvis utøveren utfører handlingen, treningen eller konkurransen på grunn av press fra trener eller andre nære relasjoner. Mens autonom motivasjon er når utøveren utfører handlingen, treningen eller konkurransen av egen vilje og med en opplevelse av å ha gjort valget selv (Gagné & Deci, 2005). Både autonom og kontrollert motivasjon blir påvirket av ytre motivert

atferd (Niemic et.al, 2010). Det er gjort flere studier som støtter viktigheten av autonom motivasjon for å ha et vedvarende engasjement i idrett og fysisk aktivitet (Standage & Ryan, 2019). I mange idretter kreves det en høy grad av indre motivasjon og identifisert regulering for å holde ut i idretten over en lengre periode. Motivasjonen viser seg å bli påvirket av hvordan treneren tilnærmer seg utøveren (Ryan & Deci, 2019).

Ytre motivert atferd kan forventes å variere med en kontinuerlig relativ autonomi, som igjen gjenspeiler i hvilken grad autonomien blir internalisert i selvet (Niemic et.al, 2010). Når atferden har blitt fullstendig internalisert og dermed oppleves som autonom, har verdien av atferden eller handlingen blitt integrert med egne verdier og interesser. Dette resulterer i positive følelser, kognitive og atferdsmessige konsekvenser som forventes å følges (Niemic et.al, 2010). Ytre motivasjon kan være både kontrollerende og autonom, men likevel selvbestemt (Ryan & Deci, 2019).

Det er spesifisert fire ulike typer reguleringer som omfatter de forskjellige gradene av ytre motivasjon, både kontrollerende og autonome, som kan tilegnes hos en selvbestemt utøver (Niemic et.al, 2010):

- *Ytre regulering* kan ses på som kontrollerende motivasjon. Dette er den minst autonome formen for ytre motivasjon, fordi atferden og handlingen til utøveren er motivert av ytre belønning og straff. Ytre regulering kan forhindre full internalisering eller tilegning, fordi det ofte fører til en lav handlingskvalitet hvis utøveren kontrolleres. Utøveren gjennomfører dermed bare det som kreves og blir ofte assosiert med lavere trivsel, engasjement og tilfredshet (Deci & Ryan, 2006).
- *Introjeksjonsregulering* er også en mindre autonom form for ytre motivasjon. Denne gjelder når atferden eller handlingen til utøveren er drevet av et internt kontrollerende press og reguleringer som egoengasjement, betinget selververd og selvkritisk perfeksjonisme. Dette er en ytre regulering som er internalisert, men ikke gjort til sitt eget av utøveren (Ryan & Deci, 2019). Her er det for eksempel treneren som legger et press på utøveren om hvordan utøveren skal oppføre seg, hvordan trene, hvordan kommunisere med treneren eller hvordan

hverdagen deres bør se ut i form av rutiner og struktur. Dette kan risikere å gå negativt utover utøverens velvære (Ryan & Deci, 2019).

- *Identifisert regulering* er en autonom form av ytre motivasjon. Dette er når utøveren bevisst aksepterer verdiene og selve verdien av aktiviteten som skal gjennomføres (Deci & Ryan, 2006). Reguleringen beskriver atferd som er ment for å tilfredsstille interne forpliktelser som stolthet og forbedring av selvtilliten, eller for å unngå skyld, selvutvikling og tvil (Niemi et al, 2010). Det er forpliktelsen som bidrar til oppførselen hos utøveren fremfor omgivelsene som i ytre regulering, selv om reguleringen av oppførselen ikke har blitt fullstendig internalisert i selvet hos utøveren (Niemi et al, 2010).
- *Integrert regulering* er den mest autonome formen for ytre motivasjon. Her passer identifikasjonen med utøverens verdier og identifikasjoner, og tillater en full godkjenning (Ryan & Deci, 2019). Denne formen for regulering skjer når de tre grunnleggende psykologiske behov er tilfredsstilt (Deci & Ryan, 2000).

Både identifisert og integrert regulering er begge former for ytre motivasjon som er godt internalisert. På den måten engasjerer utøveren seg i oppgaven fordi den støtter utøverens verdi av handlingen, selv om oppgaven i seg selv ikke er iboende morsom. Disse to reguleringene av autonome ytre motivasjon er mer bærekraftige enn kontrollerte motivasjoner. Dette fordi utøveren blir ledet av den følelsen av at det er verdi og formål i handlingen som blir utført, på tross av fravær om ytre støtte (Ryan & Deci, 2019).

2.8 Faktorer som påvirker motivasjon

I selvbestemmelsesteorien etableres flere faktorer som påvirker motivasjonen (Ryan & Deci, 2017). Jeg vil i dette underkapittelet gå kort inn på faktorene som kan være med på å påvirke trenerens eller utøverens motivasjon.

2.8.1 Indre påvirkningsfaktorer

Cognitive Evaluation Theory (CET) eller teori om kognitiv evaluering tar for seg effektene av belønninger, tilbakemeldinger og andre ytre hendelser som kan legge til

rette for eller undergrave den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2017). Som trener kan man velge å gi utøveren belønninger hvis dem utfører treningen som planlagt, vinner en konkurranse eller gi tilbakemeldinger som kan påvirke den indre motivasjonen positivt eller negativt. Teori om kognitiv evaluering ble utviklet mellom 1970 og 1980 for å organisere og integrere resultatene av nye eksperimentelle studier om hvordan belønninger, «straff», evaluering, tilbakemeldinger og andre ytre hendelser kan påvirke den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2017). Det fokuseres på de nærliggende forholdene som letter, opprettholder og forbedrer den indre motivasjonen, eller på den andre siden hva som reduserer eller undergraver den (Ryan & Deci, 2017). Videre hevder teorien om kognitiv evaluering at hendelser som påvirker en persons opplevelse av autonomi eller kompetanse negativt er med på å redusere den indre motivasjonen. Hendelser som derimot støtter behovet om autonomi og kompetanse positivt, er med på å styrke den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2019). Teorien argumenterer for at behovet om både kompetanse, autonomi og tilhørighet er nødvendig for å opprettholde den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2017).

Hvis utøveren utfører en handling ut ifra ytre motivasjon, som berømmelse eller penger, vil motivasjonen vedvare forutsatt at belønningen fortsatt er der (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Dersom treneren trekker tilbake belønningen kan det resultere i motstand hos utøveren. Dette kan ha en «undergravende effekt» fordi administrasjonen av belønningen senker nivået av egen motivasjon betydelig (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Deci & Ryan (1985) påpeker at mekanismen som er ansvarlig for dette er at deltakerne opplever et skifte i oppfatningen av årsaken til eller kontrollen av atferden deres. Utøveren utfører ikke lenger handlingen med indre motivasjon, fordi oppfatning av årsaken eller grunnen til handlingen går fra å være indre motivert til ytre. I tillegg kan den undergravende effekten av belønninger oppveies av belønningens informasjonsfokus. Dersom treneren presenterer belønningen med at den bare er informativ om kompetanse med en spesifikk utfordring med mål om mestring fremfor at den er betinget av atferden, har det vist seg å moderere den undergravende effekten (Hagger & Chatzisarantis, 2008).

For en utøver som utfører handlinger med indre motivert atferd og engasjerer seg

spontant og impulsivt, følger det også kontroll av ytre hendelser med belønninger. Disse belønningene presser dem til hvordan de skal tenke, føle eller oppføre seg på bestemte måter. Dette er med på å undergrave den indre motivasjonen (Vansteenkiste, Niemec & Soenens, 2010). For eksempel kan en utøver med høy grad av indre motivasjon, engasjement og impulsivitet som starter på et toppidrettsgymnas med en struktur hvor prestasjon og gitte rammer er i fokus, bli preget negativt av dette. Utøveren har kanskje prestert og vært god med sin egen tilnærming, men kommer inn i et miljø med et annet fokus som ikke passer utøveren. Som for eksempel at det er et ytre press på prestasjoner, et spesifikt treningsregime, en bestemt væremåte og en annen forventning om hvordan man skal opptre i treningshverdagen. Fremfor individuell utvikling og tilpasning hos hver enkelt utøver. Dette kan påvirke motivasjonen til utøveren negativt.

2.8.2 Internalisering av påvirkningsfaktorer

Teori om organisk integrasjon, organismic integration theory (OIT), beskriver hvordan ytre faktorer kan bli internalisert og integrert i mennesket og på den måten tilfredsstillere behovene om kompetanse, autonomi og tilhørighet (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Internalisering er med på å forbedre fysisk, psykologisk og sosialt velvære (Vansteenkiste et.al, 2010).

Internalisering er definert som prosessen hvor man tar verdier, tro eller atferdsregler fra ytre kilder og gjør dem til sine egne (Ryan, Connell & Deci, 1985). Internalisering er den indre psykologiske prosessen med sosialisering som samfunnet overfører gjennom sosialiseringen av atferdsmessige regler, holdninger og verdier til befolkningen (Ryan & Deci, 2017). Eksempelvis er det Norges Cykleforbund eller treningsmiljøet på toppidrettsgymnaser som overfører atferdsmessige regler, holdninger og verdier til utøvere og trenere i sykkelmiljøet.

Vi mennesker kan på den ene siden internalisere etisk selvbeherskelse og pro-sosiale verdier. På den annen side kan vi også internalisere fordommer, ondskapsfullhet og hat, uten integritet (Ryan & Deci, 2017). Internalisering kan dermed føre til både større respekt og toleranse blant mennesker, men også til selvtyranni og intern konflikt. Dette

fordi folk prøver å leve opp til stivt internaliserte, men dårlig integrerte standarder og verdier (Ryan & Deci, 2017). Som et eksempel kan det diskuteres hvor god den integrerte standarden, strukturen og verdiene til de mest ledende toppidrettsgymnasene i Norge egentlig er. Spesielt med tanke på utviklingen av langsiktige idrettsutøvere eller om trenere og utøvere lever opp til rammene fordi de vil unngå ekstern konflikt. Teori om organisk integrasjon er generelt opptatt av sosiale kontekster som fremmer internalisering og fører til integrering eller internalisering av verdier og mål (Ryan & Deci, 2007).

2.8.3 Interaksjon og integrasjon

Teori om kausal orientering, causality orientations theory (COT), har sine røtter i teorien om kognitiv evaluering og organisk integrasjon hvor det ble tydeliggjort at mennesker kan motiveres ulikt av forskjellige sosiale forhold (Ryan & Deci, 2019).

Mennesket har tre ulike former for motivert orientering. Disse representerer og beskriver individuelle forskjeller i individets tilpasning til å forfølge og engasjere seg i en autonom atferd (Ryan & Deci, 2017). I idrettskonteksten finner vi *autonomiorienterte* utøvere som er selvbestemte og handler ut fra egne interesser, verdier og mål. Vi finner *kontrollorienterte* utøvere som er avhengige av ytre belønning for å gjennomføre treningsøkten, rittet eller handlingen (Ryan & Deci, 2017). Vi kan også se *upersonlige orienterte* utøvere som kan lide av prestasjonsangst eller redsel for å mislykkes (Ryan & Deci, 2019).

I trener-utøver-relasjonen kan med andre ord utøverens motiverte orientering enten bli påvirket av trenerens atferd eller at trenerens atferd påvirker utøverens motivasjon.

Som et eksempel kan en autonomorientert utøver med eierskap og høy grad av selvstendighet i treningshverdagen bli påvirket negativt av treneren sin. Spesielt hvis trenerens atferd er kontrollerende i form av unødvendig press, kritikk eller lite rom for at utøveren får komme med egne meninger og bestemme selv. Mens en kontrollorientert utøver som er avhengig av ytre stimuli kanskje påvirkes positivt av en trener med autonomistøttende atferd, som kan hjelpe utøveren til å bli mer selvbestemt i treningsarbeidet. Dersom treneren har en utøver med upersonlig orientering og prestasjonsangst, kan også treneren gripe inn å påvirke positivt eller

negativt. Mennesker er villig til å engasjere seg til en viss grad både på en autonomorientert måte, kontrollert måte og upersonlig måte (Ryan & Deci, 2017). I trener-utøver-relasjonen gjelder kanskje alle orienteringene til en viss grad, avhengig av situasjon og hva som trengs for å skape motivert utvikling.

2.8.4 Kulturelle faktorer og de tre grunnleggende psykologiske behovene

Deci & Ryan (1985) mener at det er avgjørende for menneskers utvikling, integritet og velvære at de tre grunnleggende psykologiske behovene er tilfredsstilt. Teorien om de tre grunnleggende psykologiske behovene tar for seg dette. Hvis man mislykkes i å dekke behovet om kompetanse, autonomi og tilhørighet kan det gjøre at utøveren stagnerer i utvikling, mister integritet og trivsel (Ryan & Deci, 2017). Dette kan videre føre til tidlig karriereslutt. Hvis de psykologiske behovene er dekt hos utøveren øker det den indre motivasjonen og internaliseringen, som igjen er med på å påvirke trivselen (Ryan & Deci, 2007). Det vil si at når utøveren opplever at behovet om tilhørighet og kompetanse blir dekt i handlingen vil de internalisere verden og reguleringen. Og når behovet om autonomi er tilfredsstilt skiller det mellom identifikasjon og integrering vil forekomme (Gagné & Deci, 2005).

Internalisering og integrering er viktige utviklingsprosesser som er fremmet av sosiokulturelle forhold. Disse forholdene støtter opp om tilfredsstillelsen av autonomi, kompetanse og tilhørighet (Spence & Oades, 2011). For idrettsutøvere kan de sosiokulturelle forholdene være treningsmiljøet, relasjonen med treneren, de andre i utøvergruppen, miljøet de er en del av hjemme, kjønn, etnisitet eller familiekulturen de kommer fra. Forskning gjort på selvbestemmelse fokuserer ikke på konsekvensene av styrken til behovene for ulike individer, men på konsekvensene av styrken på omfanget til hvilke individer som er i stand til å dekke behovene i sosiale miljøer (Gagné & Deci, 2005). Som for eksempel i hvilken grad en trener er kapabel og bevisst til å dekke behovene hos utøverne. Et annet eksempel er om treneren tar hensyn til utøverens forutsetninger og utøverens hverdag for å øke motivasjonen og utviklingen.

Tilstedeværelsen til treneren kan derfor forstås som en generell forbedring av utøverens utvikling og vekst. Forutsetningen for at det skal skje er at treneren

tilnærmer seg utøveren. Dette kan treneren gjøre ved å verdsette utøverens kjerneverdier og utviklende interesser (autonomistøtte), anerkjenner utøverens kapasitet og styrker (kompetansestøtte) og å vise omsorg, tillit og ærlighet overfor utøveren (tilhørighetsstøtte) (Spence & Oades, 2011). I følge Deci & Ryan (2000) vil relasjoner med dette som plattform skape menneskelig handling. I tillegg til å støtte de komplekse meningsskapende prosessene som representerer individuell og personlig utvikling (Spence & Oades, 2011).

Vi finner tre dimensjoner av det sosiale miljøet som støtter at behovene blir dekt (Vansteenkiste et.al, 2010). Den ene er *det autonomistøttende miljøet*, istedenfor kontrollerende, som støtter behovet om autonomi. Den andre dimensjonen er *velstrukturerte miljøer* istedenfor kaotiske og nedverdiggende, som støtter behovet om kompetanse og varme. Den tredje dimensjonen er *responsive miljøer* som støtter behovet om tilhørighet (Vansteenkiste et.al, 2010). Hvordan treningsmiljø utøveren er en del av kan derfor være en viktig faktor som spiller inn på egen trivsel, motivasjon og utvikling. For eksempel kan trenerne og lederne i pro-kontinentallaget Uno-X Pro Cycling Team påvirke hvordan de vil miljøet skal være, for å best mulig skape utvikling og holde på motivasjonen hos utøverne. Utøvere som skal prestere i den internasjonale sykkeltoppen. Det samme gjelder i skolekonteksten og talentutviklingen av unge eliteutøvere i sykkelporten. Her kan trenerne på toppidretts-gymnasene spille en viktig rolle i hvordan utviklingsmiljø de skaper for de unge syklistene sine.

2.8.5 Målinnhold

Mennesker internaliserer og omfavner livsmål eller ambisjoner som er med på å forme mange av deres daglige holdninger, atferd og handlinger ulikt (Ryan & Deci, 2019). Goal contents theory (GCT) eller teori om målinnhold tar for seg dette. Teorien går ut på hvordan mål og ambisjoner organiserer menneskers liv og relasjonen mellom dette, de grunnleggende behovene, motivasjon og trivsel (Ryan & Deci, 2017). Vi kan skille mellom indre og ytre mål. Indre mål er definert som jakten på indre verdier som nære relasjoner, fellesskap, personlig utvikling og å bidra til samfunnet. Ytre mål kan være når fokuset i målene ligger på penger, berømmelse, makt, utseende eller andre materielle goder (Ryan & Deci, 2017). For en utøver kan indre mål være en spesifikk form for

individuell utvikling, naturopplevelser på treningsøktene, selve aktiviteten som skal utføres, gjøre treningsarbeidet best mulig ut i fra egne forutsetninger, være en god lagspiller eller det å tenke langsiktig med karrieren sin. En utøver med ytre mål kan være mer opptatt av spesifikke resultatmål, sykkelutstyr, økonomi, berømmelse, hvordan man ser ut på trening eller å sammenligne seg selv med andre utøvere.

Målene man setter seg kan bli formet av faktorer som familiedynamikk, økonomi, kultur eller input fra media (Ryan & Deci, 2019). Hvordan mål og ambisjoner utøveren setter seg kan derfor bli preget av hvilket miljø de er vokst opp i eller er en del av, hvordan trenerstil treneren har, treningskulturen de er en del av eller press fra nære relasjoner. I forskning gjort på selvbestemmelse har det kommet frem at ulike livsmål gir forskjellig utslag på de grunnleggende behovene og derav påvirkning på trivsel på systematiske måter (Ryan & Deci, 2019). Ytre mål har en tendens til å være mindre autonome enn indre mål (Ryan & Deci, 2017). Når idrettsutøvere setter seg mål, kan de være påvirket av hvordan de opplever forventninger eller prestasjonspress fra familie eller treneren. I tillegg kan motivasjonen deres være drevet av å vinne, premiepenger, få inn sponsorer eller det å få oppmerksomhet, anerkjennelse og aksept i sosiale medier, media eller sykkelmiljøet generelt. Dette kan være ytre faktorer som påvirker at målene deres er ytre drevet.

2.8.6 Betydning av relasjoner

Relasjonell motivasjonsteori, relationships motivation theory (RMT), antar at det å føle tilhørighet med andre eller å være en del av et fellesskap er viktig for alle individer (Ryan & Deci, 2017). Nære, åpne og tillitsfulle relasjoner er noe alle individer er utviklet til å oppsøke og opprettholde. For å tilfredsstille behovet om tilhørighet er derfor gode relasjoner, fellesskap og det å ta vare på hverandre avgjørende (Ryan & Hawley, 2016). Sammenhengen mellom tilfredsstillelse av behovet om autonomi og tilhørighet danner selve utgangspunktet for denne miniteorien (Ryan & Deci, 2017). I forskningen min er relasjonen mellom trener og utøver det mest relevante. Spesielt hvilken betydning en nær eller mangelfull relasjon til treneren kan påvirke utøverens tilfredshet, motivasjon og utvikling.

3 Metode

Formålet med studiet mitt var å se på hvordan trenerens og utøverens forutsetninger påvirker praktisering av trenerstil, hvor jeg har brukt selvbestemmelsesteorien som teoretisk forankring. Forskningsspørsmålet mitt orienterer meg inn i den kvalitative metodeverden. I dette kapitlet vil det bli redegjort for de metodiske valgene jeg har tatt og hvordan jeg har gått frem i forskningen for å besvare forskningsspørsmålet mitt. Dette har vært en utfordrende prosess fordi lite tidligere forskning på selvbestemmelsesteorien er gjennomført med kvalitative forskningsintervju.

3.1 Forskningsdesign og -metode

I kvalitativ metode er målet til forskeren å få en dypere innsikt i meningen med handlingen mennesker gjør (Bryman, 2012). «Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv» (Postholm, 2010, s 17). Forskningsprosjektet mitt går i dybden på trener-utøver-relasjonen. Formålet er å bringe frem forskning som utvikler en dypere forklaring, forståelse og innsikt i praktisering av trenerstil, hvordan trenerstil møter utøverens hverdag og utøverens forutsetninger. Når jeg forsker kvalitativt gir det meg muligheten til å undersøke, beskrive og forstå gjennom intervju av færre deltakere (Yin, 2011). «Den kvalitative orientering innebærer at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på» (Kvale & Brinkmann, 2009, s 31). Jeg forsker på trenere, utøvere og deres tanker, meninger, erfaringer, opplevelser og kunnskap om hvordan de opplever sin hverdag som trener eller utøver. I tillegg til hvordan forutsetningene til begge parter påvirker samspillet i relasjonen deres.

Grunnen til at jeg forsket kvalitativt er fordi jeg ønsket å studere og samtidig komme tettere på betydningen av selve trener-utøver-relasjonen (Yin, 2011). Dette har jeg gjort med selvbestemmelsesteorien som teoretisk forankring, og ved å samtale med hver enkelt forskningsdeltaker. Etersom jeg har brukt kvalitativ metode representerer datafunnene mine forskningsobjektene synspunkter og perspektiver. Jeg forsker kvalitativt fordi jeg ønsker å bidra til økt innsikt og forståelse som kan være med på å

forklare forutsetningene som kan påvirke praktisering av trenerstil og samspillet i trener-utøver-relasjonen (Yin, 2011).

Forskningen min har en abduktiv fremgangsmåte. Det vil si at jeg som forsker har begrunnet en teoretisk forståelse av menneskene jeg studerer gjennom å samtale med forskningsobjektene. Språket, meningene, opplevelsene og perspektivene til menneskene jeg studerer danner grunnlaget for forskningen som gjøres (Yin, 2011).

3.2 Generisk kvalitativ tilnærming

Kvalitativ metode er en miks av ulike vitenskapstradisjoner, -teknikker og -filosofiske antakelser knyttet til metoden. Vitenskapsfilosofisk antakelse avgjør kvaliteten og hvorvidt det er en sammenheng mellom de ulike metodene og beslutningene som blir tatt (Carter & Little, 2007). Forskningsprosjektet mitt er gjort med en generisk kvalitativ tilnærming. Dette fordi jeg i stedet for å ha et bestemt metodologisk ståsted har kombinert vitenskapsteoretiske tilnærminger som narrativ, fenomenologi og etnografi (Bradbury-Jones, Breckenridge, Clark, Herber, Wagstaff & Taylor, 2017). Forskningen min har en narrativ tilnærming fordi jeg forsker på idrettshverdagen og livet til enkeltutøvere og -trenere. En fenomenologisk tilnærming fordi jeg har prøvd å forstå essensen i hvordan trenere og utøvere opplever egne forutsetninger, opplevelse av treneratferd og -praktisering i idrettshverdagen. En etnografisk tilnærming fordi jeg har beskrevet og tolket hvordan treneren møter utøverens hverdag og videre praktisering av trenerstil (Bradbury-Jones et.al, 2017). Forskningen jeg har gjort er sett fra både trenerens og utøverens perspektiver.

I datainnsamlingen min har jeg som forsker satt kriteriene for hvilke type temaer som er nødvendige for å adressere problemstillingen min, identifisere passende temaer og deretter samle inn de tilfellene som er identifisert (Bryman, 2012). Dette har jeg gjort ved å lage intervjuguider til forskningsdeltakerne og -intervjuene med temaer som kan være med på å besvare forskningsspørsmålet mitt.

3.3 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Problemstillingen min danner et utgangspunkt for hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming jeg havner innenfor, og videre teoritradisjoner for å bringe frem kunnskap. Kvalitativ forskning bygger først og fremst på teorier om fortolkning eller hermeneutikk og fenomenologi eller menneskelig erfaring (Kvale & Brinkmann, 2009). I forskningsprosjektet mitt har jeg intervjuet ti ulike forskningsdeltakere som danner grunnlaget for datainnsamlingen. Deretter har datafunnene blitt analysert, beskrevet og tolket. På den måten har jeg fått frem forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser for å besvare forskningsspørsmålet mitt. Jeg vil i de to neste delkapitlene redegjøre for forskningens vitenskapsteoretiske tilnærming, epistemologi og ontologi.

3.3.1 Sosialkonstruktivistisk tilnærming

I forskningsprosjektet mitt studerer jeg hvordan virkeligheten konstrueres av utøvere og trenerne jeg samtaler med. Dette vender meg inn i konstruktivismen og sosialkonstruktivistisk som vitenskapsteoretisk ståsted, som antyder at det finnes flere realiteter dannet i en bestemt kontekst (Postholm, 2010). «Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Videre oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap er dermed ikke noe som er gitt en gang for alle og som skal overføres eller forløses, men er i stadig endring og fornyelse. Konstruktivistisk tradisjon kan derfor ses på som en brobygger mellom mennesker og den verden som han eller hun oppholder seg og handler i» (Postholm, 2010, s 21-22). Min sosial konstruktivistiske tilnærming kommer frem ved at trenerne gjennom sine historier konstruerer sin virkelighet om hvordan de opplever praktisering av trenerstil, forutsetninger og utviklingen av unge utøvere. Mens utøvere konstruerer hvordan de opplever sin hverdag som utøver og deres opplevelse av trenerens atferd. Det er trenerne og utøvere jeg har intervjuet som konstruerer og danner grunnlaget for forskningsresultatet mitt.

3.3.2 Epistemologi og ontologi

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted har også en betydning for forskningsprosjektets epistemologi og ontologi. Ontologi er studiene av hvordan virkeligheten er og ulike former for eksistens, mens epistemologi er studiene om kunnskap eller begrunnelse for kunnskap, det man finner som sant (Carter & Little, 2007). «Kvalitative forskeres ontologiske og epistemologiske ståsted er at virkeligheten er noe som (re)konstrueres i møtet mellom forskeren og de som deltar i studien. Virkeligheten er ikke noe som kan finnes og beskrives uavhengig av den samhandlingen som skjer. En konsekvens av dette er at langt på vei all kvalitativ forskning er vitenskapelig arbeid som utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2010)» (Nilssen, s 62, 2012). Epistemologi aksepterer at det ikke kan være en teorifri kunnskap fordi en persons forståelse av virkeligheten kun er kjent gjennom egne erfaringer; Kunnskap er sosialt konstruert og dermed feilbar. Ontologi derimot hevder at virkeligheten, uavhengig av oss og uansett hvor subtil eller tilnærmet den er, kan være kjent (Smith & McGannon, 2017).

Epistemologien i forskningsprosjektet mitt kommer frem gjennom at kunnskapen fra forskningsdeltakerne er sosialt konstruert av utøvere og trenere med deres erfaringer, opplevelser og meninger om trener-utøver-relasjonen. Dette utgjør «sannheten», kunnskapen og begrunnelser for kunnskapen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg fokuserer også på forholdet mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne jeg velger ut. Studiet av kunnskap kommer i min forskningsoppgave frem gjennom det jeg «får ut av» forskningsdeltakernes gjennom forskningsintervjuer. Ettersom datainnsamlingen min er basert på forskningsintervju, blir dette samtalebasert kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskningsdeltakerne danner dermed ny kunnskap ved at de forteller om og konstruerer sin virkelighet gjennom intervjuene som er gjort. Jeg som forsker har prøvd å se om deres kunnskap og virkelighet samsvarer med selvbestemmelsesteorien. Jeg har også sett på om det er likheter eller ulikheter mellom det jeg finner og tidligere forskning gjort på trener-utøver-relasjonen. I tillegg til at jeg i forkant av studiet har gjort observasjoner gjennom flere års tilstedeværelse i sykkelporten. Dette har gjort at jeg ønsket å gå dypere inn i trener-utøver-relasjonen blant yngre utøvere, men

observasjonene jeg har gjort blir satt opp mot forskningens teoretiske forankring. Videre har jeg knyttet forskningsresultatet mitt opp mot problemstillingen jeg har satt i forkant, og som jeg ønsker å finne svare på (Yin, 2011).

Under skriveprosessen har jeg prøvd å få frem forskningsdeltakernes stemmer gjennom sitater og ord som er blitt sagt under intervjuene jeg har gjort med dem (Nilssen, 2012). Dette er gjort fra et epistemologisk ståsted; kunnskapen som blir skapt og delt mellom meg som forsker, trenerne og utøverne. Og fra et ontologisk ståsted; hvordan forskningsdeltakerne oppfatter sin egen virkelighet, i sin praksis som trener eller utøver og deres relasjon (Carter & Little, 2007). Det er med andre ord samtalene jeg har med forskningsdeltakerne som danner et grunnlag for kunnskap til forskningen jeg gjør. Trenerne vil gjennom sine historier konstruere sin virkelighet om hvordan de opplever praktisering av trenerstil, miljø, holdninger og utviklingen av talentfulle utøvere, mens utøverne vil konstruere hvordan de opplever sin hverdag som utøver. Det er trenerne og utøverne jeg intervjuer som konstruerer og danner grunnlaget for forskningsresultatet mitt. Dette utgjør epistemologien og ontologien i forskningen min, med et sosialkonstruktivistisk ståsted og kvalitative forskningsintervju.

3.4 Forskerens rolle og for-forståelse

Jeg som forsker har naturligvis en sentral og viktig rolle i arbeidet med prosjektet. «Forskernes forforståelse er nødvendig for forståelse fordi vi må starte med noen ideer om hva vi skal se etter. Forståelsen gir oss en retning i undersøkelsene våre» (Nilssen, 2012, s 68). Videre finnes det tre ulike typer av forforståelse hos forskeren og hvordan han eller hun forstår; Språk og begreper, tro og ideer, personlige opplevelser (Nilssen, 2012). For meg ligger forforståelsen i personlige opplevelser gjennom mine 15 år som utøver og derav erfaringer med ulike trenere. I tillegg har jeg seks års lang erfaring som trener. Dette har gitt meg personlige erfaringer, opplevelser og problemstillinger man kan møte i trener-utøver-relasjonen. Bacheloroppgaven min omhandlet også trener-utøver-relasjonen og hvordan en autonomistøttende trenerstil påvirker idrettsprestasjoner, med funn til videre forskning. Dette er naturligvis faktorer som har påvirket meg til å velge den retningen og temaet jeg har i masteravhandlingen min.

«Forståelsen omfatter ikke bare det teoretiske rammeverket, men også mer eller mindre skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til feltet eller området vi skal studere» (Nilssen, 2012, s 68). Min forforståelse gjorde at jeg hadde noen forventninger om hva jeg kunne finne i forkant av studiet:

(1) Hvordan utøverens forutsetninger påvirker praktisering av trenerstil:

- Unge utøvere har en større variasjon i selvstendighet og motivasjon.
- Unge utøvere lar seg i større grad påvirke av ytre faktorer.
- Konteksten utøveren er en del av kan ha en struktur som ikke alle utøvere passer inn i.
- Trenerstil, miljøet og kulturen de er en del av styrer utøvernes tankegang, trivsel, motivasjon og utvikling.
- Mange unge talenter slutter for tidlig med idretten så fort de møter litt motgang.

(2) Hvordan trenerens forutsetninger påvirker praktisering av trenerstil:

- Forskjeller i hvordan trener praktiserer, møter utøverens hverdag og forutsetninger.
- Trenere har ulik trenerbakgrunn og erfaring innen idretten som kan påvirke trenerstil.
- Konteksten de jobber i kan ha en prestasjonskultur med lite rom for individuell tilpasning.
- Mange trenere tenker resultat og prestasjon fremfor utøveren som enkeltindivid.

3.5 Det kvalitative forskningsintervju

I kvalitativ metode er intervjuet den mest brukte formen for datainnsamling for undersøkelse når man skal innhente kunnskap om menneskers liv og erfaringer. Man kan også bruke metoder som feltarbeid og observasjoner (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Jeg har brukt forskningsintervju fordi jeg ville få en dypere innsikt og forståelse, i tillegg til å komme tettere inn på forskningsobjektene. Ved å gjøre et kvalitativt

forskningsintervju hjalp det meg med å forstå mer av trenerne og utøvernes samspill og praktisering, sett fra deres side (Kvale & Brinkmann, 2009). «Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål» (Kvale & Brinkmann, s 21, 2009). Dette har jeg gjort gjennom lengre dybdeintervju. Her har forskningsdeltakerne vært gjennom spørsmål basert på selvbestemmelsesteorien, og min søken og innsikt etter hvordan trenere og utøvere opplever sin praksis i idrettshverdagen.

Kvantitative forskere kan kritisere kvalitative forskere for å være impresjonistisk og subjektive. De mener at kvalitative datafunn kan ha usystematiske synspunkter på hva som er viktig og at forskeren kan få eller ha for nære relasjoner til de de studerer (Bryman, 2012). Ettersom jeg gjør kvalitative forskningsintervju er det et epistemologisk spørsmål om objektivitet som kan by på utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2009). «Spørsmålet er om kunnskap som er produsert via intervju, kan være objektiv» (Kvale & Brinkmann, 2009, s 246-247). En utfordring med den kvalitative forskningen jeg har gjort er derfor at den ikke er helt nøytral, objektiv eller upartisk fordi den er avhengig av mennesket. Selv om den kvalitative metoden i seg selv er nøytral fordi jeg som forskeren selv sorterer ut det jeg mener er pålitelig eller mindre pålitelig (Smith & McGannon, 2017). Det er forskeren og forskningsdeltakeren som er medlemskontrollene, og ingen av partene er i stand til å gå utenfor sin egen erfaring, sin egen historie eller heve seg over og skille seg fra studien av den sosiale verdenen. Med kvalitativt forskningsintervju, min ontologi, epistemologi og vitenskapsteoretiske ståsted forblir jeg derfor subjektiv, fordi jeg som forsker også har med meg mine egne erfaringer, opplevelser og kunnskap som forskningsprosessen min kan være preg av (Smith & McGannon, 2017). Selv om jeg har forsøkt å sette dette til side.

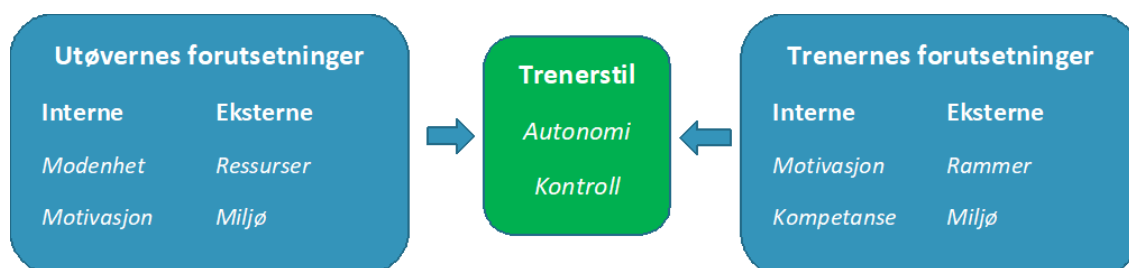
Jeg jobber innenfor metaforen «intervjueren som gruvearbeider» som kan være med på å illustrere min epistemologiske og ontologiske oppfatning om kunnskapsinnhenting gjennom intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har hatt et mål om å grave frem trenernes og utøvernes erfaringer og meninger, uten at intervjuet eller samtalen har blitt påvirket av ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Under intervjuene sitter jeg på mange måter med «makten», men for meg som forsker har det vært viktig at

intervjuet gikk over til en fortrolig samtale. Jeg prøvde derfor å opptre på en troverdig måte som gjorde at forskningsdeltakerne kunne føle seg trygge på å dele sine egne meninger, erfaringer, opplevelser og oppfatninger av de ulike temaene vi «toucher» innom gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det var likevel viktig at samtalen holdt seg til temaene, for å få ut nyttig informasjon fra intervjuobjektene.

Jeg har gjennomført semistrukturerte intervjuer med rom for oppfølgingsspørsmål. Samtidig som at jeg som forsker gjennom intervjuene har holdt meg til min søken etter kunnskap og innsikt til problemstillingen min (Kvale & Brinkmann, 2009). På forhånd utarbeidet jeg derfor intervjuguider som ble brukt under intervjuene.

3.6 Datainnsamling og intervjuguide

Datainnsamlingen min er basert på ti lengre forskningsintervju. Jeg utarbeidet tre intervjuguider; Én for trenere, utøvere og utøvere som har sluttet. Intervjuguidene er bygd opp etter min søken og innsikt i problemstillingen om hvordan trenerens og utøverens forutsetninger påvirker praktisering og opplevelse av trenerstil. Dette har jeg illustrert nedenfor:



Målet under hvert intervju var å komme «under huden» på forskningsdeltakerne, samtidig som at de skulle føle seg trygge på å åpne opp om sin egen idrettshverdag og relasjon til egen trener. For å innhente kunnskap, informasjon og innsikt hos forskningsdeltakerne var det viktig for meg å stille gode spørsmål, som gjorde at jeg kunne komme i dybden på det jeg har undersøkt. I tillegg til at alle temaene vi har vært innom var relevante til forskningsspørsmålet mitt og forankret i selvbestemmelsesteorien.

Tabellen under viser hvordan intervjuguidene er bygd opp, til henholdsvis aktive utøvere, tidligere utøvere og trenere. I tillegg følger alle tre intervjuguidene som vedlegg i masteravhandlingen min.

Tabell 1. *Oppbygning av intervjuguider til aktive utøvere, tidligere utøvere og trenere.*

	Aktive utøvere	Tidligere utøvere	Trenere
Interne	Kontrollert og autonom motivasjon Egen erfaring, kunnskap og behov for kompetanse	Autonom motivasjon, modenhet og selvstendighet. Egen erfaring, kunnskap og behov for kompetanse.	Orientering og motivasjon. Kompetanse og bakgrunn.
Eksterne	Behovet om tilhørighet Rammebetingelser og ressurser	Behovet om tilhørighet Rammebetingelser og ressurser	Beskrivelse av trenerens kontekst og rammer. Miljø.
Trenerstil	Handlingsmulighet og behov for autonomi Oppfattelse av trenerstil Match mellom trener og utøver	Handlingsmulighet og behov for autonomi Oppfattelse av trenerstil Match mellom trener og utøver	Oppfattelse av utøverens motivasjon og opplevelse av egen trenerstil

3.7 Utvalg av deltakere og deres kontekst

Intervjupersonene ble valgt ut strategisk, i form av at jeg har valgt personer jeg mener sitter med nødvendig kunnskap, opplevelser og erfaringer om temaet (Dalland, 2017). I tillegg til at de inngår i målgruppen jeg ønsker å forske på; Unge idrettsutøvere og trenere som jobber med unge utøvere, alle fra ulike skoler, arbeidsplass og miljø. Jeg har valgt gjøre det på denne måten fordi jeg ønsker å få ulike perspektiver, opplevelser, historier og erfaringer som kan sammenlignes mot hverandre.

Forskningsgruppen min består av totalt ti forskningsdeltakere; To trenere som jobber med utvikling av «morgensdagens helter» gjennom toppidrettsgymnas, tre utøvere herfra og to unge utøvere som har valgt å slutte etter endt skolegang. Jeg har intervjuet en trener som har erfaring fra å være trener på både kontinentalnivå med seniorryttere (over 19 år) og toppidrettsgymnas, men som i dag jobber som trener i eget foretak. Jeg har også valgt to utøvere som nylig har gjort ferdig skolegangen på toppidrettsgymnas, og som har kommet noe lengre i utviklingsprosessen. Grunnen til at jeg har valgt på denne måten er fordi jeg vil se om det er sammenhenger, likheter eller ulikheter i

forutsetningene som kan påvirke behovstilfredsstillelsen, motivasjonen og opplevd praktisering av trenerstil. Jeg tar for meg både mannlige og kvinnelige forskningsdeltakere, grunnen til det er for å finne svar på om det er noen forskjeller i hvordan kvinner eller menn opplever trenerens praktisering og atferd. Dette mener jeg kan være av interesse for trenere og utøveres videre arbeid.

I tabellen under er en oversikt over intervjuobjektene med kjønn, alder på utøverne og kontekst. Kontekst for utøverne er om de er aktive utøvere, har sluttet og skole, for trenerne er det arbeidsplass. Hver forskningsdeltaker har fått tildelt et kodenavn som står i tabellen ved siden av kjønn, kodenavnene vil bli brukt videre i oppgaven. Dette fordi forskningsdeltakerne er anonymisert.

Tabell 2. *Forskningsdeltakere, med kodede navn til videre bruk i oppgaven.*

Kjønn og omtale i oppgave	Alder	Kontekst
Mann (heretter kalt T1)	-	Trener på toppidrettsgymnas, tidligere trener for SU1, SU2 og KU1.
Mann (heretter kalt T2)	-	Trener på toppidrettsgymnas, og trener for MU1 og MU2.
Mann (heretter kalt T3)	-	Trener i selvstendig foretak, og trener for MU3.
Kvinne (heretter kalt SU1)	20 år	Tidligere utøver ved toppidrettsgymnas, men som har sluttet som utøver.

Kvinne (heretter kalt SU2)	21 år	Tidligere utøver ved toppidrettsgymnas, men som har sluttet som utøver.
Mann (heretter kalt MU1)	17 år	Utøver og elev ved toppidrettsgymnas
Mann (heretter kalt MU2)	17 år	Utøver og elev ved toppidrettsgymnas
Mann (heretter kalt MU3)	20 år	Utøver og tidligere elev ved toppidrettsgymnas.
Kvinne (heretter kalt KU1)	21 år	Utøver og tidligere elev ved toppidrettsgymnas.
Kvinne (heretter kalt KU2)	18 år	Utøver og elev ved toppidrettsgymnas.

3.8 Gjennomføring

Forskningsintervjuene var den største og viktigste kilden i datainnsamlingen min. På grunn av situasjonen rundt Covid-19 ble alle ti intervjuene gjennomført over Zoom. Her fikk forskningsdeltakerne selv velge om de var komfortable med video og om vi så hverandre eller ikke. Alle synes video var komfortabelt, og på den måten fikk jeg likevel en slags «nærhet» med dem i form av at jeg kunne se de og tolke hvordan de håndterte situasjonen. De ble også informert om at intervjuet ble tatt opp på lydopptak, noe alle synes var greit.

I forkant ble hver forskningsdeltaker kontaktet personlig via mail eller melding. Intervjuene med utøvere under 18 år er avtalt i samråd med treneren deres, for å få godkjent at utøveren kan intervjues. Deltakerne fikk i god tid før intervjuet tilsendt et informasjonsskriv med informasjon om masteroppgaven min, praktisk informasjon om gjennomførelsen av intervjuet og et samtykkeskjema om hvilke krav de har som deltaker.

Intervjutidspunkt ble avtalt sammen med hver enkelt forskningsdeltaker, hvor jeg var fleksibel på tid og dag. Forskningsdeltakerne bestemte tidspunkt. Jeg sendte ut Zoom-link, vi koblet oss på, sa hei og snakket litt «småprat» for å skape en trygg ramme før intervjuet. Jeg fortalte blant annet litt om meg selv, forskningsprosjektet, intervjuets oppbygning og hvordan intervjuet ville foregå. I tillegg til at jeg informerte om at de kunne velge å ikke svare på spørsmål, spørre om noe var uforståelig og å bruke den tiden de ville til å svare på spørsmålene. Vi brukte god tid, og jeg forholdt meg rolig til situasjonen. Jeg satt hjemme alene i leiligheten min, så ingen hørte på intervjuene. Dette ble også forskningsdeltaker informert om.

Hvert intervju tok mellom 50 til 80 minutter. Intervjuet ble startet med enkle introduksjonsspørsmål til deltakerne for å skape en god og trygg dialog. Deretter startet selve intervjuet. Noen av de yngste deltakerne trengte å få en enklere forklaring på ett par av spørsmålene. Utover det fikk jeg opplevelsen av at hver deltaker var trygg i situasjonen. De svarte utfyllende og åpent på spørsmålene, og jeg fikk følelsen av at de hadde tillit til meg som forsker. Selv om det var individuelle forskjeller i forståelse av spørsmålene, betenkningstid og graden av refleksjon over en egen idrettshverdag. Jeg var hele tiden bevisst på at jeg møtte hver enkelt ut ifra den de er, og at de fikk bruke den tiden de trengte til å både tenke og svare på spørsmålene. Som for eksempel at de sjenerte fikk mer tid og jeg brukte lengre tid på å skape en trygghet mellom oss før selve intervjuet startet. Det var også viktig for meg at de yngre utøverne kunne være trygge på at det ikke var flaut å si «jeg forstår ikke, hva betyr....?!». Flere av forskningsdeltakerne påpekte at de synes det var fint å reflektere over egen idrettshverdag, og de syntes det var både nyttig, lærerikt og gøy å delta i forskningen. Jeg opplevde ingen som ukomfortable eller skeptiske.

3.9 Transkribering

I kvalitativ forskning er det ofte anerkjent at skiving og rapportering er en del av den analytiske prosessen, fordi forskerens tenkning og tolkning generelt utvikler seg gjennom skriveprosessen av forskningsoppgaven (Carter & Little, 2007). Et av stegene i

denne prosessen er transkribering av forskningsintervjuene. «Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen» (Kvale & Brinkmann, s 188, 2009). Hovedformålet med transkriberingen er å få struktur på samtalene man har hatt ved å skrive ned ord for ord hva som har blitt sagt, som er med på å klargjøre datainnsamlingen for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Under alle intervjuene tok jeg lydopptak av samtalene, etter endt intervju transkriberte jeg. Ettersom jeg gjennomførte ti intervju, som tok i snitt 60 minutter, gjorde jeg transkriberingen rett etter endt intervju. På den måten ble jeg ikke sittende igjen med data på ni timer, som jeg måtte transkribere senere. I tillegg ville jeg transkribere mens datamaterialet fortsatt var «ferskt i minnet». Etter at alle intervjuene og all transkribering var gjennomført, startet jeg på analysen.

3.10 Analyse

Når man skal gjennomføre intervjuanalyse av datainnsamlingen kan man i kvalitativ forskningsmetode bruke forskjellige former for analyseverktøy. Man kan gjøre analyser med fokus på mening, språk eller generelle analyser, og innen disse kategoriene er det ulike verktøy (Kvale & Brinkmann, 2009). «Med analyseprosessen kommer du fram til funn, mens tolkningsprosessen hjelper deg med å skape mening i funnene» (Nilssen, s 104, 2012). Formålet med analysen i forskningsprosjektet mitt var å finne mening og innsikt i datainnsamlingen jeg har gjort. Jeg har tolket erfaringene og virkeligheten til hvordan en trener eller utøver opplever relasjonen, betydningen av forutsetningene og praktisering av trenerstil. I analyseprosessen min hadde jeg derfor tre viktige mål: Jeg ville finne mening i forskningsdeltakernes meninger og opplevelser (Braun & Clark, 2012). Jeg ønsket å finne et dypere mønster i hele datainnsamlingen og essensen i det som trenger å bli identifisert opp mot forskningsspørsmålet mitt. Etter endt analyse ville jeg presentere datafunnene mine på en måte som er overbevisende, klar og innsiktsfull ved å dra leseren inn i de viktigste aspektene fra intervjuene (Braun & Clark, 2012).

3.10.1 Tematisk analyse

Jeg har derfor brukt tematisk analyse fordi det har et potensial til å gi en rik og detaljert, men likevel kompleks redegjørelse av datainnsamlingen min (Braun & Clark, 2006). Med denne analysemetoden har jeg identifisert, analysert og rapportert temaene i

datainnsamlingen min. I tillegg til at jeg kunne organisere og beskrive datafunnene i detalj (Braun & Clark, 2006).

Selv om tematisk analyse kan være en metode som både fungerer for å gjenspeile virkeligheten og for å fjerne eller oppheve overflaten av «virkeligheten», er det viktig at den teoretiske posisjonen til tematisk analyse er klargjort på forhånd (Braun & Clark, 2006). Dette er viktig fordi et teoretisk rammeverk fører med seg en rekke antakelser om dataens natur og hva de representerer i form av «verdenen» eller «virkeligheten». En god tematisk analyse vil gjøre dette transparent, og kunsten er derfor å samle opp viktige data som henger sammen med forskningsspørsmålet (Braun & Clark, 2006). Det er med andre ord ikke alt fra datainnsamlingen min som vil bli brukt. I analysen har jeg funnet det som er viktig, relevant og kan være med på å besvare og diskutere problemstillingen min. Samtidig som at jeg har koblet datafunnene mine opp mot selvbestemmelsesteorien. Dette gjorde jeg for å se om det var samsvar mellom forskningens teoretiske forankring og forskningsdeltakernes konstruksjon av sin virkelighet.

For å komme dypere inn i datafunnene mine har jeg fulgt Braun & Clark (2006) sine seks faser, disse er anbefalt å bruke som «guide» i en tematisk analyseprosess:

- 1) Bli kjent med dataene dine. Jeg transkriberte alle intervjuene fra muntlig til skriftlig form. Deretter leste jeg gjennom og gjorde meg godt kjent med all data. Hva gikk igjen? Hva var med på å danne et bilde av utøvers og treners syn på praktisering av trenerstil og relasjonen deres?
- 2) Generere innledende koder. I denne fasen prøvde jeg å finne koder og mønster ved å se nøye på om og eventuelt hva som går igjen i hvert intervju. Hva hadde deltakerne til felles og hva var ulikt? Hva sa trener og hva sa utøver? Jeg lagde tankekart, og noterte ned. Ettersom jeg hadde mye datamaterialet, brukte jeg lang tid på å finne en rød tråd og et system.
- 3) Lage temaer eller kategorier. Med utgangspunkt i fase to gikk jeg dypere til verks ved å tolke hva som var meningene og mønstrene bak utsagnene i hvert intervju, og ut ifra det lage temaer. Jeg fant at to av mine sju forskningsdeltakere (utøverne) har eller har hatt en utfordrende relasjon til treneren sin, to stykker har et ustabil og til dels lite fungerende forhold til treneren, mens tre er veldig

fornøyde. Trenerne derimot har sine perspektiver og forklaringer på hvorfor de handler og opptrer som de gjør overfor ulike utøvere. I denne fasen fant jeg flere temaer som jeg kunne ta med meg videre.

- 4) Gjennomgang av temaene. I denne fasen gikk jeg gjennom temaene, kuttet ned og filtrerte en gang til hva som var mest betydningsfullt å ha med seg videre, med tanke på forskningsspørsmålet mitt. Noen av teamene tok jeg ikke med likevel, fordi jeg så at det ble for mye og overflødig å ha med. Denne fasen var kanskje den mest krevende fasen for meg, fordi jeg synes det var utfordrende å holde meg til den røde tråden i alt datamaterialet. Jeg opplevde også at det var flere interessante opplevelser og erfaringer i intervjuene som jeg måtte velge å ta med eller ikke. Ti timer med intervju gir mye data, men jeg klarte omsider å sile ut hva som er mest nyttig å ha med og ikke.
- 5) Definere og navngi temaene. Med utgangspunkt i fasene over kom jeg frem til hovedtemaer med hver sine undertemaer.
- 6) Produsere rapport. Etter å ha vært gjennom fasene over ble datafunnene mine presentert fra utøvernes perspektiv og trenerens perspektiv, med sitater som vil ta utgangspunkt i og gi en forklaring på hvert hovedtema og undertema jeg har analysert meg frem til.

3.11 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Den kvalitative forskningen jeg har gjort har både styrker og svakheter, men formålet mitt har vært å få frem et troverdig forskningsresultat. I min forskning er validitet, reliabilitet og overførbarhet en utfordring.

3.11.1 Forskningsprosjektets validitet

Validitet defineres som sannhet, riktighet og styrke. Det forbindes ofte med resultater i form av tall eller målinger, og derfor kan den kvalitative forskningen ses på som ugyldig (Kvale & Brinkmann, 2009). Når man validerer kvalitativ forskning kan det å validere ikke bare være bekreftelse, men også undersøkelse og utvikling av holdbare observasjoner hvor man kan spørre seg selv «hva er sannhet?» (Kvale & Brinkmann, 2009).

En mulig svakhet i mitt forskningsprosjekt er i hvilken grad den har validitet. Dette fordi jeg med et sosialkonstruktivistisk ståsted ikke kan vite 100 prosent om datafunnene mine er sanne eller riktige. Jeg kan ikke vite hvor vidt forskningsdeltakerne mine har snakket sant eller ikke, men det kan likevel være deres sannhet. Formålet i forskningen min var likevel å undersøke for å få en dypere innsikt og forståelse på forskningsområdet mitt, ved å intervjuere utøvere og trenere. For å få deltakerne til å snakke om sin virkelighet, erfaringer og opplevelser forsøkte jeg som forsker å bygge opp en gjensidig tillit mellom deltaker og meg. En annen mulig svakhet i validiteten i forskningen er at alle intervjuene måtte gjennomføres på Zoom, men på grunn av restriksjonene rundt Covid-19 var dette eneste mulighet. Ved å gjøre intervjuene på Zoom har jeg ikke fått med meg like mye kroppsspråk hos deltakerne mine, kontra om jeg hadde gjennomført intervjuene i samme rom som dem. Dette kan ha påvirket både hvordan jeg og deltakerne tolker og gir informasjon. Og dermed være en negativ side ved forskningen jeg har gjort.

Styrken derimot ligger i at jeg ved å forske kvalitativt på trener-utøver-relasjonen har kommet «under huden» på et mindre utvalg, og gjennom gode forskningsintervju kan studiet mitt likevel oppnå en form for validitet. Selv om intervjuene ble gjort over Zoom fikk jeg nødvendig informasjon og gode samtaler med forskningsdeltakerne. Ettersom jeg i tillegg har intervjuet tre trenere og sju utøvere har jeg fått et større bilde og innsikt, enn om jeg bare hadde intervjuet to trenere og to utøvere. Dette kan være med på å styrke validiteten i studiet mitt. Det finnes også mye forskning gjort på trener-utøver-relasjonen. Dette har jeg brukt for å se om det er samsvar med min forskning, og dermed styrke egen forskning. I tillegg har jeg hatt tett kontakt med veilederen min gjennom hele prosessen, hun har lest gjennom for eksempel intervjuguiden i forkant av intervjuene for kvalitetssjekk.

3.11.2 Forskningens overførbarhet

Ekstern validitet er knyttet til spørsmålet om resultatene av en studie kan generaliseres utover spesifikke forskningssammenhenger (Bryman, 2012). Overførbarhet har en parallell til ekstern validitet, som vil si om funnene fra studiet gjelder andre sammenhenger (Bryman, 2012). Med andre ord er spørsmålet om hvor vidt min forståelse som forsker innenfor dette forskningsområdet kan være relevant eller

overføres til andre situasjoner eller sammenhenger (Thagaard, 2018). I min forskning vil det si at jeg har tatt stilling til om dataene jeg har samlet inn og resultatene kan overføres til andre sammenhenger eller at andre trenere og utøvere kan kjenne seg igjen i forskningen jeg gjør. Forskningen og datafunnene mine kan ha overførbarhet til andre relasjoner hvor den ene sitter «med makten» i form av å lede den andre parten gjennom utviklings- og motivasjonsprosesser.

3.11.3 Forskningens reliabilitet

Reliabilitet omhandler spørsmålet om forskningen er troverdig eller ikke, og om forskningsresultatet kan reproduseres senere av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). Kontrollbare resultater kan være en mulig svakhet hos meg som kvalitativ forsker. Dette fordi forskningsresultatet i utgangspunktet skal presenteres på en måte som åpner opp for kontroll, etterprøving og kritikk. Ettersom jeg bruker kvalitativt forskningsintervju i datainnsamlingen min vil det mest sannsynlig ikke bli det samme resultatet dersom man gjentar samme forskningen (Dalland, 2017).

For å styrke troverdigheten i forskningen min har jeg utført intervjuene på en best mulig måte ved å være mest mulig tilstedeværende og bevisst under hvert intervju. Dette for å få med meg hvordan de snakker om de ulike temaene, ta inn deres opplevelser, perspektiver og erfaringer. Samtidig som jeg under hele arbeidsprosessen har vært nøye med å for eksempel ha tatt opp vært intervju, gjort transkriberingen og analyseringen med nøyaktighet. Dette gjør at troverdigheten og reliabiliteten i forskningen min er styrket (Dalland, 2017). For at leseren skal få et ordentlig inntrykk er datainnsamlingen presentert på en noe omfattende måte. Dette for å få frem dybden, skape innsikt og videre en forståelse for forskningen jeg har gjort. Datainnsamlingen er relevant for forskningsspørsmålet, det samme er litteraturen jeg bruker og intervjuene jeg har gjort (Dalland, 2017). Dette kan være med på å gjøre resultatet troverdig.

På bakgrunn av at jeg selv er en del av sykkelmiljøet som både utøver og trener, har det også vært viktig for meg å gjøre intervjuer med deltakere jeg ikke har direkte kjennskap eller relasjon til. I tillegg til at jeg har forsøkt å sette mine egne meninger, erfaringer og opplevelser til side under hele arbeidsprosessen. Jeg har også vært kritisk til meg selv, fordi jeg har forsket på et felt jeg allerede har en formening om. Dette for å styrke

troverdigheten i forskningen jeg har gjort. På den ene siden forsker jeg på egen praksis, i form av at jeg selv både jobber som trener for unge utøvere og er idrettsutøver. Dette kan ha vært med på å farge intervjuguiden og tolkningen av intervjuene mine. På den annen side har jeg forsket på et felt jeg ikke har tilstrekkelig med kunnskap om og som jeg har ønsket mer innsikt og kunnskap om. Formålet har vært å få økt forståelse om hvordan trenerens og utøverens forutsetninger kan påvirke praktisering av trenerstil, og videre betydningen av en god eller dårlig trener-utøver-relasjon. Ved å bruke forskningsdeltakere som enten er unge utøvere eller jobber med unge utøvere på et høyere nivå, har jeg økt egen innsikt, forståelse og kunnskap på feltet. Dette kan både brukes videre til egen praksis, men viktigst av alt er et av målene med forskningen min at den kan brukes for andre trenere og utøvere i sin praksis. Og eventuelt videre forskning.

3.12 Ethiske overveielser

I kvalitativ forskning med kvalitative forskningsintervju finner vi etiske retningslinjer som informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2009). «Det er viktig å ha moralske og etiske regelverk, fordi det tvinger oss til å begrunne hvorfor vi gjør som vi gjør, og vi blir nødt til å forholde oss kritisk til vår fremgangsmåte» (Alver & Øyer, 1997, s 24). I forkant og underveis i forskningsprosessen har jeg derfor tatt stilling til ulike etiske retningslinjer, fordi jeg forsker kvalitativt og menneskene jeg har intervjuet påvirker forskningsresultatet mitt (Ruyter, 2003).

Før jeg startet med forskningsprosjektet ble det meldt inn via meldeskjema til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). De vurderte studiet jeg skulle gjøre opp mot forskningsetiske retningslinjer. Forskningen jeg gjør går under personvernlovgivningen, som også betyr at jeg som forsker under hele prosessen har gjort etiske overveielser som samsvarer med retningslinjene jeg må følge. Se vedlegg fra NSD om informasjon av deres etiske vurdering til mitt forskningsprosjekt.

Når det kommer til kildebruk og -henvisning har jeg fulgt og brukt APA 6th, og dermed

dens retningslinjer. Det betyr at alt jeg har brukt av litteratur, teorier og tidligere forskning har kildehenvisning, i tråd med APA 6th. Sitater fra forskningsdeltakerne mine er skrevet i kursiv, og merket med hvilken anonymisert forskningsdeltaker som sier hva.

3.12.1 Informert samtykke og konfidensialitet

Forskningsdeltakerne er blitt kontakt av meg personlig. Etter henvendelses- og informasjonssamtale via telefon eller mail fikk hver deltaker tilsendt informert samtykke, med et eget informasjonsskriv og samtykkeskjema. Dette fikk de tilsendt i god tid før selve intervjuet. «Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s 88). Forskningsdeltakerne har på bakgrunn av dette etiske prinsippet fått tilstrekkelig med informasjon om forskningsprosjektet, informasjon om hva det vil si for dem å være med, hvilke krav de har som deltaker og hvilke retningslinjer jeg som forsker har. Deltakerne har selv takket ja til å være med, uten tvang eller overbevisning av meg som forsker. Alle deltakerne har signert samtykkeskjema. Der står det blant annet at de blir anonymisert i oppgaven, står fritt til å trekke seg fra studiet, at det er frivillig å delta, at de kan lese gjennom transkriberingen og å lese selve forskningsoppgaven. Dette har ingen hatt behov for.

Alle intervjuene er gjort over zoom. Jeg brukte taleopptak som er blitt brukt til transkribering, og ingen andre har hørt intervjuene eller vært tilstedeværende under intervjuene. Deltakerne har blitt informert og samtykket til at jeg gjør taleopptak, og har også fått velge om de vil ha med eller uten video under intervjuene på Zoom. Alle synes det var greit med både Zoom og taleopptak. Alle taleopptak blir slettet rett etter levert masteroppgave. Dette er også informasjon forskningsdeltakerne har fått. I tillegg er forskningen min presentert på en måte som gjør at forskningsdeltakerne er anonymiserte og skal ikke kunne identifiseres av de som leser masteravhandlingen min. Informasjonsskriv med signerte samtykkeskjema følger med som vedlegg.

Det etiske prinsippet om konfidensialitet er dermed fulgt, ved at private data som kan identifisere deltakerne ikke avsløres og de er informert om at relevant informasjon til

forskningsprosjektet vil bli brukt, men at de er anonymisert (Kvale & Brinkmann, 2009). Anonymisering av deltakere har jeg løst ved at alder og kjønn på utøverne er oppgitt, men hvilket toppidrettsgymnas, hvor de er fra eller hvilken klubb de sykler for ikke er oppgitt. Alderen til trenerne er ikke oppgitt, fordi det totalt sett er færre trenere enn utøvere som er en del av et toppidrettsgymnas. Trenerne snakker generelt om sin utøvergruppe, mens utøverne snakker om sine trenere uten at navn, skole eller identifiserbar informasjon om dem kommer frem. Det som kommer frem i studien er utøvernes og trenernes opplevelser, erfaringer og perspektiver fra deres idrettshverdag.

3.12.2 Mulige konsekvenser for deltakelse i forskningen

Selv om jeg har gjort etiske overveielser og de etiske retningslinjene er fulgt, kan forskningsdeltakerne likevel oppleve konsekvenser for å delta i forskningen. Her er det spesielt konsekvensene om at man kan påføre forskningsdeltakerne skade ved å delta. Jeg har fulgt det etiske prinsippet om velgjørenhet, som vil si at det skal være en meget lav risiko for skade ved å delta i studiet mitt (Kvale & Brinkmann, 2009). For deltakerne har de kun vært nødt til å sette av tid til selve intervjuet på cirka 60 minutter, lese informasjonsskriv, signere samtykkeskjema og i etterkant få mulighet til å lese gjennom transkripsjonen ved behov.

«Forskeren bør være klar over at den åpenhet og intimitet som kjennetegner mye kvalitativ forskning, kan være forførende og kan få deltakerne til å gi opplysninger de kanskje senere vil angre på at de har gitt» (Kvale & Brinkmann, 2009, s 91). Selv om forskningsintervjuene jeg har gjort har vært lange og på mange måter personlige, har jeg underveis i hvert intervju holdt meg til de temaer som er relevante for forskningen min. Jeg snakket ikke eller spurte om ting som ikke hadde med forskningsprosjektet å gjøre. Det har vært en troverdighet under hvert intervju, men jeg har ikke dratt ut mer informasjon utover det som trengs. Det har vært viktig for meg å ivareta deres privatliv, og at deltakerne kunne føle seg trygge på at det som er blitt sagt ikke endres om på. Samtidig som at jeg som forsker har vært nøyte underveis i prosessen med både intervjuguide, intervjuene, transkriberingen og analysen i etterkant. Datainnsamlingen min skal stå i tråd med forskningsspørsmålet mitt, og ikke misbrukes hverken underveis eller i etterkant.

4 Datainnsamling og datafunn

I dette kapitlet vil jeg presentere datafunnene fra datainnsamlingen som er gjennomført. Den tematiske analysen jeg har gjort resulterer i ulike hovedtemaer med hver sine undertemaer, sett fra både utøveren og deretter trenerens sin side.

Hovedtemaene med hver sine undertemaer og datafunnene presenteres i to deler:

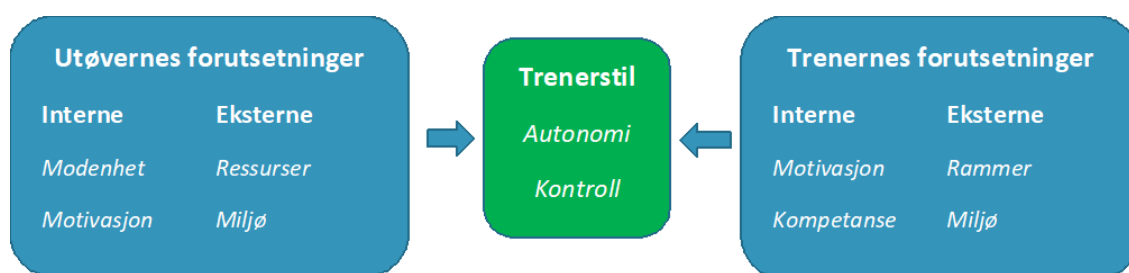
- I den første delen vil jeg presentere utøverens perspektiv, forutsetninger og hvordan de opplever sin relasjon til treneren, treneratferden og væremåten. Her deler både utøvere som har sluttet og utøvere som er aktive den dag i dag sine erfaringer og opplevelser. Hovedtemaene vil gå nærmere inn på hvordan utøverne opplever forutsetninger til det de erfarer som en ikke-fungerende relasjon til treneren sin, en fungerende relasjon til treneren sin og varierende forutsetninger som kan påvirke relasjonen.
- I den andre delen presenterer jeg trenerens perspektiv og forutsetninger. Med hvordan de opplever praktisering av og hva som påvirker deres tilnærming til trenerstil, egen atferd og hvordan de opplever utøverne sine. Hovedtemaene går nærmere inn på forutsetninger som kan gi en ikke-fungerende praktisering, en fungerende praktisering og varierende forutsetninger som kan påvirke praktiseringen og relasjonen.

Jeg velger å ha med varierende forutsetninger fordi jeg i analysen fant at det er noen forutsetninger treneren kan oppleve som varierende hos utøveren. Mens utøveren selv opplever variasjon i noen av forutsetningene. Dette kan videre påvirke praktiseringen deres som trener, og utøverens opplevelse av treneren. Her er det spesielt når treneren opplever utøveren som lite motiverte, selvstendige eller viser liten interesse for utvikling som spiller inn. Dette kan endre trenerens væremåte ved å bli mer passive eller at de føler at de må opptre kontrollerende overfor utøveren sin. Mageau & Vallerand (2003) nevner også tre faktorer som kan påvirke trenerens atferd og væremåte, hvor vi blant annet finner trenerens oppfattelse av motivasjon, trenerens orientering og trenerens kontekst.

Det er med andre ord noen forutsetninger som gjør at trener praktiserer slik han gjør, som ikke nødvendigvis utøveren opplever som positivt der og da. Trener trenger heller ikke å mene noe «vondt» med å opptre kontrollerende overfor utøveren. Det kan hende de gjør det fordi de tror det er for det beste for utøveren, også er det ulikt hvordan utøverne mottar det.

Temaene i presentasjon av datainnsamlingen tar utgangspunkt i hvordan jeg leser og tolker utsagnene til forskningsdeltakerne mine, gjennom intervju og nøye transkribering. I kodingsprosessen fant jeg at deltakerne jeg har intervjuet sitter med ulike erfaringer og opplevelser i trener-utøver-relasjon. Trenerne snakker på generell basis om hvordan de jobber med sin utøvergruppe, mens utøverne snakker om hvordan de opplever sin relasjon til treneren.

Jeg har valgt å presentere datafunnene mine med å bruke det jeg ser på som nyttige, interessante og viktige utsagn om forskningsdeltakernes meninger, erfaringer og opplevelser i trener-utøver-relasjonen. Forskningsdeltakernes utsagn vil belyse hvordan deres virkelighet av når trenerstil møter utøverens hverdag oppleves. Resultatene fra de innsamlede dataene presenteres dermed ut av fra min søken etter innsikt i problemstillingen om hvordan trenerens og utøverens forutsetninger påvirker praktisering og opplevelse av trenerstil. Denne er illustrert nedenfor:



Tabell 3 (utøvere) og 4 (trenere) under viser hvordan kodene og mønstre danner grunnlag for undertemaer og videre hovedtemaer. Presentasjon av datafunnene mine vil ta utgangspunkt i disse.

Tabell 3. *Koder og mønstre som danner grunnlaget for hovedtema med undertemaer for utøvere, basert på den tematiske analysen.*

Utøverens perspektiv og forutsetninger

Hovedtema	Opplevde forutsetninger til en ikke-fungerende relasjon til trener	Opplevde forutsetninger til en fungerende relasjon til trener	Variierende forutsetninger som påvirker relasjon til trener
<i>Undertema</i>	<ul style="list-style-type: none"> - «Jeg blir ikke sett eller hørt» - Lite handlingsrom - Mangel på eierskap 	<ul style="list-style-type: none"> - Støtte, tillit og respekt - Valgmuligheter - Samhold 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivasjon og utvikling - Økonomi og støtte hjemmefra - Treningsmiljø
Koder og mønstre	<ul style="list-style-type: none"> Fraværende trener. Følelsesløs trener. Informasjonssvikt. Trener i «førersetet». En av mange utøvere. Prestasjonsjag. Samvittighet. Hvem gjør jeg det for? 	<ul style="list-style-type: none"> Bevisst og tilstedeværende trener. Frihet til å velge. Kontroll i egen hverdag. Sammen mot målet. Mestring og utvikling. 	<ul style="list-style-type: none"> Egenvilje. Forventningspress. Glede. Støttende trener. Rammebetingelser. Sosialt. Pusher og støtte hverandre.

Tabell 4: *Koder og mønstre som danner grunnlaget for hovedtema med undertemaer for trenere, basert på den tematiske analysen.*

Trenerens perspektiv og forutsetninger

Hovedtema	Forutsetninger for en ikke-fungerende praktisering	Forutsetninger for en fungerende praktisering	Forutsetninger som i varierende grad påvirker praktisering
<i>Undertema</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Innarbeidede mønstre og kultur for trenerstil - Ytre forstyrrelser 	<ul style="list-style-type: none"> - Utøver som «helt menneske» i sentrum - Kommunikasjon - Felles utviklingsansvar 	<ul style="list-style-type: none"> - Opplevd modenhet, selvstendighet og interesse for utvikling - Foreldre - Oppfattet motivasjon
Koder og mønstre	<ul style="list-style-type: none"> Forventninger til resultater og målbar utvikling. Prestasjon fremfor utøver som menneske. Påvirkning fra relasjoner. Kulturforskjeller. 	<ul style="list-style-type: none"> Se livet utenfor idretten. Se utøveren individ. Trygghet til å snakke sammen. Gjensidig eierskap til relasjonen. Gjensidig lyst til utvikling. Tett og nært miljø. 	<ul style="list-style-type: none"> Alder, nivå og seriøsitet. Bidra til eierskap. «Curling-foreldre». Blanding mellom seriøst og gøy. Mestring, utvikling og omgivelser. Villige utøvere.

4.1 Utøverens perspektiv og forutsetninger

Utøvernes opplevelse av treneratferd, -væremåte og relasjon til treneren sin var delt. Av de sju utøverne jeg intervjuet uttrykker tre utøvere at relasjonen fungerer optimalt, mens fire utøvere uttrykker i større grad blandede følelser om hvordan relasjonen til treneren fungerer. Én av disse har valgt å trene seg selv etter endt skolegang, én er fortsatt elev og utøver ved toppidrettsgymnas og må forholde seg til treneren ett år til. To utøvere har valgt å slutte med idretten etter endt skolegang. Dette fordi de på den ene siden ikke ble sett, hørt eller fanget opp i tide av treneren sin, og på den annen side ikke hadde motivasjon eller samvittighet til å holde lengre. Dette på tross av tilstrekkelig med ytre forutsetninger i form av ressurser som økonomisk og moralsk støtte hjemmefra og plass på profflag. I tillegg til resultater som tilsier at de kunne hatt en lovende fremtid som syklist.

Jeg vil først presentere utøverne som har opplevd en ikke-fungerende relasjon til treneren sin, og hvilke forutsetninger som bidrar til dette.

4.1.1 Opplevde forutsetninger til en ikke-fungerende relasjon til trener

Av forskningsdeltakerne er det fire utøvere som kobles til en ikke-fungerende relasjon til treneren sin. I datafunnene mine trekker utøverne KU1, KU2, SU1 og SU2 frem forutsetninger som gjør at de opplever relasjonen til treneren sin utfordrende og vanskelig. Alle fire har hatt eller har T1 som trener. Kjennetegnene er at de ikke føler seg sett eller hørt, har lite handlingsrom og eierskap i treningshverdagen.

4.1.1.1 «Jeg blir ikke sett eller hørt»

Det å ikke føle seg sett eller hørt når det trengs av treneren sin, virker å være en forutsetning som mangler for utøverne som har vært under T1 sin praktisering som trener.

KU1 forklarer hvordan hun opplevde T1.

- Jeg sleit mye muskulært da jeg gikk på skolen. Jeg følte at jeg ble hørt når jeg fortalte om det, men sett i etterkant har jeg følt at jeg ikke ble hørt likevel. Jeg ble mest hørt når ting var bra, når det ikke var så bra gikk det han hus forbi, for da virket det som han

syntes det var bedre å fokusere på de som bare fløyt. Det samme gjelder respekt, det følte jeg også at han gjorde når ting var bra. Han likte å sole seg i glansen av alle som gjorde det bra. Det var noe jeg bare fant meg i, men det var også en av grunnene til at jeg ikke beholdt han som trener.

KU1 satser fortsatt og har kontrakt med et profflag, men har valgt å ikke ha en fast trener, og begrunner hvorfor.

- Jeg har ikke lyst til det fordi jeg har hatt så mye dårlige opplevelser med trenere, følt at det har vært mye problemer og ubehagelig å spørre om tilpasning hele tiden. For meg er det viktig å bli hørt, og ha en trener som faktisk følger nøye opp og ser hva som blir gjort. De trenerne jeg har hatt har ikke hatt tid til å se hva som har blitt kjørt i treningen. Jeg synes ikke det er riktig å føle at jeg ikke blir hørt, bli presset og ikke hørt ordentlig på egne tanker. Noen ganger trenger man å bli pushet, men jeg synes treneren skal høre etter om det er greit eller ikke. Det å få kjeft er noe av det verste jeg vet, det påvirker motivasjonen min negativt

KU2 er heller ikke veldig positiv i beskrivelsen sin, selv om de daglig ses på toppidrettsgymnaset.

- Jeg skulle ønske jeg kunne si at det var bra, men jeg føler at det forholdet bare har blitt dårligere og dårligere, spesielt det siste halve året. Denne høsten har jeg hatt kneskade, og det har vært tøft mentalt. Trener bidrar ikke med noe da. Jeg føler at de gangene det går dårligst med meg, er de gangene trener bidrar minst. Jeg savner tilbakemeldinger på hva jeg kan gjøre for å komme tilbake, trøstende og gode ord. Jeg savner det å kunne snakke og diskutere med treneren, og en som viser interesse. Det er akkurat som han bare kobler helt ut og «nå går jeg til noen som har en god periode».

KU2 skryter ikke veldig av treneren sin når det kommer til anerkjennelse av egne følelser, meninger eller det å føle seg respektert.

- Jeg føler bare at jeg er til bry, og det synes jeg er helt feil i en trener-utøver-relasjon. Jeg føler ikke jeg kan komme på kontoret å snakke om hvordan jeg har det nå. Det virker som at han er litt lei av jobben sin, jeg føler at han er lei av at alt skal handle om alle andre enn han. Det kan være det bare er noe jeg har oppfattet eller tenkt selv, men.

Forsker spør KU2; Sier du ifra til treneren?

- Nei, ikke direkte, men jeg sender en melding om at jeg trenger hjelp, men han svarer ikke. Da blir jeg helt rådvill og vet ikke hva jeg skal gjøre. Når han først ber meg om å møte på kontoret føler jeg bare at jeg får kjeft fordi jeg gjør det jeg gjør med å være for ivrig, og han ber meg skjønne selv hvorfor jeg er skada og at jeg må slutte å være i bobla. Jeg føler jeg får kjeft for at jeg har så lyst til å bli god som det jeg har. Jeg trenger mer oppfølging og å høre «nå må du holde igjen på treningen». Jeg føler at det er for lite individuell oppfølging, og det savner jeg.

SU1 og SU2 sluttet kort tid etter at de sluttet på toppidrettsgymnaset. De beskriver hvordan de opplevde å ikke bli sett av treneren sin når motivasjonen var dårligere, og de egentlig trengte en trener som var mer på.

SU1: - Han var støttende når jeg var på vei opp og ting gikk bra, og kontrollerende når det gikk dårlig eller valg på privaten. Han kontrollerte noen av valgene jeg tok.

SU1: - Motivasjonen min gikk fort nedover da jeg ble syk og skadet i ryggen. Treneren jeg hadde er veldig støttende og interessert når det går bra, men med en gang det går dårlig er han nesten helt fraværende. Det virket noen ganger som han ikke forsto at det private kan spille så mye inn på trening, eller at det mentale kan spille inn. Det virker som han undervurderer hvor stor virkning det har. Han har hele tiden hatt klare meninger om det meste, og til tider følt at han har oppført seg som faren min. Det var fint når jeg satsa, men når jeg fikk svar på meldingen jeg sendte når jeg la opp, om at han ikke brydde seg om de som la opp, følte jeg at den relasjonen jeg trodde jeg hadde til han er litt falsk. Fordi det er jobben hans. Han var støttende når jeg var på vei opp og ting gikk bra, og kontrollerende når det gikk dårlig eller valg på privaten. Han kontrollerte noen av valgene jeg tok.

SU2: - Vi snakket om at jeg ikke var motivert, og var enige om å gi meg tid og å gjøre ting som jeg kunne bli motivert til å trene igjen. Jeg gjorde det, men ble ikke mer motivert. Jeg synes det var dårlig at jeg ikke fikk noen motiverende ord om at jeg kunne

gjøre dette eller dette, få meg motivert og at jeg ikke skulle gi meg nå. Det kan ha hatt noe å si for og få meg til å fortsette. Jeg sitter igjen med den følelsen av at jeg bare ga opp så fort jeg fikk litt motgang, samtidig som jeg er bevisst på at jeg gjorde det riktige valget. Jeg er bare skuffet over at treneren ikke prøvde hardere.

SU2 påpeker en interessant ting når det kommer til at treneren ser utøvere som sliter med motivasjonen.

- Jeg hadde vært motivert hele veien, og når jeg først ikke var motivert visste jeg ikke hva jeg skulle gjøre. Vi hadde aldri snakket om det. Jeg vet ikke om det hadde gått, men alle trenerne på skolen kunne vært mer på og snakket mer om hva som skjer når man ikke er motivert lenger.

At utøverne ikke blir fanget opp eller sett av treneren sin når de er inne i tyngre perioder eller sliter med motivasjonen ser ut til å være sårt for dem. Dette ser også ut til å spille en sentral rolle i hvorfor de til tider eller generelt opplever relasjonen til treneren sin som ikke-fungerende.

4.1.1.2 Lite handlingsrom: «Det var sånn og sånn»

I analysen jeg har gjort fant jeg også at KU1, SU1 og SU2 til tider opplever at det er treneren som sitter i «førersetet», mens de selv er pliktoppfylgende ved å følge planen uten å ha egne meninger. Dette er tolket frem til lite handlingsrom, hvor utøveren ikke får valgmuligheter i treningsarbeidet eller ikke «tørr» å spørre om tilpasning.

SU1: - Det var sånn og sånn, best om alle fulgte den samme treningsplanen og vanskelig hvis alle skulle gjøre hver sitt. Jeg tror aldri jeg klagde på opplegget, men bare jattet med. Det er kanskje miljøet som gjør at man bare blir sugd med, du føler deg ikke direkte presset, men føler ikke du kan gjøre noe annet heller.

SU2 gikk på samme skole som SU1, og opplevelsen hennes av handlingsrom er forholdsvis lik: *- Det var ikke så lett å ta egne valg, man fulgte bare strømmen med andre elever og det som var forventet av trenere. Det var vanskelig å bestemme selv hva man skulle gjøre. Jeg følte ofte at trenerne var bestemt på at dette var riktig måte å*

gjøre det på. De var veldig overbevisende og vi trodde på dem, men det var vanskelig for oss å tenke over ting selv. Samtidig kunne jeg fint si ifra til treneren min om at dette ikke funket for meg, at jeg var uenig eller komme med innspill.

KU2 forklarer hvordan hun opplever treningshverdagen på skolen.

- Han har så mange utøvere at man mister litt den individuelle tilpasningen, som jeg egentlig synes er viktig. Det går mye på hva jeg selv vil, sånn egentlig. Samtidig tenker jeg også «Hva ville treneren min sagt og tenkt hvis han fikk høre om det jeg gjorde?!». Jeg tenker ikke så mye på hva mamma eller pappa ville sagt, for de støtter meg uansett, men treneren min har en del ting han er veldig imot. Likevel er valgene jeg selv vil som regel de valgene treneren min vil. I selve treningsplanen får jeg ikke særlig valgmuligheter i økter, og det står ikke hvorfor jeg skal gjøre den.

Gjennom disse utsagnene kan man se at alle tre utøverne tar eller har et lite handlingsrom. De følger trenerens planer, meninger og tilpasser egne valg deretter. Dette kan også være en av grunnene til at eierskap til egen treningshverdag uteblir.

4.1.1.3 Mangel på eierskap: «Når man har en trener kan det være vanskelig å tenke selv»

Mangel på eierskap kommer i denne sammenheng av at utøverne ikke føler på selvstendighet eller ikke opplever rom til å være selvstendige. I analysen jeg har gjort kan det se ut til at de samme utøverne (KU1, KU2, SU1 og SU2) som går eller har gått på toppidrettsgymnas med T1 som trener, mangler litt eierskapet til treningshverdagen.

KU2 uttrykker at hun er usikker på sin egen selvstendighet i treningshverdagen, selv om hun går siste året på toppidrettsgymnas.

- Jeg synes det er litt vanskelig. På en måte føler jeg meg selvstendig, samtidig som jeg liker å få bekreftelse fra trener. Jeg har et ønske om mest mulig oppfølging fra trener, og kunne nesten ønske jeg bodde med en trener som sa hva jeg skulle. Jeg vil bli styrt, men er samtidig selvstendig. Jeg er usikker på min egen modenhet, og jeg trenger en bekreftelse på at valgene jeg tar er riktig, hvis ikke blir jeg usikker på om det er riktig eller galt. Det kan være alt fra mat til trening. Jeg føler meg til bry og nå orker jeg ikke

være til bry mer, så da ender det opp med at det blir lenge til vi snakker. Nå har jeg bestemt meg for å ikke være til bry, være mer selvstendig også se om han tar kontakt.

SU1: - Jeg var slavisk, og gjorde det som sto på treningsplanen.

SU2: - Når man har en trener kan det være vanskelig å tenke selv hva som gjør meg bedre, og heller kun følge opplegget man får. Jeg gjorde det treneren sa, men tok det med en klype salt og var ofte moden nok til å se på trening og kosthold på min egen måte. Treneren sa noe, og jeg vurderte det selv. Jeg prøvde å tenke litt selv også.

KU1 sammenligner hvordan tiden på toppidrettsgymnas med T1 som trener var, og hvordan hun har det nå.

- Nå ser jeg på hva jeg har gjort de andre årene, hva som har funket og ikke funket, også styrer jeg treningen ut ifra det så jeg får en jevn kontinuitet i arbeidet. Men da jeg gikk på skolen var det ikke mye rom til å være selvstendig, alle gjorde det som var satt opp og var ikke med på å bestemme hva man skulle trene.

Felles for alle fire utøverne er at de har vært en del av det samme toppidrettsgymnaset, hvor det kan se ut som at treningsmiljøet bærer preg av en høy prestasjonskultur. Der er det også en forutsetning at alle følger det samme treningsprogrammet. På den måten kan utøverne miste eierskap fordi valgmulighetene er få, samtidig som at de ikke føler på tryggheten av å bli sett som enkeltindivid av treneren sin. Noe som kanskje er en del av forutsetningene for at relasjonen og praktiseringen til treneren skal oppleves som fungerende, og mer harmonisk.

4.1.2 Opplevde forutsetninger til en fungerende relasjon til trener

Datafunnene mine viser at MU1, MU2 og MU3 er de utøverne som uttrykker tilfredshet i relasjonen til treneren. MU1 og MU2 går på samme toppidrettsgymnas og trenes begge av T2, mens MU3 trenes av T3.

Gjennom analysen har jeg analysert meg frem til at utøverne som opplever støtte, tillit og respekt, valgmuligheter og et samhold med treneren sin, også uttrykker relasjonen som fungerende og at de samarbeider godt.

4.1.2.1 Støtte, tillit og respekt: «Trener-utøver-relasjonen må være at man kan stole på hverandre»

Utøverne som opplever at treneren ser, anerkjenner og støtter dem i tunge perioder, uttrykker også stor tillit og respekt til treneren sin.

MU2 beskriver hvordan han opplever T2 sin praktisering overfor utøverne sine.

- Han har en annen type stil og sin egen måte å gjøre det på, positivt. Han løser oppgaver som andre trenere ville løst på andre måter, og jeg synes den er mer lettvint. Han er heller ikke den typen som kjefter hardt, men tar en pedagogisk stilling til ting. Han leser oss, heller enn å kjeft. Han mener at når en person er irritert etter en økt, er det fordi vi er skuffa og da hjelper ikke kjeft.

MU2 utdyper hvordan han personlig opplever sin relasjon til T2.

- Jeg kan snakke med han om alt. Hvis det blir for mye sier han ifra at dette kan du snakke med andre om fordi han ikke har kunnskap om det, men ellers vil jeg si at han er lett å snakke med om ting. For meg er det viktig med mestringsfølelse, at han kan skryte av meg når jeg har gjort ting bra, trøste meg når jeg er skuffet og gi meg et klapp på skuldra når jeg trenger det. Han er god der.

MU1 er tydelig på hva han mener er en viktig forutsetning for at relasjonen skal fungere.

- Jeg tenker at trener-utøver-relasjonen må være at man kan stole på hverandre. Jeg har stor tillit til han, og stoler nesten blindt på det han sier.

MU1 fortsetter: *- Når man møter motgang er det fint å snakke med trener, og få veiledning om hva man skal gjøre videre. I høst hadde jeg en tung periode med skade, da var treneren der hele tiden og støttet meg. Det er viktig. Han respekterer meg, anerkjenner følelsene mine og lytter til meg.*

Også MU3 er full av lovord om treneren sin.

- Jeg føler treneren min anerkjenner mine følelser og meninger hele tiden. Når det går trått og det er litt motgang er han veldig støttende, og hjelper meg videre. Han godtar at jeg har en dårlig periode og hjelper meg for å gjøre det lettere. Det er dager som er tyngre enn andre, og han anerkjenner det. Da er det lov å sette en fot i bakken, se på ting og gjøre det beste for å få det litt bedre. Det er viktig, og det klarer vi sammen.

Felles for MU1, MU2 og MU3 er at alle tre ser ut til å bli sett av treneren sin på både gode og dårlige dager, og at forutsetningen om støtte, tillit og respekt er på plass. Dette kan være med på å gjøre at utøverne kjenner på et større spillerom når det kommer til hvordan treningshverdagen generelt løses sammen med treneren sin. At treneren har tillit og respekt til dem som utøver, og lytter til dem.

4.1.2.2 Valgmuligheter: «Jeg har frihet til å tilpasse trening og hverdag selv»

De samme tre utøverne uttrykker at de har tillit og frihet til å bestemme selv eller få valgmuligheter i treningshverdagen. Dette er noe MU1, MU2 og MU3 setter stor pris på. Selv om både MU1 og MU2 er en del av en større utøvergruppe på toppidrettsgymnas, erfarer de at T2 både tilpasser og gir dem muligheter til å ta egne valg i hverdagen.

MU2: - Vi får ofte valgmuligheter på øktene i treningsplanen med å kjøre den eller den intervalløkten. Spesielt i helgene når treneren ikke er der. Det tror jeg er bra så vi ikke går lei. I feriene får vi tilbud av treneren om å lage opplegg selv på treningen, og hvis jeg da kommer hjem fra ferie og får skryt av trener på opplegget jeg har laget til meg selv gir det meg en skikkelig «boost». Da kjenner jeg at jeg har kontroll på treningen og hvordan sette opp trening selv. Selv om det ikke er noe jeg ikke ville gjort hele tiden.

MU1: - Jeg pleier å snakke med enten foreldre eller treneren min hvis jeg trenger innspill. Hvis treneren min sier at jeg skal kjøre en hard økt og jeg kjenner at jeg ikke har kropp til det så kan jeg fint ta valget om å ikke kjøre den økten. I treningsplanen får vi også valgmuligheter som å enten løpe intervaller ute eller sykle intervaller inne, eller at vi kan dele opp langturene i sykkel og løp eller ski. Det er viktig for meg å få lov til og være

allsidig. Jeg tenker også at det er viktig for utviklingen, og det å trives med idretten.

MU3 som trenes av T3 konstaterer viktigheten av friheten til å ta egne valg.

- Jeg føler jeg har stor frihet til å ta egne valg. Det programmet vi setter opp følger jeg tett, men samtidig har jeg frihet til å legge på mer de dagene jeg føler meg bra eller kutte ned hvis jeg føler meg dårlig. Jeg har frihet til å tilpasse trening og hverdag selv, og det er viktig for meg. Nå som jeg også studerer vedsiden av synes jeg det blir lettere med både studier og trening når jeg får bestemme selv, så ting går opp. Jeg tror også man får mer eierskap når man må tenke gjennom hva som funker best for en selv, heller enn å få et program man skal følge til punkt og prikke.

Frihet til å føle at man kan bestemme selv eller få valgmuligheter i treningshverdagen virker å være noe alle tre utøverne opplever som viktig, og som dermed bidrar en sterkere trener-utøver-relasjon.

4.1.2.3 Samhold: «Vi har en sterk relasjon»

Et sterkt samhold eller bånd til treneren sin er en forutsetning som i denne sammenheng kjennetegner en fungerende relasjon til treneren sin. MU1, MU2 og MU3 beskriver sin opplevelse av treneren sin.

MU1: *- Jeg ser på han som en bestekompis, selv om vi skiller mellom bestekompis og trener. Vi har en god tone med hverandre, og jeg kan snakke med han om alt. Han er ofte med på treninger, og er der på samlinger. Det betyr mye.*

MU2: *- Det var en liten periode jeg ikke var så fokusert til økter, og gjorde mye feil. Da ble han først pedagogisk og sa ifra, men jeg klarte ikke å komme på riktig spor. Da tok han skikkelig tak og var sur, jeg tok meg ikke nær av det, men det hjalp mer på relasjonen vår og den ble sterkere. Jeg vil si at jeg har et sterkt bånd til han. Jeg åpner meg veldig, og får den nærheten med han.*

MU3: *- Relasjonen vår er veldig bra. Jeg føler den har blitt bedre og bedre siden vi startet å samarbeide på toppidrettsgymnaset. Vi har en sterk relasjon, samtidig som pappa er*

mye inni bildet, og da hjelper det at pappa trives med treneren min, at de går godt sammen og er enige om det meste.

Det skinner gjennom at alle tre utøverne verdsetter treneren sin og deres relasjon høyt, og at treneren er en viktig støttespiller i hverdagen deres.

4.1.3 Varierende forutsetninger som påvirker relasjon til trener

Selv om det er fire utøvere som opplever relasjonen til treneren som ikke-fungerende og tre som fungerende, kan det gjennom analysen jeg har gjort se ut til at det er noen varierende faktorer som i perioder kan påvirke samspeillet med treneren. Dette kan være faktorer som gjør at treneren innimellom praktiserer på en annen måte overfor utøveren sin. Enten positivt eller negativt opplevd fra utøverens perspektiv.

Forskningsdeltakerne mine er fortsatt delt i oppfatningen og opplevelsen sin av treneratferden. Spesielt når det for eksempel kommer til trenerens håndtering av perioder med god eller dårlig motivasjon eller trenerens atferd overfor selve treningsgruppen. I analysen har jeg kommet frem til at motivasjon og utvikling, økonomi og støtte hjemmefra og treningsmiljøet er de forutsetningene som virker å variere mest. Dette påvirker relasjonen deres på godt eller vondt.

4.1.3.1 Motivasjon og utvikling: «Det er en følelse av mestring, at jeg gjør noe jeg liker veldig godt»

Felles for alle utøverne jeg har intervjuet er at motivasjon og utvikling er noe som går i bølgedaler. Det er også et fellestrekk at utvikling eller prestasjoner gir motivasjon, mens mangel på utvikling, prestasjoner eller ufrivillig treningsavbrekk påvirker selvtilliten og motivasjonen.

Forskningsdeltakerne beskriver sin egen motivasjon, og hva som kan påvirke motivasjonen deres.

KU1: - Akkurat nå er motivasjonen min høy, jeg gjør det fordi jeg vil, ikke fordi en trener ønsker at jeg skal gjøre det. Jeg synes det er gøy å trene og å føle på mestring, det gjør at jeg holder meg motivert, men motivasjonen går opp og ned. Det å føle aksept fra

jentene og ledere på laget kjenner jeg at jeg bryr meg om. I fjor følte jeg at jeg ikke var ønsket av laget, spesielt sportsdirektøren, da falt også motivasjonen. De siste årene har jeg fokusert mer og mer på gjennomføringen og arbeidsoppgaver i stedet for resultater, fordi de er vanskelig å oppnå. Å konkurrere i utlandet er tøft, spesielt i fjor. Det er et mye høyere nivå, og det var et sjokk å komme ut. Det var ikke alltid jeg hadde lyst til å sykle ritt, og da syklet jeg litt fordi det ble forventet av meg. Mest fra laget. Jeg trenger å føle på kontroll og bestemme selv.

KU2: - Jeg elsker å trene, har en stor treningsglede og viljestyrke. Jeg har så lyst til å bli god at uansett hvordan det går på trening eller ritt, så går det bra fordi jeg vet at jeg skal bli god i fremtiden. Det er en følelse av mestring, at jeg gjør noe jeg liker veldig godt. Det er ikke bare mål og resultater som gjør meg motivert. Jeg har aldri blitt presset av pappa, og det har alltid kommet fra min sjel. Det er jeg ganske glad for, fordi jeg tror at hvis man blir presset kan det bli sånn «jeg har ikke lyst».

MU1: - Det som påvirker motivasjonen min er det å hele tiden se progresjon, og ha et treningsmiljø som gjør at man har lyst til å ut og trene med andre. Et godt miljø påvirker positivt, mens en ulyd i sykkelen påvirker negativt og utstyr kan også påvirke.

MU2: - Motivasjonen min er av og på, iblant mye og andre ganger veldig lite. Det som påvirker er samfunnet rundt, kompiser og miljøet. For treningen er det mye motivasjon, men etter ritt lite fordi noen er skuffet, mens andre fornøyde. Det påvirker meg hvis laget er misfornøyd med resultatet, fordi det er et felles resultat.

MU3: - Jeg vil beskrive den som veldig sterk. Jeg har stor motivasjon til å holde på med sykling, og det er mye som motiverer meg; Samholdet i laget og at det er morsomt på trening og ritt. Jeg liker å presse meg og ha det vondt. Det er en kombinasjon av mange ting som gjør meg motivert til å bli best mulig. Treningsmiljøet er kanskje det som påvirker mest, og jeg er veldig heldig med miljøet i Tønsberg og at jeg har foreldre som støtter meg fullt ut.

Noen av forskningsdeltakerne forteller om hvordan de opplever at trener bidrar eller

ikke bidrar i motivasjonsarbeidet.

KU2: - Jeg føler jeg får kjeft for at jeg har så lyst til å bli god som det jeg har. Jeg trenger mer oppfølging og å høre «nå må du holde igjen på treningen». Jeg føler at det er for lite individuell oppfølging, og det savner jeg. Da tenker jeg at jeg skal gjøre det som står på planen, spise mer, slappe av og bevise for treneren at jeg kan gjøre det. Jeg reagerer positivt på tydelige tilbakemeldinger.

MU3: - Treneren min støtter meg veldig i tunge perioder. Han hjelper meg å se fremover, ikke fokusere på det negative, men heller koble av og gjøre det som får meg best mulig tilbake igjen. Jeg lar meg uansett ikke stoppe av skader og sånt, selv om det har vært mye av det, fordi jeg ikke føler at jeg har fått ut alt enda og det er en motivasjon for meg at jeg vil få ut alt jeg har før jeg slutter.

MU1: - Jeg tenker tilbake på gode opplevelser, konkurranser og det som har gått bra tidligere. Treneren bidrar med å si at denne økten er viktig, fortsette med rutiner, at jeg jeg gjør det bra, fortsett å tren godt også vil du gjøre det bra etter hvert. Han er reflektert, har mye kunnskap og prøver hele tiden å hjelpe oss med utvikling og det å ta nye steg. Han er en god trener.

MU2: - I det siste har det vært ofte at jeg våkner eller legger meg med lite motivasjon til skole eller for å trene. Da prøver jeg å motivere meg med målsettingene mine eller å se tilbake på artige minner fra syklingen, og all gleden sporten gir meg. Jeg blir veldig sårbar når motivasjonen er lav, og er typen som viser følelsene mine. Da tar jeg kontakt med mamma, pappa eller trener og viser eller sier at jeg ikke er helt i form i dag. I stedet for at trener pusher meg hardt, som ikke hjelper, prøver vi heller å finne ut hvorfor det er tungt, analyserer og setter en plan for hvordan vi skal gjøre det fremover.

Fellestrekket hos utøverne er at mestring, utvikling og egenvilje i treningsarbeidet ser ut til å være positive bidragsyttere til motivasjon. Hvordan treneren håndterer utøveren i tyngre perioder derimot oppleves ulikt. Igjen er det MU1, MU2 og MU3 som opplever støtte fra treneren, mens KU2 savner en trener som er der for henne. Selv om ingen av

utøverne uttrykker noen særlig form for ytre faktorer til motivasjon, er dette likevel noe som dukker opp.

4.1.3.2 Økonomi og støtte hjemmefra: «Mamma og pappa er mine viktigste støttespillere i hverdagen»

Felles for forskningsdeltakerne er at økonomiske betingelser og støtte hjemmefra er en viktig forutsetning for å kunne drive på med idretten. Dette er satt under varierende forutsetninger. Grunnen til det er fordi jeg tolker det dit hen at følelsen av å «leve på» foreldrene i yngre alder kan påvirke utøverens selvstendighet, eierskap og dermed hvordan treneren oppfatter utøveren. Dette kan også påvirke trenerens praktisering av trenerstil.

Utøverne forteller om hvordan tilgangen på ressurser og støtte hjemmefra er viktig eller påvirker dem.

MU1: - *Det er ikke økonomien som påvirker meg til å bli proff, det handler ikke om økonomi og penger, men at jeg selv har lyst.*

KU1: - *Jeg har alltid hatt tilgang til det jeg trenger føler jeg, mamma og pappa har alltid støttet meg og jeg har aldri følt at jeg mangler noe. Laget kan jeg ikke si det samme om, der er økonomien dårligere. Økonomiske betingelser spiller en sentral rolle og påvirker negativt lengden på karrieren. Hadde jeg hatt god lønn kunne jeg bare konsentrert meg om syklingen, men jeg merker nå at jeg må få gang på studier og sånt, fordi jeg ikke kan leve av syklingen.*

MU3: - *Sykkel er en dyr idrett, og det er viktig å ha godt utstyr. Det er uten tvil en viktig faktor for å bli god. Jeg er realist og skjønner at jeg ikke kan drive sånn her for alltid, men jeg vil drive så lenge jeg synes det er gøy og jeg har motivasjon. Hvis det ikke går har jeg prøvd, og hatt det morsomt i mange år.*

MU2: - *Mamma og pappa har alltid vært med på å ta valg med meg, og fordi jeg investerer så mye i syklingen, lar jeg de ta litt valg. De har alltid støttet meg og aldri vært*

negative til mine valg, men de har vært med å lede meg på veien med å få meg på riktig spor når jeg skeier ut.

KU2: - Mamma og pappa er mine viktigste støttespillere i hverdagen. Trener er også viktig, men i min hverdag kan jeg ikke si at han er den viktigste, fordi jeg føler ikke han er det, selv om jeg kunne ønske det. I tillegg er det helt avgjørende med penger for at man kan drive på med sykling, jeg har foreldrene mine og en god del sponsorer som jeg har skaffet selv. Jeg vil holde på helt til jeg blir god, så lenge kropp, helse og motivasjon spiller på lag.

SU2 og SU1 har begge sluttet med sykling, også for dem var økonomi og foreldre viktige forutsetninger til å holde på. Begge to har til felles at samvittigheten til å leve på foreldrene sine påvirket dem negativt.

SU1: - Mamma og pappa dekket alt, og det var ingenting som satte en stopper for at jeg ikke kunne leve som en utøver. Jeg hadde nok hatt den tryggheten fortsatt, men jeg har ikke hatt samvittigheten til å fortsette å leve på mamma og pappa. I tillegg vet man at man ikke kan leve av syklingen mens man bor i Norge eller sykler for et norsk lag, og det påvirker. Er du kvinnelig syklist, er du lavere ned enn gutta. Det har nok påvirket en del at man ikke kan ha en trygg økonomisk fremtid når man satser sykkel som jente.

SU2: - Ressursene rundt har mye å si. Hadde jeg visst at jeg kom til å tjene nok til å klare meg i laget, hadde det vært annerledes. De første årene hadde det vært bra nok for meg å bare ha et lag, men jeg kunne ikke i fem år til satset sykkel og ikke fått noe. Og jeg hadde ikke hatt samvittighet til å leve på mamma og pappa, som var de viktigste støttespillerne mine. Jeg hadde alle ytre ting på plass; Kontrakt med profflag, prestasjoner, støtte fra foreldre og ingen skader, men det var kun motivasjonen som ikke var der lengre.

Foreldre spiller helt tydelig en sentral rolle som støttespillere i idrettshverdagen til utøverne. De er en av de eksterne faktorene som må være der for at de kan holde på med idretten sin.

4.1.3.3 Treningsmiljø: «Jeg tror det er viktig å ha et godt miljø»

Treningsmiljø er også en ytre faktor som er nødvendig for utøverne. Jeg har gjennom analysen kommet frem til at dette er en forutsetning som kan variere, og videre påvirke trener-utøver-relasjonen deres. Alle forskningsdeltakerne har til felles at de setter treningsmiljøet høyt. Likevel kan det i analysen jeg har gjort også se ut som at trenerens praktisering påvirker kulturen eller tryggheten til hver enkelt utøver positivt eller negativt.

KU2, KU1, SU1 og SU2 har gått på samme skole, og de forteller om sine opplevelser.

KU2: - I høst har jeg gruet meg til å møte på fellesøker, på grunn av treneren. Han er rask til å henge ut folk i gruppa, og det er noen ganger jeg har fått ekle opplevelser som jeg ikke ønsker at skal skje igjen. Han har trøkt meg ned foran de andre. Bortsett fra det er miljøet veldig bra, og jeg gleder meg til å komme på trening. Det er god stemning. Jeg tror et godt miljø og at man gleder seg til trening er viktig, og gir utvikling. Jeg tror det tar på hvis man ikke har et godt miljø, og en belastning hvis man ikke gleder seg til å komme på trening.

SU1: - Miljøet var veldig bra. Alle var stort sett blide og hilste på hverandre. Når man kom på rullerommet var det trening i fokus, men vi kunne gjerne finne på noe sprell utenfor eller etter skolen. Jeg følte at man ble gode venner, og ikke noen du bare trente med. Det var en prestasjonskultur, alle brydde seg om hvordan du presterte. Da blir det sånn at man ikke vil være den dårligste, og man føler nok det litt på seg. Men vi støttet hverandre.

SU2: - Vi var en stor gjeng, og hadde alltid noen å trene med. Det var en kultur for å prestere og bli bedre. Vi pusha og heia på hverandre.

KU1 gikk ut av toppidrettsgymnaset for et drøyt år siden, men uttrykker at et godt treningsmiljø er viktig.

- På skolen gledet jeg meg alltid til å komme på trening fordi det var god stemning og folk pusha hverandre. Det tror jeg er viktig at man kan pushe og motivere hverandre på

trening. Det er tungt å trene alene, og jeg har ikke den indre driven til å pushe meg selv. Jeg får dekt det nå også, og er en del av et mindre miljø som satser, vil det samme og er like seriøse. Det hjelper å se andre ha det vondt på trening også, ikke kun meg selv. Da jeg gikk på toppidretts gymnaset var det også sånn at jeg følte jeg havnet utenfor resten i dårlige perioder.. For meg er det å føle mestring, ha gode treningsvenner og et godt samhold viktig.

MU1 og MU2 går på samme skole og beskriver sin betydning av å være en del av nettopp det miljøet.

MU1: - Jeg vil beskrive det som seriøst og bra. Vi pusher hverandre hver dag for å få ut det lille ekstra på hver økt, ta steg og utvikling sammen. Det betyr veldig mye for meg. Jeg gikk fra å trene hver dag alene i Bodø, til å ha noen rundt meg til å pushe på trening. Det har påvirket på en positiv måte.

MU2: - Jeg er veldig stolt av miljøet vi har her. Det er et likt nivå, så selv om de nærmeste kompisene drar hjem en helg trenger man ikke være redd for å bli den dårligste eller beste. Vi har tilhørighet til hverandre fordi alle bor på hybel og nærme hverandre. Det er en nærhet i å møtes, godt samhold og perfekt lagt opp. Trenerne kommer også innom oss på hybelen for å se om vi har det bra, og de er ofte med på treningene i helgene. Det er en kjent sak på sykkellinjen her at trenere har et sterkt bånd til elever og utøvere. Det er ikke et trener-utøver-miljø, men mer bestekompis-miljø. Det gjør det lettere å vise følelser, og et bedre samarbeid mellom oss når vi lever litt tett oppå hverandre.

MU3 forteller om hva han verdsetter i miljøet han er en del av.

- For meg er det viktig å ha et godt treningsmiljø hvor man kan ha det morsomt sammen. At alt ikke er dønn seriøst hele tiden, men yte og prestere så godt vi kan med fullt fokus, og i tillegg ha det litt moro sammen. Miljøet er veldig bra, men det er vanskelig å trene sammen hver dag når ikke alle bor på samme sted. Vi får til mye bra trening sammen i helgene, da samles vi og får til gode langturer sammen. Jeg tror det er

viktig å ha et godt miljø og at vi kan trene sammen, siden vi også skal prestere sammen som et lag.

Gjennom analysen av datainnsamlingen jeg har gjort ser det ut til at utøverne kommer fra ulike treningsmiljøer og -kulturen; Enten et mestrings- eller et prestasjonsmiljø. Noe de også selv beskriver miljøet sitt som. Det kan se ut til at utøverne fra et mestringsmiljø opplever en mer fungerende relasjon og har en mer harmonisk opplevelse av trenerens praktisering. Mens utøverne i et prestasjonsmiljø i større grad opplever en ikke-fungerende relasjon og trenerens praktisering som mer vanskelig.

4.2 Trenerens perspektiv og forutsetninger

Et interessant funn i datainnsamlingen min er at det er et relativt stort gap mellom det T1 uttrykker om egen praktisering av trenerstil, og det KU1, KU2, SU1 og SU2 har opplevd med han som trener. Hos T2 og T3 derimot ser det i større grad ut til å være en «match» mellom det dem selv sier om egen praktisering, og det utøverne MU1, MU2 og MU3 har erfart med dem som trenere. T3 jobber i dag som trener gjennom eget foretak med ulike utøvere, mens T1 og T2 jobber som trenere på hver sine toppidrettsgymnas med ungdommer i alderen 16 til 19 år

Hovedtemaene ikke-fungerende praktisering og fungerende praktisering vil være med på å forklare og beskrive hva trenerne erfarer, og hvilke forutsetninger som bidrar til å gjøre praktiseringen fungerende eller ikke. Varierende faktorer er det trenerne opplever at kan påvirke deres tilnærming til hvordan de opptrer som trener overfor utøverne sine. Forutsetningene ser ut til å påvirke praktisering av trenerstil bevisst eller ubevisst. Trenerne jeg har intervjuet sier ikke nødvendigvis at han er kontrollerende eller har ikke-fungerende relasjoner, men opptrer på en måte som kan gjøre at noen utøvere opplever det som ikke-fungerende eller som kan kjennetegne en kontrollerende trenerstil.

4.2.1 Ikke-fungerende praktisering

I analysen har jeg kommet frem til at innarbeide mønstre og kultur for trenerstil sammen med ytre forstyrrelser, er to forutsetninger som kan være med å gjøre praktiseringen ikke-fungerende.

4.2.1.1 Innarbeidede mønstre og kultur for trenerstil: «Jeg er hard og kontrollerende i starten av relasjonen»

Med innarbeidede mønstre og kultur for trenerstil mener jeg at trenere som er ansatt på eksempelvis et toppidrettsgymnas jobber innenfor en struktur med visse rammer og retningslinjer. Her kan det være en større forventning fra ledelsen om prestasjoner og resultater, som kan påvirke praktiseringen av trenerstil. Dette gjelder først og fremst T1 og T2, men det er T1 jeg trekker frem her. Dette fordi T2 uttrykker at han er opptatt av hver enkelt utøver som individ heller enn å være hard mot alle.

T1 forteller om sin praktisering og treneratferd.

T1: - Noen ganger går jeg inn med en hard hånd. Jeg er hard og kontrollerende i starten av relasjonen for å sette en del ting på plass. Jeg prøver å få utøverne inn i et tankemønster for at de skal forstå at det ikke er alle sider ved å være ungdom man kan leve fullt ut.

T1: - Vi prøver å fortelle at listen legges såpass høyt for alle individene i gruppa at man skal ha muligheten til å bli verdensmester i juniorklassen. Alle må ikke det, men lista og kravet er høyt. Det som står på planen til enhver tid, er tenkt å være på grensa til hva de tåler. Det er et hardt miljø å være i. Bare det å være med på trening hver dag. For noen er det en daglig eller ukentlig kamp å komme gjennom treningsopplegget. Lista legges etter de beste, men med rom for å justere.

T1: - Jeg jobber på et toppidrettsgymnas, så de elevene som står på og gjør sitt beste vil uten tvil og unntak oppleve ros og skryt, men hvis de ikke viser interesse eller er opptatt av å gjøre sitt beste får de heller ikke ros og anerkjennelse. Det som ligger til grunn i treningsplan og min trenerstil er å få utøvere som presterer og leverer resultater.

T1: - *Det som typisk bidrar til dårlige relasjoner er utøvere som aldri stiller spørsmål eller aldri fronter egne meninger, de er vanskeligere å se. Noen prøver å gjemme seg for meg, ikke bli sett eller møte blikket. Da blir det ikke en god relasjon.*

T1: - *Hvis jeg først sier i fra gjør jeg det på en måte som er ubehagelig. Det skal være ubehagelig å bli irettesatt av meg. Det gjør jeg bevisst fordi jeg mener at hvis det ikke gjør litt vondt, lærer du heller ikke så mye av det. Det å komme over kneika etter irettesetting kan ta alt fra to minutter eller to uker, avhengig av hvordan utøveren håndterer det.*

Det kan også settes et spørsmålstegn bak hvorfor utøverne til T1 sjeldent kommer på kontoret hans for å snakke: - *Forventningen er at treningen er høyt på dagsorden, både i tidsbruk og tankevirksomhet, også skal det aldri være noe problem eller at de opplever det som et problem å komme til meg og snakke om ting. Jeg opplever ikke veldig ofte at de vil snakke med meg.*

T1 legger ikke skjul på at han har en bestemt måte å praktisere trenerrollen sin på, at han tidlig setter rammene for hvilket handlingsrom utøverne kan jobbe innenfor og at ytre faktorer som prestasjoner henger høyt.

4.2.1.2 Ytre forstyrrelser: «De er vant til å følge rytmen til foreldrene sine»

Gjennom analyseprosessen fant jeg at ytre forstyrrelser kan gjøre relasjonen og praktiseringen utfordrende, og dermed oppleves som ikke-fungerende. Ytre forstyrrelser kan være foreldre, omgivelser eller prestasjonspress.

T1 beskriver hvordan han opplever ytre forstyrrelser.

T1: - *Mer dyptpløyende er de tilfellene hvor du har utøvere som har opplevd å ha typisk pappa som trener fra før og som utøver har tett relasjon til, og vi kommer inn for å overta. Da opplever vi at utøveren har noen hjemme som stiller kritiske spørsmål til trening og utvikling. Utøveren havner i en «kinky»-situasjon med trener på den ene siden og far eller mor på den andre. Begge sier to forskjellige ting, og da blir det en*

lojalitetsutfordring for utøver. Hvem kan man stole på?! Vi er avhengig av at foreldre stiller seg solidarisk til det vi gjør, og at vi backer foreldre om det de føler.

T1: - Mer enn halvparten av utøverne våre har mye å gå på og må formes. Det er ikke så rart, fordi man har levd sitt liv med familien, og det gjør man ulikt. De er vant til å følge rytmen til foreldrene sine. I tillegg er det kulturelle forskjeller i hvor utøverne kommer fra. Det er en kjempespennende del å gripe inn i livet deres, ikke bare i treningen, for det er ikke så vanskelig i seg selv, men inngripen i livet til hver enkelt er mer krevende. Vi har muligheten til det fordi mange bor på hybel og løsriver seg fra hjemmene sine, og det gir stort spillerom til å skape endringer for oss trenere. Vi ønsker å skape positive endringer helst i livet, men også i treningen.

Også T2 trekker frem foreldre som en utfordring i praktisering av trenerstil og i relasjon med utøverne.

T2: - Hvis utøver og jeg ikke er på bølgelengde, har en ulik forståelse av ting eller ikke har hatt en forventningsavklaring på hva som kreves, da blir det utfordrende. Her er gjerne foreldre med i bildet også. Hvis foreldre mener ti av ti på seriøsitet, jeg mener to av ti og utøver vet ikke selv, da blir det en konflikt mellom utøver og far og utøver og meg. Mens utøveren vet egentlig ikke hva han ønsker.

T2: - Et annet scenario er at utøver ikke presterer som forventet, jeg skjønner ikke hvorfor og det viser seg at han har utfordringer han ikke snakker om eller at jeg legger opp det opplegget, utøveren sier han vil, men så vil han egentlig ikke likevel eller sier han trener bra også gjør han ikke det. Sånne ting skaper et dårlig samarbeid og relasjon. Utøver må gi av seg selv, jeg må gi av meg selv, det går begge veier.

For T1 og T2 som jobber med yngre utøvere på toppidrettsgymnas er det tydelig at foreldre kan være med på å gjøre praktisering av trenerstil overfor utøveren vanskelig. Dette kan prege samspillet med utøveren negativt.

4.2.2 Fungerende praktisering

Fungerende praktisering tar for seg forutsetninger som kan være med på å gjøre trener-utøver-relasjonen god. Jeg har analysert meg frem til undertemaene utøver som «helt menneske» i sentrum, kommunikasjon og felles utviklingsansvar. Dette viser seg å være med på å gjøre samspillet mellom trener og utøver fungerende.

4.2.2.1 Utøver som «helt menneske» i sentrum: «Mennesker først, og toppidrettsutøvere etterpå»

Med utøver som «helt menneske» i sentrum menes trenerens bevisste fokus til å se hver enkelt utøver som individ. Dette er noe både T2 og T3 vektlegger i sin praktisering av trenerstil.

T3: - Det er mange ting som spiller inn, men jeg opplever at jeg i stor grad gir dem rom og at de får være mennesker. Mennesker først, og toppidrettsutøvere etterpå. Jeg gir dem rom og viser full forståelse for flytting, foreldre som skiller seg eller hvis kjæresten har slått opp. Det er ikke da jeg stresser dem på detaljer rundt treningen.

T2: - Jeg er god på trener-utøver-relasjonen, setter meg inn i utøverens hverdag, er pedagogisk og liker å diskutere og snakke. Jeg vil få det beste ut av utøveren og lytter til hva dem har å si, men jeg kan bli bedre på å være enda strengere og å si mer nei.

T2: - Tillit og ærlighet er viktig for at relasjonen skal fungere. Hvis ikke utøveren har tillit til meg eller jeg til utøveren, da blir det vanskelig. I tillegg til utvikling, bli sett, trygghet og tilhørighet. Utøverne skal føle seg trygge på treningsplanen, hverdagen og meg. Det skal være glede, rett og slett. Det skal være artig. Vi tuller mye om alt mulig, og er seriøse når vi skal. Glede og latter er viktig for meg, men jeg mener også det er viktig for utøverne her. Klarer de det presterer dem jo, og så lenge dem trives her. Uten trivsel hjelper det ikke å trene godt, da butter det i veggen et sted.

Felles for begge trenerne er at de møter utøverens hverdag på en god måte. De tilrettelegger for at utøveren både skal trives, føle seg sett, anerkjent og hørt.

4.2.2.2 Kommunikasjon: «Det handler mye om å snakke sammen og være der for dem»

Evnen til å skape trygghet og tillit til å snakke sammen viser seg å være en forutsetning for en fungerende praktisering av trenerstil. Igjen er det T2 og T3 som gjennom intervjuene uttrykker at er bevisste på kommunikasjon. T2 jobber på toppidrettsgymnas med en yngre utøvergruppe, mens T3 jobber mer med de over 20 år. Begge forteller hvordan de løser kommunikasjonsbiten i relasjonen til utøverne.

T2: - Jeg mener at i den alderen, 16 til 19 år, må du ta det de sier på alvor, fordi totalbelastningen er høy. Det er mye mer krevende å være trener for de, enn for en på 25 år, der er det ikke like mye svingninger. Her går det fort opp og ned av ulike grunner; slutt med dama, krangling med foreldre, snapchat, lage middag, støvsuge, få kjeft for å ikke ha prestert på prøve. Summen av denne totalbelastningen er viktig å få med seg, og da snakker vi sammen. Jeg prøver både å se og høre utøveren.

T2: - Det handler generelt mye om å snakke sammen og være der for dem. Et eksempel er at jeg trener med dem på alle økter som er relevant, selv om jeg gruer meg en uke til å løpe intervall med dem. Vi får en helt annen relasjon da, fordi vi får nedkjøringen og oppvarmingen sammen til å snakke. Også ser de meg på en annen måte fordi da vet jeg hvordan de har det. At det er hardt. I motsetning til at jeg hadde sittet i bilen bak å kommandere de til å ta i mer, men når de ser treneren puste og pese på samme intervall, føler de at vi forstår hverandre bedre. De synes det er bra at jeg gir av meg selv utenfor, og bryr meg litt.

T3: - Jeg prøver å holde tett kontakt med utøverne mine, og at vi kan snakke om andre ting enn kun puls, watt og soner. Få til samtaler om hvordan det egentlig går i livet ellers, fordi det er mye fra privatlivet som kan påvirke treningen. De skal ha tillit til meg og at jeg støtter dem når de trenger det, i tillegg til at jeg er faglig dyktig og at de kan stole på råd fra meg.

Det er tydelig at trenerne ved å se utøveren som enkeltindivid, også åpner opp for en tillitsfull relasjon hvor utøveren kan føle seg trygg på å snakke med treneren sin. Dette kan tilrettelegge for en god relasjon, hvor utøveren også opplever fysisk utvikling.

4.2.2.3 Felles utviklingsansvar: «Vi skal gjøre hverandre gode»

Felles utviklingsansvar tar for seg viktigheten av at også utøveren viser ansvar for egen utviklingen, og at dette er gjensidig i relasjonen. Både T2 og T3 påpeker at trener og utøver står sammen om motivasjon og utvikling. Samtidig som at en utøver som viser ansvar for egen utvikling er en forutsetning for en fungerende praktisering.

T3: - Det er noe vi gjør sammen og står ansvarlige sammen om, som trener og utøver. Vi skal gjøre hverandre gode. Utøveren gjør meg god, og jeg gjør utøveren god. Jeg må hjelpe utøveren til å holde seg motivert og har et ansvar, men vi har samtidig et delt ansvar.

T2 uttrykker seg på en litt annen måte: - Man har et ansvar som trener, men det er kun med tanke på øktene og treningsopplegget som settes opp. Hvis jeg bare satt opp kjedelige økter på rulla hver økt, ville jeg bidratt til dårlig motivasjon og utvikling. Vi må legge opp et opplegg som er motiverende. Liitt sånn «dette er et rått opplegg, her vil dere ta store steg» også ha jevnlige tester så utøverne ser utvikling og da får motivasjon. Utover det er utøverens egne indre motivasjon viktig. Vi kan bidra med tanke på målsettinger og ting dem kan jobbe mot. Vi er delaktige i hele prosessen.

Trenerne trekker også frem miljøet som en forutsetning for fellesskap og utvikling.

T3: - Det som er viktig i miljøet vårt er at vi backer hverandre, bygger opp hverandre, at jeg ser alle utøverne og utøverne ser hverandre. At man vil gjøre hverandre gode, ikke bare at utøver kommer for å få en god økt, men med en innstilling om at du skal bygge opp deg selv og andre for å få best mulig utvikling.

T2: - Vi blir ringt av foreldre fordi utøverne ikke vil hjem i helgene, men være her å trene. Det er 20 stykker som er her hver helg fordi de vil trene sammen. Sånn jeg ser det er det

et godt, lite og tett miljø, vi er flinke til å trene sammen. De blir igjen i helgene for å få treningsutbytte og utvikling.

Når trenerne skaper rom for tilhørighet og tilknytning ser det ut til å prege både relasjonen og miljøet positivt. Samtidig som de tilrettelegger for mestring og utvikling hos hver enkelt utøver.

4.2.3 Varierende faktorer som påvirker praktisering

Gjennom analysen fant jeg varierende faktorer som kan påvirke trenerens praktisering. Grunnen til at dette kalles varierende er fordi dette er faktorer som varierer fra utøver til utøver eller går i bølgedaler, ved at utøverne kan bli påvirket av ytre eller indre omstendigheter i livet ellers. Dette kan være med på å gjøre at treneren opptre, handler eller praktiserer på ulike måter, avhengig av hvordan de oppfatter utøveren. Varierende faktorer kan dermed påvirke praktiseringen til å periodevis oppleves som fungerende eller ikke-fungerende.

4.2.3.1 Opplevd modenhet, selvstendighet og interesse for utvikling: «Det er veldig forskjellig fra utøver til utøver»

Alle tre trenerne er opptatt av at utøverne skal være selvstendige, men hvordan de opplever modenhet, selvstendighet og interesse for utvikling varierer. T1 forteller om hans opplevelse og praktisering som trener for utøverne sine på toppidrettsgymnaset han jobber på.

T1: - Vi prøver å være tydelig på at graden av selvbestemmelse skal være stor, både muntlig og skriftlig. Også forteller vi på foreldremøter at utøverne må eie sitt eget prosjekt. Det er viktig og helt vesentlig hos oss. Utøvere skal selv bestemme over egen treningshverdag, men vi har likevel faste rammer og et felles opplegg. Ikke alle er like godt forberedt på det som venter når de starter her.

T1: - Det handler i praksis om en utvikling fra en avhengighetsrelasjon i starten hvor utøveren er lydhor og opptatt av hva jeg har å si. Det blir bokstavelig talt tolkning av hva jeg og planen sier. Et klart mål er at utøveren skal ta selvstendige valg i treningen, og

ikke være slavisk å gjøre alt det treneren sier. Slik at det blir en mer gjensidig relasjon etter hvert, hvor utøver tar selvstendige valg og diskuterer med treneren fremfor å stille spørsmål. Det gjør mye for relasjonen og er kjempeviktig for å oppnå utvikling.

T3 forteller om hvordan han opplever og ut ifra det bidrar til å skape selvstendige utøvere: *- De fleste utøverne mine er selvstendige, spesielt de gode utøverne. Jeg prøver å gjøre dem delaktige i og at de er med på å bestemme treningshverdagen, evaluering eller målsettinger, gjerne gjennom hele året. Jeg spør dem åpne spørsmål og utfordrer dem på hva det er som skiller de fra de beste, hvorfor skal vi trene sånn og prøver å få dem veldig delaktige i hva vi skal gjøre. I tillegg er det viktig å ta med seg inspirasjonen de har fått og innspillene utøverne har, at jeg tar det på alvor og at vi diskuterer hva vi gjør. Jeg har ikke et klart mål om at alle skal bli selvstendige, mange liker å sykle og vinne ritt, men har ikke lyst til å analysere hver lille detalj eller ta alle valgene. For noen er det en ekstra belastning.*

T3 legger til en annen interessant mening.

- Det optimale coachingen eller norske treningsmodellen vil at utøveren skal ta beslutninger selv, også skal jeg coache dem til å ta det rette valget. Jeg klarer ikke å gjøre det med alle, og tror heller ikke at det er riktig for alle.

T2 opplever stor individuell variasjon i modenhet, selvstendighet og interesse for utvikling.

T2: - Jeg har noen du skulle tro var 12 og andre 30 år. Det er hele spekteret hos oss, det regner jeg med de fleste har. Noen har interesse for å lese seg opp, er veldig kunnskapsrike og vet hva dem driver med, mens andre lurer jeg på om de har fulgt med i det hele tatt og vet hva vi eller dem snakker om. De beste og som blir best er ofte de som har peiling, leser seg opp og har kontroll på egen utvikling.

T2: - Selvstendighet og modenhet er veldig forskjellig fra utøver til utøver. Noen utøvere kan man diskutere med, de kan si «jeg tror det er bedre for meg å gjøre det» og jeg kan stole på at det er riktig, også diskutere oss frem til en løsning. For andre er det tre timer

trening, ferdig snakka. Noen vil ha det sånn også, fordi de ikke vil diskutere hva de skal trene. De gjennomfører og bruker ikke en kalori på det. I løpet av de sju årene jeg har jobbet som trener her er det 50/50 hvem som blir best av de som jeg må kontrollere eller de som er mer selvstendige, og har mer kunnskap.

T2 forteller om hvordan han bidrar til å skape utøvere med selvstendighet og eierskap:
- Vi ønsker at utøverne skal bli gode på det å ha eierskap. Hvis de vet hvorfor de skal gjennomføre er det lettere å gjennomføre, nettopp fordi de vet hvorfor de skal gjøre det. Det blir som å male et hus grønt, også skal du ha det rødt etterpå. Det er litt mer umotiverende. Det er viktig at de vet hvorfor vi trener som vi skal. Vi har møter og samtaler om hvorfor vi gjør de forskjellige tingene, også oppfordrer vi utøverne til å spørre hvorfor og å være kritiske. Både for å få oss trenere bedre og for utøverens egen læring og eierskap.

T2: *- Hvis du gir utøver mer handlingsrom og at de får ta egne valg, men det sklir ut til det mindre bra, da må vi ta tak.*

Felles for trenerne er at de ser på utøvernes selvstendighet og interesse for utvikling som en viktig forutsetning til en god relasjon. Hvordan trenerne bidrar til å skape selvstendighet ser ut til å variere, hvor både alder og opplevd modenhet varierer fra utøver til utøver.

4.2.3.2 Foreldre: «Hvor viktig er foreldre? Hvor mye presser de?»

Felles for alle tre trenerne er at alle har opplevd ivrige foreldre. Trenerne opplever at foreldre er viktige å ha på lag og som støttespillere for utøverne, men at det kan bikke over til det negative. Spesielt hvis utøveren selv ikke sitter i førersetet med eierskap til egen idrett.

T1, T2 og T3 beskriver sine erfaringer med foreldre.

T2: *- Det er noen jeg må spørre om utøveren sykler fordi dem selv vil eller fordi det er pappa som vil. Noen ganger er jeg usikker på hvem som egentlig vil mest. Utøver eller foreldre.*

T1: - *For de fleste opplever jeg ikke at det er foreldrene som setter premissene, men sammenhengen er at uten ivrige foreldre er det nesten ikke mulig å drive med sykling. Det er viktig å ha dem med på laget, men jeg må hvert år korrigere og justere noen utøvere jeg trener. Jeg må gjøre det tidlig fordi de har en veldig ivrig pappa som setter dagsorden mer enn utøveren gjør.*

T3: - *Jeg har mye erfaring med ivrige foreldre, særlig fra tiden min på toppidrettsgymnas. Hvor viktig er foreldre? Hvor mye presser de? Noen ganger lurer jeg på hvem som er mest motivert; Foreldrene eller utøveren. Det er vanskelig å komme innunder fordi foreldre eller utøver ikke sier det selv. Når foreldre er litt for med i trening og samtaler, kan man lure på hvem som er mest motivert. Et varsko er når foreldre er for på, og utøver ikke er helt egendrevet. Jeg prøver å snakke direkte til utøveren, selv om foreldrene er der. Jeg prøver å få utøverne til og snakke, ikke foreldrene. Det blir gjerne en annen versjon, fordi de sier mer hva de tror pappa vil at de skal si. Jeg kunne nok vært tydeligere til foreldrene med å si «jeg tror du skal blande flasker, og holde deg til det».*

Foreldre er tydelig noe som i varierende grad kan være med på å påvirke trenerens praktisering. Foreldre kan være med på å gjøre opplevelsen av relasjonen til utøveren fungerende eller ikke-fungerende. Trenerne uttrykker også at ivrige foreldrene kan påvirke hvordan de oppfatter utøverens forutsetninger om motivasjon og modenhet.

4.2.3.3 Oppfattet motivasjon: «Det handler mer om å justere, fordi noen er nesten over-motiverte»

Motivasjon er en forutsetning som kan variere. Den kan gå i bølgedaler hos både trener og utøver. Hvordan trenerne oppfatter motivasjonen hos utøverne ser ut til å påvirke både praktisering av trenerstil og trenerens egen motivasjon. Felles for T1, T2 og T3 er at de generelt opplever utøvernes motivasjon som sterk.

Trenerne beskriver hvordan utøverne påvirker deres motivasjon som trener.

T2: - *Motiverte utøvere motiverer meg. Hvis utøveren er umotivert og kjei, da kan jeg fort bli kjei tilbake igjen. Hvis utøveren sliter med motivasjon tenker jeg at nå har vi en jobb å gjøre, positivt, men hvis utøveren er lei, men det ikke handler om motivasjon, da forventer jeg at hvis jeg legger sjela mi i oppfølging så skal utøver følge opp. Det er likevel forskjell på de som vil og sliter med motivasjon, enn de som ikke vil og sliter med motivasjon. Hvis det handler om det første, da hjelper jeg til å løse det.*

T3: - *Det er lettere å være gira og på som trener når det går bra, og utøveren gjør alt han skal. Selv om det egentlig burde vært motsatt, fordi trener burde være mer tilstede for dem som sliter litt. Man blir kanskje demotivert selv som trener hvis utøveren ikke har helt gnisten, men det er mange utøvere og mye som skjer, og det er ikke den utøveren du tar tak i først.*

T1 har en litt annen tilnærming til hva som motiverer han som trener:

- *Tilbakemelding fra utøvere er viktig, at de kan finne på å si at de opplever relasjonen til meg som bra eller det å skape gode relasjoner til utøverne. I tillegg til å oppleve at man går fra å være trener til å bli mer kompis etter hvert. Man er fortsatt trener, men i større grad kompis jo eldre utøverne blir. Å oppleve det å få ta del i når unge mennesker blir voksne, er motiverende. Jeg er opptatt av resultater også, men det er kortvarig glede der og da. Relasjonsutvikling gir mest.*

Trenerne beskriver hvordan de opplever handlingene og motivasjonen til utøverne sine i treningshverdagen.

T3: - *Det er nok ulikt fra utøver til utøver, og en del forskjell på unge og eldre. Jeg opplever at de eldre og beste utøverne er mer selvdrevne og motiverte, både på gode og dårlige dager. I prestasjoner er det større sprang hos dem som ikke er så gode, mer unnskyldninger og ting som dukker opp hos dem som ikke er like motiverte. Det er noen unntak selvfølgelig. Motivasjonen hos de som er 20 år og eldre er sterkere fordi de har nok trent mer, er vant til å trene mer og vet mer hva som kreves enn en 16-åring som har kommet inn på et toppidrettsgymnas.*

T2: - *Jeg synes det stort sett er upåklagelig. Under koronapandemien har jeg sett forskjellen på når utøvere kommer fra et sterkt fellesskap med 28 på trening og drar hverandre ut, kontra når man må sitte hjemme i karantene, hjemmeskole og trene alene. Da har vi hatt noen som er drittlei. I en normal hverdag har de sterk motivasjon, og det er lite arbeid med å motivere de. Det handler mer om å justere, for noen er nesten over-motiverte.*

T1: - *Jeg er imponert over at unge utøvere har så klart for seg og vil ting så sterkt, som jeg opplever at de gjør. Min jobb som trener handler i liten grad om å drive med motivasjonsarbeid, fordi de fleste jeg jobber med er selvgående og -drevet. Noen ganger prøver jeg å tenke i et lengre perspektiv enn det jeg opplever at utøverne gjør. Jeg prøver å bidra til og ta bort mye av alvoret i hverdagen med fokus på resultater i ung alder. Og heller ha et større fokus på utvikling og hverdagsglede, fremfor veldig resultatorientert i ung alder, som de har for seg selv og med press hjemmefra. Det er ikke alltid at det er en motivasjonsfaktor som er varig, og da føler jeg at jeg bidrar til å skape et bredere bilde av hva det vil si å være utøver.*

At T1 påpeker at jobben hans i liten grad handler om å drive motivasjonsarbeid vekker interesse hos meg. Grunnen til det er fordi alle de fire forskningsdeltakerne med han som trener, uttrykker at de savner å bli sett når motivasjonen svikter under tyngre perioder med enten sykdom, skader eller generelt lite motivasjon.

T2 og T3 har gjort seg opp noen tanker og erfaringer om hva som påvirker utøverens motivasjon positivt eller negativt.

T2: - *Det er konkurranser eller i situasjoner hvor de kan vise hva de er gode for, men motivasjonen på sykkelen bunner stort sett i helt andre ting enn å trene. Jeg samtaler med de helt til jeg finner ut at dette er ute av mitt felt.*

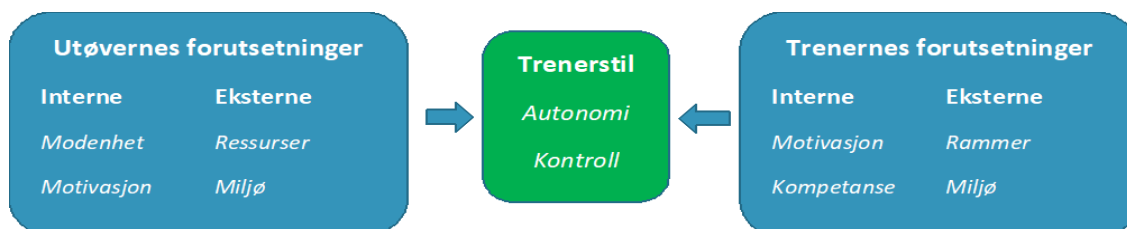
T3: - *At dem får styring på treningsprogram, får gjør det dem har lyst til og å gjøre økter de selv har troen på påvirker positivt. I tillegg til at jeg spør dem gjerne om favoritt-økt,*

hva vi kan gjøre mer av og at de føler de blir hørt. Det som påvirker negativt er gjerne når det går dårlig med skader, sykdom eller uteblitte prestasjoner. Det er også noe som oppleves, og da gir jeg utøveren tid til å gjøre det de føler for, komme til bunns i hvorfor de ikke er motivert og å gjøre treningen mer leken. At det ikke blir fullt så mye alvor. For de beste utøverne det mye alvor fordi du skal bli proff, har et mål om å bli proff i år også ser du at det ikke går veien. Eller at de sliter i januar med mørke og kulde, det er fortsatt lenge igjen av vinteren og lenge igjen til sesongstart. Da prøver jeg å bryte opp litt, ha tett kontakt med utøveren eller holde meg tilbake hvis de trenger det. Jeg opplever ikke at det er jeg som trener som alltid sitter med nøkkelen, men kanskje heller at de skal gjøre noe annet med venner eller folk som ikke har noe med idretten å gjøre.

Felles for alle tre trenerne er at hvis de i perioder opplever utøveren som lite motivert eller interessert, påvirker det deres praktisering som trener og egen trenermotivasjon. Mens T1 uttrykker at han i liten grad gjør motivasjonsarbeid, er T2 og T3 mer bevisste hvordan de håndterer utøvere som sliter med motivasjon eller har tyngre perioder. Mestring, utvikling og selvstendighet, sammen med gode relasjoner med trener, i treningsmiljøet eller utøverens nære relasjoner er noe både T2 og T3 ser på som faktorer for å fremme eller redusere motivasjon.

5 Drøftelse og diskusjon av datafunn

I forskningsprosjektet mitt søker jeg innsikt i problemstillingen om hvordan trenerens og utøverens forutsetninger påvirker praktisering av trenerstil.



I dette kapittelet vil jeg drøfte og diskutere hva datafunnene mine betyr mot det jeg forventet å finne, om det er samsvar eller ikke samsvar i det jeg fant opp mot teorien jeg bruker og om det er variasjon innen funnene mine. I tillegg vil jeg se om det er likheter eller ulikheter i mine datafunn og tidligere forskning gjort på trener-utøver-relasjonen.

I forkant av studiet hadde jeg noen forventninger om hva jeg kunne finne;

- (1) Hvordan utøverens forutsetninger påvirker praktisering av trenerstil
 - Unge utøvere har en større variasjon i selvstendighet og motivasjon.
 - Unge utøvere lar seg i større grad påvirke av ytre faktorer.
 - Konteksten utøveren er en del av kan ha en struktur som ikke alle utøvere passer inn i.
 - Trenerstil, miljøet og kulturen de er en del av styrer utøvernes tankegang, trivsel, motivasjon og utvikling.
 - Mange unge talenter slutter for tidlig med idretten så fort de møter litt motgang.

- (2) Hvordan trenernes forutsetninger påvirker praktisering av trenerstil
 - Forskjeller i hvordan trener praktiserer, møter utøverens hverdag og forutsetninger.

- Trenerne har ulike trenerbakgrunn og erfaring innen idretten som kan påvirke trenerstil.
- Konteksten de jobber i kan ha en prestasjonskultur med lite rom for individuell tilpasning.
- Mange trenere tenker resultat og prestasjon fremfor utøveren som enkeltindivid.

Basert på forskningsspørsmålet mitt vil dette kapittelet diskuteres og drøftes i tre deler:

- Utøverens forutsetninger og opplevelse av trenerstil.
- Trenerens forutsetninger og praktisering av trenerstil.
- Varierende forutsetninger som kan påvirke praktiseringen.

5.1 Utøverens forutsetninger og opplevelse av trenerstil

Tidligere forskning viser at treneratferden som blir brukt i ungdomsidretten har en betydelig innflytelse på de psykologiske erfaringene til unge idrettsutøvere (Bartolomew et.al, 2009; Smoll & Smith, 2002). Kanskje derfor er det desto viktigere at trenere som jobber med yngre utøvere opptrer på en støttende måte, ut ifra utøverens forutsetninger.

Resultatene fra forskningen jeg har gjort viser at utøvernes opplevelse av trenerstil og egne forutsetninger er todelt. Fire utøvere, hvorav to har valgt å slutte, opplever relasjonen til treneren til det jeg har tolket frem til en ikke-fungerende relasjon. Mens tre utøvere opplever relasjonen til treneren sin som fungerende. Et funn som er verd å se nærmere på er at jentene opplever en ikke-fungerende relasjon, mens guttene opplever fungerende. Dette kan være tilfeldig fordi utvalget mitt kun består av sju utøvere totalt, men likevel noe jeg setter et spørsmålsteget bak. Det viser seg at forutsetningene om modenhet og motivasjon i størst grad påvirker utøvernes relasjon til treneren. I tillegg til hvordan treneren møter eller bidrar til å utvikle eller redusere dette hos utøveren sin.

5.1.1 Ikke-fungerende relasjon

Mine datafunn viser at utøverne som opplever en ikke-fungerende relasjon til treneren sin kan kobles til en kontrollerende trenerstil. Dette fordi de opplever en trener som er autoritær, kjefter og er nedverdiggende overfor dem. Utøverne opplever også at treneren pålegger dem spesifikke måter å føle, tenke og oppføre seg på og har en manipulerende treneratferd som påvirker valgene de tar som utøver (Matosic et.al, 2017; Bartolomew et.al 2009). Samtidig opplever de treneren sin tidvis umotivert og lei av jobben sin, som kan være med på å bidra til at relasjonen og praktiseringen oppleves som ikke-fungerende.

Resultatene fra studiet mitt viser at utøvere som er i en ikke-fungerende trener-relasjon, også har mangler i sine egne interne forutsetninger om modenhet og motivasjon. Her er det flere av tingene jeg forventet å finne som viser seg å være en realitet for fire av forskningsdeltakerne. Det ene er at selvstendigheten deres er lav. Det andre er at strukturen, miljøet og kulturen på toppidrettsgymnaset ser ut til å påvirke deres tankegang, trivsel, motivasjon, utvikling og relasjon til egen trener. Selv om alle fire jentene uttrykker tilfredshet rundt eksterne forutsetninger som at de trives godt i treningsmiljøet, har tilstrekkelige med ressurser i form av støtte hjemmefra og økonomisk trygghet, er de likevel ikke tilfredse.

Treningsmiljø og støtte hjemmefra kan knyttes opp mot behovet om tilhørighet. Likevel er det slik at de tre psykologiske behovene må være tilfredsstilt for at utøveren kan oppleve optimal funksjon og integrert atferd (Hagger & Chatzisarantis, 2008). I trener-utøver-relasjonen betyr det at selv om utøveren får tilfredsstilt behovet om kompetanse i form av mestring i treningshverdagen er ikke det tilstrekkelig, fordi de mangler følelsen av at de tar selvstendige valg basert på egen vilje (autonomi). I tillegg mangler de et atferdsmessig engasjement som støttes av treneren på en autonom måte (tilhørighet) (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Tilfellet for utøverne i en ikke-fungerende relasjon er at de ikke opplever støtte av treneren når de trenger det som mest. Samtidig viser funnene mine at de er en del av et «maskineri» hvor strukturen er at alle følger en tilnærmet identisk treningsplan. På toppen av dette opplever de at treneren oppfører seg på en autoritær måte og gir lite rom for at utøveren som enkeltindivid blir sett, hørt

eller anerkjent for sine meninger og perspektiver i treningshverdagen. En konsekvens av en kontrollerende praktisering av trenerstil er utøvere med udekte psykologiske behov og mangel på selvbestemmelse (Bartolomew et.al, 2009; Deci & Ryan 1985). Dette reduserer også den indre motivasjonen, heller enn å øke den (Ryan & Deci, 2007).

Forskningen min har her samsvar med teorien. På den ene siden kan udekte psykologiske behov være grunnen til at utøverne ikke utvikler en modenhet til å «eie sitt eget prosjekt», evnen til å ta selvstendige valg i hverdagen og å kjenne på følelsen av selvbestemmelse i treningshverdagen. På den annen side uttrykker forskningsdeltakerne at de har en indre motivasjon, egenvilje og driver med idrett fordi de selv vil. Selv om de i utgangspunktet var eller er autonomorienterte i motivasjonen, kan det hende at de er blitt kontrollorienterte utøvere som er avhengig av ytre belønninger i form av skryt, oppmerksomhet og positiv feedback fra treneren sin (Ryan & Deci, 2017). Nettopp fordi de har erfart at om de har en tung periode eller sliter med motivasjonen blir de ikke sett av treneren sin. De opplever at han kobler dem ut. Motivasjonen deres ligger kanskje derfor i å gjennomføre treningsplanen slavisk, ha flest gode økter og ritt for å unngå og «miste» oppmerksomheten fra treneren sin.

Ettersom udekte psykologiske behov er med på å redusere den indre motivasjonen, kan konsekvensen også bli tidlig karriereslutt. I mine datafunn har to unge talentfulle utøvere valgt å slutte med idretten rett etter endt skolegang. Dette samsvarer også med det jeg hadde en forventning om å finne i forkant av studiet, nettopp at mange unge talenter velger å slutte med idretten så fort de møter litt motgang. Selv om dette kun gjelder to av de sju utøverne jeg har hatt som forskningsdeltakere. Det kommer frem i funnene at de sluttet på grunn av motgang med motivasjonssvikt, lite trivsel og at de ikke ble fanget opp eller sett av treneren sin når motivasjonen var på det laveste. Det kan diskuteres om motivasjonssvikt er et resultat av at treneren praktiserer kontrollerende eller om utøveren ville slitt med motivasjonen uansett.

På den annen siden kan forutsetningen om modenhet spille inn på at de ikke selv vet hvordan de skal håndtere perioder med lite motivasjon. Både fordi de ikke hadde erfaring med det og at de var i en periode i livet med mange andre fristelser. Men også

fordi det kommer frem at treneren ikke har lært dem hva man kan gjøre i perioder med mindre motivasjon eller hvordan den mentale biten spiller inn i treningshverdagen. Når de da opplevde en periode med lite motivasjon og ikke ble fanget opp av treneren sin. Enten ved å snakke med dem om tiltak man kunne gjøre eller snakke om hvorfor de sleit med motivasjonen, virker det som at det mest naturlige valget deres var å slutte. Dette er altså to utøvere som hadde ytre forutsetninger som kontrakt med profflag, økonomisk og moralsk støtte hjemmefra, resultater og et treningsmiljø de trivdes i. På mange måter er disse et godt eksempel på hvor mye det psykiske, en trener som opptrer støttende, tilfredsstilte behov og autonom motivasjon har å si. Kanskje spesielt for yngre utøvere som er i en utviklingsprosess både mentalt og fysisk, hvor også mange ytre faktorer virker å ha en stor påvirkningskraft.

Datafunnene mine viser at de samme fire utøverne følger strømmen, ved at de gjør det resten av treningsmiljøet de er en del av på skolen gjør. Dette kan handle om graden av modenhet, i form av at man i yngre alder kanskje lettere og mer «u-viten» følger strømmen enn det man hadde gjort som en eldre utøver. Det kan også virke som at treneren heller bidrar til at alle skal gjøre det samme, enn å gjøre hver enkelt utøver selvstendig og selvbestemt.

Slik jeg tolker resultatene fra studiet mitt kan det se ut som at disse fire utøverne har en kontrollert form for motivasjon, fordi de gjennomfører treningen eller tar valg basert på en følelse av press fra treneren (Gagné & Deci, 2005). Hadde motivasjonen deres vært autonom derimot, ville de følt på at de både tar valg og gjør handlinger i treningshverdagen basert på seg selv, sin egen vilje og lyst. Dette ville mest sannsynlig gitt et vedvarende engasjement til å holde på med idretten (Standage & Ryan, 2019). Utøverne virker på mange måter usikre på hva eller hvem som egentlig motiverer dem. De er ærlige på at de følger treningsplanen slavisk, jatter med og har lite egne meninger i treningshverdagen. Noe som heller ikke bidrar til å utvikle egen modenhet eller selvbestemt motivasjon. Introjeksjonsregulering gir et bilde på en av de fire reguleringene som omfatter graden av ytre motivasjon (Niemic et.al, 2010). Denne er relevant i denne sammenheng, fordi det i datafunnene mine kommer frem at utøverne har liten grad av autonom eller selvbestemt motivasjon. Handlingene som gjøres i

treningshverdagen har ikke utøverne gjort til sitt eget, og de virker å være drevet av et internt kontrollerende press og selvkritisk perfektjonisme (Ryan & Deci, 2019). Grunnen til dette kan være fordi de er i en relasjon hvor treneren opptrer kontrollerende, miljøet bærer preg av prestasjonskultur og -jag og dem som ikke presterer, blir heller ikke sett av treneren sin. Dette kan bidra til å gjøre utøverne mer kritisk til seg selv, enn nødvendig. Følelsen av å ikke «passe» inn i perioder med motgang eller mangel på utvikling blir desto større, noe som dermed tærer på deres egen selvfølelse, trivsel og motivasjon.

Et annet interessant aspekt når det kommer til behovstilfredsstillelse, er behovet om tilhørighet og viktigheten av å føle tilhørigheten til et miljø. Dette er helt sentralt for å skape selvbestemt motivasjon (Williams et.al, 2013). Følelsen av tilhørighet anses også som spesielt viktig for kvinner, og er en nøkkelmekanisme for å bygge motivasjon hos kvinner (Williams et.al, 2013; Kowal & Fortier, 2000). Dette er interessant fordi i datafunnene mine uttrykker alle fire kvinnelige utøverne at de trives godt i selve treningsmiljøet, men tilknytningen til treneren fungerer ikke. For utøverne fører dette til en vanskeligere treningshverdag. I tidligere forskning gjort av Slater & Tiggemann (2010) ble det funnet at tilhørighetsbehovet er en kritisk faktor for å holde kvinner i fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse. De konkluderte med at etableringen av relasjonsstøttende miljøer kan være nøkkelen til å redusere frafall og å opprettholde idrettsaktiviteten blant kvinner (Williams et.al, 2013).

I en annen studie gjort av Plodlog, Kleinert, Dimmock, Miller og Shipherd (2012) på idrettsutøvere som er ute med skader, fant de at tilhørighetsbehovet bør være på sitt mest fremtredende i ungdomsalderen (Williams et.al, 2013). I tidligere forskning gjort på behovet for tilhørighet hos kvinnelige golfere, kommer det også frem viktigheten av at de føler på en tilhørighet til treneren sin. Ved at treneren er i stand til å gi støttende oppmuntring, tilbakemelding og forståelse til dem (Williams et.al, 2013). Min forskning viser samsvar med kvinnenenes behov for tilhørighet, men funnene mine viser mangel på tilhørighet og tilknytning med treneren hos alle de fire kvinnelige utøverne. To av dem sluttet og en av dem har valgt å ikke ha trener lenger. Den siste utøveren er fortsatt en del av toppidrettsgymnaset og er i en tydelig ikke-fungerende og utfordrende relasjon

med treneren sin. Felles for alle fire er at de har opplevd treneren sin som kontrollerende. De opplever ikke at de har fått støtte i form av ord, anerkjennelse eller handling i de periodene de virkelig trenger det. Det kommer frem i studien min at de opplever dette som svært sårt.

Tidligere forskning har vist at utøvere som samarbeider med en trener som praktiserer en kontrollerende trenerstil, kan føle seg tvunget til å svare eller handle på måter som potensielt hindrer deres egne behov. Utøverne tilfredsstiller heller trenerens ønsker eller forventninger (Mageau & Vallerand, 2003). Kontrollerende trenere kan ha en tendens til å pålegge utøveren forhåndsbestemte mål eller væremåter, ved å for eksempel å ha en kontrollerende mentalitet som «hvis du gjør som jeg sier vil du oppnå dette» (Bartholomew et.al, 2009). Kontrollerende tilbakemeldinger fremmer mellommenneskelig kontroll og eksterne grunner for oppgaveengasjement, og kan dermed undergrave utøverens følelse av autonomi (Bartholomew et.al, 2009). Mine datafunn viser samsvar med dette. Selv om de fire utøverne på den ene siden opplever seg selv som selvstendige og tar egne valg. Skinner det på den annen side gjennom at de tar valg basert på hva treneren forventer, mener eller er bestemt på. Dette kan gjøre at behovet om autonomi uteblir og selvstendigheten minker, samtidig som at motivasjonen deres vinger mellom autonom og kontrollert. Funnene mine viser at motivasjon og modenhet med tilfredsstilte psykologiske behov, er viktige forutsetninger for utøverens egne utvikling. Funnene mine viser også at for de fire utøverne i en ikke-fungerende relasjon er utviklingsprosessen og relasjonen til treneren utfordrende. Om dette skyldes at de er kvinner og at treneren deres har et bilde av at det er mer krevende å trene kvinner, er en diskusjon som tilhører neste forskningsprosjekt.

Forskning gjort på relasjoner viser at variabelen for mellommenneskelig tilfredshet innebærer en standard eller et ideal for forholdet (Jowett & Ntoumanis, 2004; Hinde, 1997). I trener-utøver-relasjonen betyr det at utøveren vil være mer fornøyd med forholdet til treneren hvis treneren tilnærmer seg utøverens ideal, og mindre fornøyd dersom det er et stort avvik fra utøverens ideal eller forventning til relasjonen. Forskning i idrettspsykologi viser at tilfredshet i relasjonen er assosiert med utøverens oppfatning av treneratferd (Jowett & Ntoumanis, 2004; Chelladurai, 1993), hvordan

trener og utøver går overens (Jowett & Ntoumanis, 2004; Horne & Carron, 1985) og kommunikasjon (Jowett & Ntoumanis, 2004; Berardinis, Barwind, Flaningam & Jenkins, 1983). Mine funn viser at når praktiseringen er ikke-fungerende, sett fra utøvers perspektiv, er kommunikasjonen dårlig. Trener og utøver går ikke ordentlig overens og utøvers oppfatning av treneren er kontrollerende atferd. Treneren på sin side trekker seg unna utøvere med lite motivasjon og interesse, og kanskje det er grunnen til at relasjonen heller ikke oppleves som fungerende. Datafunnene mine kan bekrefte forventingen min om at det både er variasjon i selvstendighet og motivasjon blant unge utøvere. Men også at utøvers tankegang, trivsel og motivasjon kan bli styrt av trenerstil, miljøet og kulturen utøvere er en del av. Dette viser seg gjennom at fire utøvere er i en ikke-fungerende relasjon, og tre utøvere er i en fungerende relasjon.

5.1.2 Fungerende relasjon

I datafunnene mine kan de tre utøvere som er i en fungerende relasjon, sammenlignes med at de har en trener med en autonomistøttende trenerstil. Dette fordi treneren deres blant annet tilfredsstiller de psykologiske behovene om autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ntoumanis & Mallett, 2014; Mageau & Vallerand, 2003). Resultatene fra studien jeg har gjort viser at disse tre utøvere får utviklet seg og blir sett ut ifra de interne forutsetningene om modenhet og motivasjon. Selv om de er unge og fortsatt ikke helt erfarne, bidrar treneren med å bygge opp og utvikle modenheten, fremfor å redusere den. I datafunnene mine kommer det frem at utøvere opplever at treneren engasjerer seg på en autonomistøttende måte. Utøvere uttrykker at treneren hjelper dem med å ta egne valg som føles meningsfulle for dem, treneren gjør dem delaktige i beslutningsprosesser, treneren legger ikke et press til prestasjon, opptre ikke kontrollerende og anerkjenner følelsene deres (Rocchi et.al, 2013). Dette er i sterk kontrast til opplevelsen utøvere i en ikke-fungerende relasjon har.

Tidligere forskning gjort på trener-utøver-relasjonen har funnet at idrettsutøvere med en autonomistøttende trener har en høyere indre motivasjon, selvbestemmelse og selvstendighet i idrettshverdagen sin, sammenlignet med utøvere med en kontrollerende trener (Mageau & Vallerand, 2003). Dette stemmer overens med forskningen jeg har gjort og konsekvensene av å være i en fungerende eller ikke-

fungerende relasjon. I resultatene mine kommer det tydelig frem at det er et stort gap mellom utøvernes interne forutsetninger om modenhet og evnen til å ta selvstendige valg i treningshverdagen sin. Det samme gjelder forutsetningen om motivasjon.

Utøverne i en ikke-fungerende relasjon og med kontrollerende trener viser seg å ha en mer kontrollert form for motivasjon og lite selvstendighet. De er under en praktisering hvor det heller ikke rom for å bli eller være det. Utøverne i en fungerende relasjon og med en autonomistøttende trener opplever både selvbestemmelse og selvstendighet i treningshverdagen. Samtidig virker det som at de er indre motiverte og har en autonom form for motivasjon.

Et annet viktig funn, som også samsvarer med tidligere forskning, er at utøverne selv oppfatter treneren som støttende (Berntsen & Kristiansen, 2018). De opplever at de blant annet får være med på å bestemme og ta egne valg. På tross av at de er en del av en kontekst hvor det stilles høye krav med struktur, regler og forventninger. På den annen side kan utøverne likevel oppleve å være autonome selv om det er fravær av valg. Dette gjelder dersom treneren stoler på utøveren sin, utøveren selv har valgt å stole på treneren sin og hvordan de jobber sammen mot mål (Berntsen & Kristiansen, 2018). Det kan derfor diskuteres om utøverne må ha valg for å føle på autonomi og selvstendighet, eller om de kan føle seg autonome ved å selv ha tatt valget om å ha den treneren, stole på han og opplegget treneren lager. Utøverens egne opplevelse av behovsstøtte fra treneren er uansett grunnleggende for utøverens autonome idrettsmotivasjon og selvstendighet (Berntsen & Kristiansen, 2018).

Datafunnene mine viser viktigheten av dette. Utøverne i en fungerende relasjon uttrykker selv hvor avgjørende det er for dem å ha frihet til og å ta egne valg i hverdagen. Samtidig som dem har stor tillitt og tro på treningsprogrammet og kunnskapen til treneren sin. Dette bidrar til autonom og selvbestemt motivasjon for utøverne. På den ene siden kan det diskuteres hvorvidt utøverne egentlig er selvstendige og graden av modenhet. To av de er en del av et miljø på toppidrettsgymnas, hvor de følger tilnærmet like treningsplaner og -rutiner, og stoler blindt på treneren sin. På den annen side er det likevel annerledes for dem fordi

funnene mine viser at treneren legger opp til tilstrekkelig med valgmuligheter, individuelle tilpasninger og et fokus på at utøveren skal være med på å bestemme.

Det som ser ut til å variere mest i datafunnene mine er hvordan utøverne selv opplever forutsetningen om egen motivasjon. Her virker motivasjonen stabil hos to av dem, mens den siste utøveren i større grad har bølgedaler i motivasjonen. Felles for alle tre er likevel at de opplever støtte fra treneren, også i tunge perioder. Det som i størst grad påvirker motivasjonen hos alle de sju forskningsdeltakerne er skader, sykdom, motgang eller private ting. Det som er ulikt, er hvordan utøverne opplever støtte og tilstedeværelse fra treneren i tyngre perioder.

For utøverne som er i en fungerende relasjon er tilfellet at uansett dagsform, skader, sykdom eller motivasjon, opplever de en trygghet på at treneren er der for dem. De kan snakke med treneren sin om det meste, og treneren bidrar med det han kan. I datafunnene mine kommer det frem at treneren etter beste evne prøver å bidra til utvikling og vekst. Dette gjør treneren ved å være autonomistøttende fordi utøveren opplever at treneren verdsetter deres kjerneverdier og utviklende interesser (Spence & Oades, 2011). Treneren er kompetansestøttende ved å anerkjenne utøverens kapasitet og styrke. I tillegg til å være tilhørighetsstøttende ved at utøveren opplever at treneren viser omsorg, tillit og ærlighet (Spence & Oades, 2011). Funnene mine har her samsvar med teori, fordi trener-utøver-relasjoner med dette som plattform skaper menneskelig handling og støtter de komplekse meningskapende prosessene som representerer individuell og personlig utvikling (Spence & Oades, 2011; Deci & Ryan, 2000). Utøverne opplever at treneren bidrar med å se fremover og gjør spesifikke tiltak for å få dem på riktig spor igjen. Samtidig som at alle tre utøverne uttrykker en stor tillit, respekt og takknemlighet til treneren sin. De har en trygghet på at han er der, bidrar med det han kan, har nødvendig kunnskap, er til å stole på og at de kan snakke med treneren sin om det meste. Uten å føle seg til bry eller ikke bli respektert.

I en fungerende relasjon viser datafunnene mine at treneren praktiserer på en måte som tar hensyn til utøverens forutsetninger, og på dermed skaper individuell utvikling hos utøveren. Når treneren gir jevnlig med positiv og informasjonsbaserte

tilbakemeldinger bidrar det også til å skape indre motivasjon (Amarose & Anderson-Buchter, 2006). Datafunnene mine viser at utøverne på mange måter har en autonom form for motivasjon. Dette kommer frem gjennom at alle tre uttrykker at de gjennomfører treningshverdagen med en følelse av at de tar valgene selv (Gagné & Deci, 2005). Utøverne har med andre ord en oppfatning av at de får valg, og at det er deres egenvilje som støtter treningskonteksten og trenerens forslag. Dette opplever de til tross for høye krav, struktur, regler eller forventninger. Noe som også er grunnleggende for utøvernes autonome motivasjon og tilpasningsresultater. De har selv godkjent treneren og hvordan rammer de er «under» (Berntsen & Kristiansen, 2018).

De blir likevel påvirket av ytre motivert atferd, men fordi treneren opptrer støttende, ser dem og tilfredsstiller de grunnleggende psykologiske behovene bidrar det til en integrert regulering (Deci & Ryan, 2000). Dette er den mest autonome formen for ytre motivasjon, fordi identifikasjonen passer med utøverens verdier. I form av at utøverne føler at det er verdi og formål i treningsarbeidet og valgene som tas. Utøverne engasjerer seg i treningsarbeidet fordi det støtter utøverens verdi av handlingen, selv om det ikke nødvendigvis er morsomt (Ryan & Deci, 2019). Det kan se ut som at utøverne i en fungerende relasjon på tross av et hardt treningsregime og høye mål ikke opplever tvang eller kontroll i treningshverdagen. I datafunnene mine kan det virke som at de tre utøverne som opplever relasjonen som fungerende har integrert verdiene. De har lyst til å fortsette utviklingen sin selv, også etter toppidrettsgymnaset. Den ene utøveren har allerede avsluttet tiden på toppidrettsgymnas, har integrert sine verdier og lyst til å fortsette egen utvikling med en stor grad av indre motivasjon. Trenerne på sin side uttrykker også at deres mål er å skape langsiktige og selvstendige utøvere. Det kan virke som at utøverne forstår omfanget av både krav, langsiktighet og tålmodighet til å bli en god sykkelrytter. I resultatene mine kommer det frem at alle tre utøverne opplever at treneren gir gode begrunnelser for hvorfor for eksempel en hard intervalløkt eller treningsperiode skal gjennomføres. Utøverne gjennomfører treningsøktene med glede, selv om det er en vond økt eller periode. Det kommer frem i resultatene at utøverne har tydelige mål satt ut ifra seg selv, de har autonom motivasjon og opplever trivsel. I tillegg til at trener og utøver spiller på lag hele veien.

Utøvernes eksterne forutsetninger om miljø og ressurser spiller også en sentral rolle i idrettshverdagen deres. Datafunnene mine viser at tilhørighetsbehovet ikke kun blir dekt i relasjonen med treneren, men også i treningsmiljøet de er en del av og med støtte hjemmefra. Dette er likt som hos utøverne i en ikke-fungerende relasjon. Forskjellen er at utøverne i en fungerende relasjon har en annen opplevelse av hvordan selve treningsmiljøet de er en del av er. Gjennom datafunnene mine kan det se ut som at de tre mannlige unge utøverne i en fungerende relasjon, også opplever et miljø hvor mestring, utvikling og glede står i fokus. Og at treneren og utøverne sammen bidrar til å skape et sånn miljø. I funnene mine kommer det frem at utøverne har erfart at de får være med på å bestemme hvordan miljøet skal være, hvilke «retningslinjer» og normer som gjelder. De fire kvinnelige utøverne i en ikke-fungerende relasjon, opplever at miljøet bærer preg av prestasjon og at de ikke er med på å sette «standarden» for treningsmiljøet på skolen. Den er allerede satt av treneren.

Med andre ord kan funnene kobles til at utøverne i en fungerende relasjon også er en del av et miljø hvor alle de tre psykologiske behovene blir tilfredsstilt. Resultatene mine kan samsvare med at utøverne er en del av et autonomistøttende miljø som støtter behovet om autonomi. De opplever også et velstrukturert miljø som støtter behovet om kompetanse. I tillegg til et responsivt miljø som støtter behovet om tilhørighet (Vansteenkiste et.al, 2010). Hver enkelt utøver har eierskap til egen idrettshverdag. Hver enkelt utøver får tilstrekkelig med utfordringer som gjør at de opplever mestring i treningshverdagen. Hver enkelt utøver føler en sterk tilhørighet til både trener og sitt eget treningsmiljø. Resultatene mine viser at disse tre utøverne er bevisste på at miljøet både støtter og pusher hverandre til å utvikle seg fysisk, men at det også er rom for å ha det gøy på treninger. De opplever at de kan være seg selv, bli akseptert og respektert ut ifra sine egne forutsetninger.

Samler vi både utøverne i en ikke-fungerende og en fungerende relasjon kan det gjennom resultatene mine se ut til at forutsetningene deres på mange måter er like. Men hvordan treneren velger å praktisere påvirker utøverens utvikling i stor grad. Forskningen min viser hvor avgjørende samspillet i trener-utøver-relasjonen er, og at de interne og eksterne forutsetningene til både trener og utøver gjør utslag på

praktiseringen. Det er tydelig at hvordan treneren oppfatter utøverens modenhet og motivasjon påvirker deres praktisering. Hvordan utøveren oppfatter trenerens atferd og væremåte påvirker tryggheten og nærheten i relasjonen deres. Det kan se ut som at trenerens tålmodighet og motivasjon overfor utøverne sine, spiller en stor rolle for hvordan de praktiserer som trener.

5.2 Trenerens forutsetninger og praktisering av trenerstil

I forkant av studiet mitt hadde jeg forventet å finne at det er forskjeller i hvordan trenere praktiserer, møter utøverens hverdag og forutsetninger. Trenerne kan også ha ulik trenerbakgrunn og erfaring innen idretten. Dette kan være med på å påvirke praktisering av trenerstil. I resultatene mine kommer det frem at to av trenerne har erfaring som toppidrettsutøvere i sykkelporten, og praktiserer fungerende. Den siste treneren har ingen erfaring som utøver selv, og praktiserer «ikke-fungerende».

Datafunnene mine viser at praktisering av trenerstil i stor grad blir påvirket av trenerens eksterne forutsetninger som rammer og miljø. Når rammene og miljøet påvirker praktiseringen mot en kontrollerende trenerstil, viser det seg at utøverne opplever relasjonen som ikke-fungerende. Det interessante er at både T1 og T2 er ansatt som hovedtrenere på hver sine toppidrettsgymnas, men praktiserer trenerrollen sin på to ulike måter. T1 ikke-støttende og T2 støttende. Det kan skyldes at T1 har autoritære personlighetstrekk, har en frykt for at utøveren vil ønske mer kontroll dersom han gir dem kontroll, opplever et større prestasjonspress fra ledere eller får kritikk fra ledelsen hvis prestasjoner uteblir (Mageau & Vallerand, 2003). Dette kan gjøre det utfordrende for han å praktisere på en autonomistøttende måte overfor utøverne sine (Sheldon & Watson, 2011).

Totalt sett viser funnene mine at to av trenerne har en autonomistøttende trenerstil og uttrykker det som kan kobles til en fungerende praktisering, mens én av trenerne trekkes mot en ikke-fungerende og kontrollerende praktisering. Både de interne og eksterne forutsetningene ser ut til å påvirke hvordan de møter utøverens hverdag som trener. Selv om resultatene mine viser dette, er det viktig å påpeke at dette er basert på

et fåtall av utøverne deres og at funnene kunne vært annerledes om jeg hadde intervjuet alle utøverne deres.

5.2.1 Ikke-fungerende praktisering

Måten trenerstilen til T1 møter utøverens hverdag på samsvarer med teorien om en kontrollerende trenerstil. Funnene mine viser at treneren har en autoritær væremåte ved å pålegge utøverne en bestemt måte å tenke på, han tar ikke hensyn til utøvernes innspill, påvirker flere utenomsportslige områder i utøverens liv og trekker tilbake oppmerksomheten når utøveren ikke presterer (Bartholomew et.al, 2009; Ntoumanis & Mallett, 2014). Resultatene mine viser at T1 er opptatt av prestasjon og resultater hos utøverne sine, og at de eksterne forutsetninger påvirker praktiseringen av trenerstil. Rammene og miljøet T1 jobber i ser ut til å være mer ytrestyrt, enn rammene T2 jobber fra på sin skole. De to trenerne er altså i samme kontekst, men praktiserer forskjellig. På den ene siden kan det hende at kravene til prestasjoner og resultater, miljø og kultur for trenerstil er ulikt. På den annen side kan det også hende at T1 som hovedtrener setter rammene selv, skaper et prestasjonsmiljø for utøverne og ubevisst praktiserer på en kontrollerende måte. Dette har vi sett fra resultatene om utøverne mine at kan bidra til å undergrave de psykologiske behovene, heller enn å tilfredsstille behovene og å se hver enkelt utøver for den de er.

Trenerens kontekst har i tidligere forskning vist seg å være en forutsetning som kan påvirke trenerens atferd og væremåte (Mageau & Vallerand, 2003). Trenere som er ansatt på for eksempel et toppidrettsgymnas må jobbe innenfor skolens verdier, mål og lærerplan som gir gitte rammer å forholde seg til. Utøverne blir formet inn i disse rammene, hvor målet er at de skal bli blant de beste nasjonalt eller internasjonalt (Berntsen & Kristiansen, 2018). Mine funn samsvarer på noen områder med dette. På den ene siden er det tydelig at T1 blir påvirket av konteksten han jobber i og han er ærlig på at trenerstilen hans er basert på å skape resultater, basert på skolens mål. I tillegg uttrykker han at treningshverdagen i miljøet der er tøff for de fleste av utøverne, og han opplever at det kan være en ukentlig kamp for utøverne å komme seg gjennom treningen. På den annen side opplever treneren at han selv setter standarden for

trenerstil, og at han har en frihet til å velge hvordan treningshverdagen til utøverne skal se ut. Han uttrykker også at han ikke opplever noe press fra ledere om prestasjoner.

Ofte er det slik at trenerens jobb blir målt opp mot utøverens resultater og prestasjoner. Dersom treneren i tillegg jobber i en kontekst hvor dette er i fokus kan det bidra til at han praktiserer kontrollerende (Mageau & Vallerand, 2003). Trenerens ego kan å slå inn, fordi han vet at han måles i prestasjoner i jobben han gjør (Mageau & Vallerand, 2003; Deci et.al, 1982) og han er selv prestasjonsorientert. Resultatet kan bli en trenerstil som ikke gir langsiktige utøvere fordi han har en ikke-fungerende praktisering. Mine datafunn viser at to av utøverne sluttet rett etter sin tid på skolen, hvor blant annet treneren spilte en sentral rolle i avgjørelsen deres. Forskningen jeg har gjort gir innsikt i hvordan utøvere i ikke-fungerende relasjoner opplever det og hvilke forutsetninger som ikke blir sett eller utviklet av treneren.

Et interessant funn fra resultatene mine er at treneren selv opplever utøverne sine som både selvdrevne og motiverte. Han påpeker at trenerrollen hans i liten grad er motivasjonsarbeid. Trenerens oppfattelse av utøverens motivasjon og handlinger er også en forutsetning som påvirker atferden. Tidligere forskning viser til at trenere ikke oppfører seg på samme måte overfor alle utøvere, og at de reagerer ulikt på hver enkelt utøvers oppfattelse av motivasjon og atferd (Mageau & Vallerand, 2003). På den måten påvirkes dermed trenerens oppførsel av utøvernes individuelle forskjeller. Datafunnene mine viser at to av trenerne i større grad tilpasser og ser hver enkelt utøver, mens én av trenerne i mindre grad fanger opp utøvere som ikke er motiverte. Grunnen kan være at han praktiserer på en kontrollerende måte, og dermed ikke gir oppmerksomhet til utøvere han oppfatter at har lite motivasjon. Hvis utøvere handler eller oppfører seg på måter han ikke liker trekker han velger han å ikke forholde seg til det (Bartholomew et.al, 2009 & Ntoumanis & Mallett, 2014). Treneren trekker heller tilbake oppmerksomheten, positiv respekt og støtte når utøveren ikke gjennomfører hans instruksjoner eller innfrir forventningene (Bartholomew et.al, 2009 & Ntoumanis & Mallett, 2014). En annen grunn til ikke-fungerende praktisering kan være at treneren har for mange utøvere, som kan gjøre det utfordrende for han å praktisere med tilpasning overfor hver enkelt. Det er likevel ikke grunn nok fordi de to andre trenerne i

forskningen min også har mange utøvere, men tilpasser og vektlegger viktigheten av å ta inn hver enkelt utøver for den de er.

Tidligere forskning viser til at trenere som ikke får dekt sine psykologiske behov om autonomi, kompetanse og tilhørighet har lettere for å opptre kontrollerende (Matosic et.al, 2016). På den ene siden kan det være tilfellet for T1, men på den annen side er han en del av et større arbeidsmiljø med mange kollegaer. I datafunnene mine uttrykker han også at han trives i jobben sin. Uansett spiller trenerens autonome motivasjon, psykologiske velvære og relasjon til utøvere eller trenerkollegaer en rolle for hvordan de praktiserer som trener (Matosic et.al, 2016). Motivasjonen til T1 kan virke å være en kontrollert form for motivasjon. Hvor motivasjonen ligger i ytre faktorer og oppgradert status gjennom å skape utøvere som presterer.

En annen forutsetning som kan påvirke praktisering er trenerens orientering (Mageau & Vallerand, 2003). I datafunnene mine kommer det frem at T1 er av den mer kontrollerende typen fordi han kanskje mener det er det som fungerer overfor utøverne sine. Han påpeker selv at han bevisst går inn «med en hard hånd» overfor utøverne sine. I tillegg viser tidligere forskning at trenere velger trenerstil ut ifra seg selv og egen personlighet (Mageau & Vallerand, 2003). Med andre ord kan tilfellet være at T1 av natur er en bestemt, dominerende og autoritær person som naturlig opptrer kontrollerende som trener. Uten at han vil utøverne sine vondt eller å ha ikke-fungerende relasjoner til dem.

5.2.2 Fungerende praktisering

Trenerne T2 og T3 har en annen tilnærming til hvordan de møter utøverens hverdag med praktisering av trenerrollen sin. De interne og eksterne forutsetningene spiller fortsatt en sentral rolle i hvordan de opptrer som trenere, men resultatene mine viser at de har en fungerende praktisering. Dette kan sammenlignes med en autonomistøttende trenerstil. I form av at treneren dekker utøverens behov om autonomi, kompetanse og tilhørighet, og på den måten bygger opp utøverens selvbestemte motivasjon (Ntoumanis & Mallett, 2014; Mageau & Vallrand, 2003).

Selv om de eksterne forutsetningene til disse to trenerne er noe ulike, praktiserer de på en ganske lik måte. T2 er en del av et større trenermiljø på et toppidrettsgymnas, mens T3 nylig har sluttet som trener på et toppidrettsgymnas og jobber ut ifra egen virksomhet. T2 har med andre ord et større press fra ledere, mens T3 er sin «egen sjef». Resultatene mine viser likevel et viktig fellestrekk hos begge to med at de oppfyller Mageau & Vallerand (2003) sine syv foreslåtte strategier for å tilfredsstille behovet om autonomi. De gir utøverne sine valgmuligheter innenfor rammene de setter, de gir begrunnelse for arbeidsoppgavene de gir til utøverne, de erkjenner utøvernes følelser og perspektiver, de gir utøverne sine rom til å ta initiativ til selvstendig arbeid, de er ikke kontrollerende eller konkurrerende i tilbakemeldingene sine, de unngår kontrollerende atferd og hindrer ego-involvering hos utøverne sine (Mageau & Vallerand, 2003).

I teori skal en autonomistøttende trener gi utøveren emosjonell støtte, råd og veiledning innenfor spesifikke begrensninger. Hvor målet er å hjelpe utøveren til å utvikle et ansvar og eierskap for egne handlinger (Ntoumanis & Mallett, 2014). Ifølge mine resultater viser begge trenerne at de gjør dette i praksis. De uttrykker også viktigheten av kommunikasjon, skape tillit og trygghet i relasjonen, se utøver som helt menneske og at de har et felles utviklingsansvar. Funnene mine viser at trenerne med en fungerende praktisering håndterer utøverens forutsetninger på en annen måte. Tidligere forskning gjort på fotballtrenere for unge idrettsutøvere viser at trenere som oppfatter at de har mye til felles med utøverne sine, at de er til å stole på, forstår hverandre, at de samarbeider godt og er åpne med hverandre, også opptrer mer autonomistøttende som trener (Solstad et.al, 2015). Dette kan samsvare med min forskning, fordi det i resultatene mine kommer frem at begge trenerne har tette bånd med alle utøverne sine. Relasjonen deres er basert på mer enn bare treningsprogram og prestasjoner.

Datafunnene mine viser at begge trenerne er tydelige på at modenheten hos utøverne sine varierer. Ikke nødvendigvis i hvor gamle de er, men hvor modne de er uavhengig av alder. De uttrykker også at personlighet spiller en stor rolle. De opplever personlighet som ulikt fra individ til individ, og trenerne oppfører seg deretter over for hver enkelt

utøver. Det virker som at de uavhengig av hvordan de oppfatter modenhet hos utøver har en annen tålmodighet med hver enkelt utøver, enn treneren som praktiserer på en mer ikke-fungerende måte. De kategoriserer opplevd motivasjon på to måter; 1) Utøvere som er lite motivert, men villige og interesserte og 2) utøvere som er lite motiverte, uinteressert og lei. Begge er tydelige på at de håndterer den første kategorien på en støttende måte, men at de kan ty til en mer kontrollerende, passiv og kritisk trenerstil overfor utøvere som er lite motiverte, uinteresserte og lei.

Hvordan trenerne håndterer målsettingsprosesser og relasjonens betydning samsvarer med teori. I likhet med teori viser datafunnene mine at de to trenerne er opptatt av at utøverne skal sette seg egne mål, og at de sammen jobber mot mål som er i tråd med deres egne verdier og interesser (Ryan & Deci, 2017). For å dekke behovet om kompetanse gir de utøverne sine treningsprogram som har optimale utfordringer som matcher utøverens nivå, skaper mestring og gir utvikling (Ntoumanis & Mallett, 2014). For å skape tilhørighet i relasjonen til utøverne sine har de regelmessige samtaler med hver enkelt utøver, sosiale sammenkomster med hele treningsgruppen og trenerne er selv med på treninger. Generelt viser funnene mine at trenerne jobber for at utøverne skal føle seg verdifulle, akseptert og respektert. Dette viser seg å være en avgjørende faktor for at praktiseringen er fungerende, fordi de bygger opp utøvernes autonome motivasjon (Ntoumanis & Mallett, 2014).

Det er tydelig at trenernes egne interne forutsetninger om motivasjon og kompetanse spiller en viktig rolle i praktiseringen deres. Tidligere forskning viser til at trenerens selvbestemte motivasjon er assosiert med en autonomistøttende treneratferd (Rocchi et.al, 2013). Resultatene fra studiet mitt viser at trenerens motivasjon har en betydning for praktiseringen deres. Begge to uttrykker stor motivasjon og glede rundt trenerrollen. De har en genuin lidenskap for jobben sin. Dette kan ha en sammenheng med at begge trenerne selv har vært toppidrettsutøvere i flere år og har en stor idrettsglede. At trenerne praktiserer fungerende kan også ha en sammenheng med at de er tilfredse med seg selv. Tidligere forskning viser at trenere som opptrer autonomistøttende overfor utøverne sine får dekt sine egne grunnleggende

psykologiske behov, og på den måten får en mer selvbestemt form for motivasjon (Solstad, van Høy & Ommundsen, 2015).

Tidligere forskning viser til at en autonomistøttende praktisering av trenerstil krever tid, tålmodighet og genuin omsorg fra treneren (Sheldon & Watson, 2011). I mine datafunn kommer det frem at selv om begge to har jobbet som trenere i flere år, mener de selv at de har praktisert støttende overfor utøverne sine hele veien. Det kan hende at trenerstilen deres er preget av egne erfaringer og opplevelser fra egen idrettskarriere, og at de på den måten har opplevd på seg selv ulike treneratferder som ikke fungerer. Samtidig kommer det frem at de griper inn kontrollerende overfor utøverne når de ser at det er et behov for det. Enten fordi utøveren trenger et «spark i rumpa» for å komme på rett spor igjen, utøveren er lite moden eller at de må gripe inn mellom foreldre og utøvere. Likevel uttrykker trenerne at de handler på vegne av hva de mener er det beste for utøveren og at de opptrer støttende i situasjonen, noe utøverne deres også opplever.

Resultatene mine viser at begge trenerne uttrykker en tilfredshet rundt deres egne eksterne forutsetninger om miljø og rammer. I tidligere forskning kommer det frem at trenere som får dekt de psykologiske behovene sine og opplever profesjonell utvikling på arbeidsplassen, har en høyere tilfredshet og dermed praktiserer autonomistøttende (Matosic et.al, 2016). Selv om den ene treneren er en del av større trenermiljø og den andre et mindre miljø, er begge to tydelige på at de oppsøker plattformer hvor de kan lære mer. De uttrykker eierskap til egen trenerrolle. I tillegg til at de opplever mestring når de ser utøverne utvikle seg og har trenerkollegaer de både trives og kan diskutere med. Dette er kanskje også med på å øke dere egen motivasjon og trivsel som trener. Noe som påvirker utøveren positivt.

5.3 Varierende forutsetninger som kan påvirke praktiseringen

Resultatene mine viser at både utøverens og trenerens forutsetninger kan ha variasjoner. Her er det spesielt utøvernes interne forutsetninger om modenhet og motivasjon som har størst variasjoner. Treneren tilpasser praktiseringen sin ut ifra

dette. Det kommer frem at trenerne opplever store variasjoner i modenhet og selvstendighet, og at dette påvirker hvordan de praktiserer trenerrollen sin. Alle tre trenerne setter selvstendighet hos utøveren høyt. De uttrykker utøverens selvstendighet som en viktig faktor i treningshverdagen. Resultatene mine viser også at trenerne opplever modenhet og selvstendighet som et resultat av alder, erfaring og hvor gode de er. Det som skiller seg ut i funnene mine er hvordan treneren praktiserer eller møter utøverens hverdag, ut ifra hvem eller hvor dem er i livet.

I funnene mine kan det virke som at forutsetningene om modenhet og motivasjon henger sammen. I form av at selvstendige utøvere også har en mer autonom motivasjon, mens utøvere med lav selvstendighet har en mer kontrollert motivasjon. Resultatene mine viser at trenerne er tydelige på at foreldre er en faktor som er med på å påvirke graden av modenhet og motivasjon hos utøvere. Med det mener de at de opplever at utøvere med «overivrige» foreldre ikke gjør idretten for seg selv, eller at utøvernes motivasjon blir styrt av foreldrene. Trenerne har erfart at noen utøvere driver med idretten fordi de føler et press hjemmefra eller har en far som «løper foran». Et fellestrekk i datafunnene mine er at alle tre trenerne hvert år må gripe inn overfor både utøvere og foreldre. Utøvere må de spørre hvem som egentlig er motivert eller vil dette, foreldrene eller dem selv. Overfor foreldre må de gripe inn for å be dem om og la utøveren få lov å finne veien sin selv. Alle tre trenerne er likevel klare på at støttende foreldre er en avgjørende faktor for at unge utøvere skal kunne satse på idretten. Men de må avklare med foreldrene at utøverne selv må få «eie sitt eget prosjekt». Gjennom datafunnene mine kan det derfor se ut som at støtte hjemmefra og foreldre som bryr seg er med på å dekke utøverens behov om tilhørighet. Utfordringen er at behovet om autonomi kan utebli for noen utøvere, dersom foreldrene er «overivrige». En annen utfordring med støttende foreldre kan være utøverens egen selvfølelse av å ikke være selvstendige. I resultatene mine viser det seg at to utøvere har sluttet med idretten, hvor én av grunnene var den dårlige samvittigheten av å leve på foreldrene sine.

Tidligere forskninger antyder at foreldre som er ego-involverte kan bruke en kontrollerende atferd i et forsøk på å sikre barnas suksess, fordi de oppfatter at dette vil reflektere godt over dem (Matosic et.al, 2016). Foreldre kan dermed være en faktor

som påvirker hvordan utøvere setter seg mål. Om utøveren setter mål for seg selv eller for å imponere foreldrene sine fordi en far eller mor presser dem. I teori finner vi indre og ytre motivasjon, men også indre og ytre mål. Teori om målinnhold henviser til hvordan mål og ambisjoner organiserer menneskers liv og relasjonen mellom dette, de psykologiske behovene, motivasjon og trivsel (Ryan & Deci, 2017). Datafunnene mine viser at utøverne generelt varierer mellom indre og ytre mål, også trenerne oppfatter variasjoner her. Noen utøvere har indre mål som personlig utvikling, nære relasjoner og fellesskap basert på egne indre verdier, mens andre har ytre mål fordi de fokuserer på oppmerksomheten, status i miljøet, penger eller bekreftelsen fra en trener eller foreldre (Ryan & Deci, 2017).

Funnene mine viser at de to trenerne som praktiserer autonomistøttende er opptatt av å hjelpe utøveren med å sette seg egne og indre mål. Trenerne ser at gode prestasjoner er et resultat av utøverens utvikling av deres interne forutsetninger. På den annen side finner vi treneren som praktiserer mer kontrollerende, hvor han undergraver utviklingen av utøvernes interne forutsetninger og fokuserer på prestasjon og resultater. Det kan virke som at treneren selv er ytre motivert, og på den måten overfører ytre motivasjon og mål til utøverne sine. Det viser seg at mine datafunnsamsvarer med teorien om at målene man setter seg kan bli formet av familiedynamikk, økonomi, kultur eller input fra media (Ryan & Deci, 2019). I resultatene mine kommer det frem at utøvere og trenere i en prestasjonskultur blir mer preget av en ytre drivkraft, mens de i en mestrings- eller utviklingskultur blir preget av en indre drivkraft. Tidligere forskning viser til at ulike livsmål gir forskjellig utslag på de grunnleggende psykologiske behovene, påvirker trivselen og at ytre mål har en tendens til å være mindre autonome enn indre mål (Ryan & Deci, 2017).

Den eksterne forutsetningen om miljø kan også variere. Resultatene mine viser at miljøet både påvirker trenerens praktisering og utøverens motivasjon. En faktor som kan påvirke motivasjonen er ytre omgivelser eller kulturelle faktorer, hvor den indre psykologiske prosessen med sosialisering som samfunnet overfører gjennom sosialisering av atferdsmessige regler, holdninger og verdier til befolkningen påvirker (Ryan & Deci, 2017). Kunsten for utøverne er derfor å gjøre verdier, tro eller

atferdsregler fra ytre omgivelser til sitt eget (Ryan et.al, 1985). I resultatene mine kommer det frem at treningsmiljøet både utøvere og trenere er en del av kan ha variasjoner i form av sinnsstemning, holdninger og verdier i miljøet. Det ser ut til at disse på mange måter er satt, spesielt på toppidrettsgymnasene. Utøverne opplever at dette kan påvirke motivasjonen deres positivt eller negativt. Noen opplever at negativitet i gruppa rundt treningsøkter påvirker deres egne gjennomføring av treningen. Andre utøvere opplever at det ikke er rom for å være seg selv eller å gå sin egen vei. Hvordan utøveren opplever og dermed integrerer de kulturelle faktorene i miljøet viser seg å både underbygge eller tilfredsstille behovene om kompetanse, autonomi og tilhørighet (Hagger & Chatzisarantis, 2008).

Resultatene mine viser at hvordan utøverne tar inn eller opplever treningsmiljøet er personbasert. Noen ser ut til å naturlig ta inn miljøet, stemningen og energien i treningsgruppen mer enn andre, og lar seg «knekke» hvis nære treningsvenner eller lagkompiser har det vondt eller ikke presterer. Andre utøvere stenger ut miljøet og fokuserer på seg selv, uansett. To av utøverne opplever også at trenerens dagshumor setter standarden for fellestreningene. De oppfatter at treneren tar ut sin dårlige dag på dem. Datafunnene mine viser at dette er en faktor som kan være med på å bidra til variasjon i motivasjonen til utøverne, som igjen viser seg å påvirke hvordan treneren praktiserer.

I tillegg viser nyere forskning hvordan behovsstøtte varierer fra dag til dag, og kan påvirke for eksempel foreldre til å opptre kontrollerende eller autonomistøttende overfor barna sine (Van Der Kaap-Deeder, Soenens, Mabbe, Dieleman, Mouratidis, Campbell & Vansteenkiste, 2019). Dette kan trekkes mot min forskning, fordi behovsstøtte til både utøvere og trenere i studien min viser seg å variere fra dag til dag. Når de grunnleggende psykologiske behovene ikke er dekt omtales det som behovsfrustrasjon. Denne opplevelsen kan refereres til følelsen av press og autonomifrustrasjon, følelsen av fiasko og kompetansefrustrasjon eller opplevd ekskludering, sosial isolasjon og tilhørighetsfrustrasjon (Van Der Kaap-Deeder et.al, 2019).

I en studie gjort på foreldre-barn-relasjonen er det funnet at foreldrene som føler seg villige, effektive og sosialt forbundet i løpet av dagen også opptrer mer følelsesmessig. De er kognitivt tilgjengelige og mindre stresset overfor barna sine. Dette gir dem muligheten til å gi barna valg, ta hensyn til barnets perspektiv og bruker et innbydende språk, som betyr at de opptrer autonomistøttende (van der Kaap-Deeder et.al, 2019). På den annen side viser det seg at foreldre som føler seg presset, utilstrekkelige og isolert i løpet av dagen har mindre energi til å være psykologisk tilgjengelige for barna sine. De opplever et høyere nivå av stress, som dermed øker sannsynligheten til å pålegge en egen agenda for barnet sitt (Van Der Kaap-Deeder et.al, 2019). En annen studie gjort av Mabbe, Soenens, Vansteenkiste, van der Kaap-Deeder & Mouratidis (2018) er det funnet at daglige variasjoner i foreldrenes behovstilfredshet eller behovsfrustrasjon er forbundet med daglige variasjoner til om foreldre opptrer autonomistøttende eller kontrollerende overfor barna sine. Det viser seg altså at opplevelsen av enten dekte eller udekte psykologiske behov påvirker hvordan man opptrer (Mabbe et.al, 2018).

Dette kan linkes til min forskning, fordi trenerne ikke bare er trenere, men også mennesker. I tillegg til at en trener-utøver-relasjon ofte er tette, og treneren har en «sjefsrolle» overfor utøverne sine. Spesielt hos de yngre utøverne. Trenerne i studiet mitt jobber med unge utøvere, og i funnene mine kommer det frem at «oppdragelse» er noe de må gjøre. Hvis treneren har en dårlig dag eller ikke har tilfredsstillende psykologiske behov, viser det seg i funnene mine at spesielt den ene treneren lar dette gå utover utøverne sine. Det kan også diskuteres hvorvidt det er greit eller ikke. Datafunnene mine viser at alle sju utøverne jeg har som forskningsdeltakere opplever variasjon i dagsform, -humør og livssituasjon og at dette kan påvirke dem mentalt i treningshverdagen. Alle sju påpeker viktigheten av at de har en trener som da ser og støtter dem. Det som skiller seg er at alle de fire kvinnelige utøverne opplever fravær av treneren i perioder hvor de trenger mer støtte. Dette kan kanskje ha en sammenheng med at treneren selv ofte opplever behovsfrustrasjon i eget liv, fremfor behovsstøtte og dermed tyr til en kontrollerende trenerstil. Dette kan skyldes at han ikke har mental kapasitet til å «ta inn» utøvernes utfordringer, fordi han har nok med seg selv og eget liv. Som igjen kan gå utover utøvernes forutsetning om motivasjon og modenhet.

I tidligere forskning har det vist seg at utøvere med selvbestemt motivasjon, i motsetning til kontrollert motivasjon, har en tendens til å oppleve positive resultater som forbedret utholdenhet, innsats, ytelse, vitalitet, selvtilit og velvære (Bartholomew et.al, 2009; Ryan & Deci, 2002). Trenere er dermed i en unik posisjon til å øke eller utvikle utøverens selvbestemte motivasjon gjennom måten de samhandler med dem på (Bartholomew et.al, 2009; Vallerand & Losier, 1999). Resultatene fra studiet mitt viser også at måten treneren praktiserer på er avgjørende for deres selvbestemte motivasjon. Resultatene mine viser at både utøverens eksterne og interne forutsetninger påvirker treneren og at utøveren blir påvirket av trenerens forutsetninger. Både de interne og eksterne. Med andre ord er trener-utøver-relasjonen som en dans for to; begge to må være helhjertet i det for at dansen skal flyte og bli best mulig. Her viser resultatene mine ulikheter, og at både trener og utøver har et ansvar for egne forutsetninger. Uansett må de sammen jobbe for å utvikle seg best mulig hvor man hele tiden må stå i ulike utfordringer.

6 Konklusjoner og implikasjoner

I dette kapittelet blir konklusjoner fra forskningsresultatet mitt presentert. I tillegg kommer det gjennom datafunnene mine frem implikasjoner for praksis og videre forskning.

6.1 Konklusjoner

Studiet jeg har gjort har tatt for seg når trenerstil møter utøverens hverdag, hvor jeg har forsket på hvordan utøverens og trenerens forutsetninger påvirker praktisering av trenerstil. Forskningsresultatene mine viser at det er variasjon i utøvernes interne forutsetninger, men at de eksterne forutsetningene har likhetstrekk. Alle utøvere som har deltatt som forskningsobjekter er en del av et større treningsmiljø, i tillegg til at de har foreldre hjemmefra som støtter både moralsk og økonomisk. Graden av modenhet og motivasjon derimot viser resultatene mine at har variasjoner. Hvordan treneren praktiserer påvirker i stor grad utviklingen eller reduseringen av motivasjon og modenhet hos utøvere.

Behovstilfredsstillelse hos både trener og utøver viser seg å være en faktor som påvirker praktiseringen og utøverens opplevelse av treneren. Utøverens egen følelse av selvbestemmelse, læring og relasjon til treneren viser seg å være en avgjørende faktor for hvordan praktiseringen av trenerstil oppleves.

Forskningsresultatene mine viser at tre utøvere, som tilfeldigvis er menn, er i en fungerende relasjon hvor treneren praktiserer autonomistøttende. Fire utøvere, som tilfeldigvis er kvinner, opplever relasjonen til treneren som ikke-fungerende. Kvinnene opplever at treneren praktiserer kontrollerende. To av disse kvinnene har sluttet med idretten. Datafunnene mine viser til at deres interne forutsetninger ikke er blitt utviklet eller sett av treneren.

I studiet jeg har gjort kommer det frem at trenernes eksterne forutsetninger varierer, mens de interne er mer like. Hvordan miljø og rammer trenerne jobber i viser seg å påvirke hvordan de praktiserer. To av dem praktiserer autonomistøttende, mens én mer

kontrollerende. Trenerens interne forutsetninger har likhetstrekk i form av at alle opplever at både egen og utøvernes motivasjon er høy. Kompetansen deres i form av egen kunnskap, tilegning av kunnskap og å oppleve mestring når utøverne presterer eller utvikler er også lik. Med unntak av den ene treneren i større grad er opptatt av at utøverne skal levere resultater.

Konklusjonen er i korte trekk at det kan se ut som at både trenerens og utøverens forutsetninger påvirker hvordan praktiseringen av trenerstil oppleves som harmonisk eller vanskelig. De i en fungerende relasjon samsvarer med det selvbestemmelsesteorien antyder om behovstilfredsstillelse og autonomistøttende trenerstil. De i en ikke-fungerende relasjon har større mangler, dette samsvarer med teori om kontrollerende trenerstil og behovsfrustrasjon, men reiser samtidig interessante spørsmål til videre forskning. Hvordan man bør praktisere som trener overfor yngre eliteutøvere, spesielt i toppidrettsgymnas-konteksten, og ut ifra utøverens interne og eksterne forutsetninger er et område som bør forskes mer på. Nettopp fordi man i denne alderen kan miste mange unge talenter, dersom man ikke håndterer utøverens forutsetninger på en god måte som trener.

6.2 Implikasjon for praksis

Basert på forskningsresultatene mine kommer jeg med tre forslag til praksisfeltet og arbeidet mellom trener og utøvere.

- 1) Trenerer som jobber med unge utøvere kan lære mer om den støttende trenestilen, og tilpasse trenerstilen sin ut ifra utøverens forutsetninger. Det er ikke nødvendigvis skader og sykdom som gir variasjon i interne forutsetninger, men hvordan treneren responderer med og på utøverne sine.
- 2) Trenerer som jobber med unge utøvere, har en stor utøvergruppe eller er en del av et toppidrettsgymnas bør fokusere på å lære utøverne sine mer om hvordan de kan håndtere motivasjon og tunge perioder. Selv om det kan være vanskelig å se hver enkelt utøver når man har over 20 utøvere, er det likevel en lønnet jobb for dem hvor et av kravene bør være individuell tilpasning og oppfølging av utøverne. Spesielt i tunge perioder. I tillegg bør trenerer fokusere på å lære utøvere at idrett skal være gøy, gi

mestring og personlig utvikling.

3) For å bygge opp utøverens modenhet, evne til å ta selvstendige valg og å bli en selvstendig utøver bør trenere gjøre utøverne delaktige i alle prosesser. Hvordan treningsprogrammet skal se ut, hva man skal trene og hvorfor, ta utøverens synspunkter og meninger om hvordan de vil trene seriøst, i tillegg til å gi utøverne et handlingsrom innenfor gitte rammer.

Basert på forskningsresultatene mine kommer jeg med tre forslag til praksisfeltet for utøvere som enkeltindivid:

- 1) Unge utøvere bør finne mekanismer til å tørre og tro på sine egne meninger, perspektiver og egenskaper, på tross av en trener som opptrer støttende eller ikke-støttende.
- 2) Unge utøvere bør lære seg å ha tålmodighet og finne den indre motivasjonen eller gleden med å drive idrett.
- 3) Unge utøvere bør tørre å balansere sine egne sosiale behov, som ikke nødvendigvis handler om idretten, for at karrieren skal forlenges. Det er ikke farlig å ha det gøy, lære andre ting eller ha andre hobbyer, så lenge det gjøres innenfor rimelighetens rammer.

6.3 Implikasjon for videre forskning

Resultatene fra studiet jeg har gjort har funn til videre forskning innenfor trener-utøver-relasjonen. Jeg reiser følgende spørsmål til nytt forskningsarbeid:

- Hvordan kan trener fange opp unge talentfulle utøvere som sliter med motivasjon før de velger å slutte med idretten? Og hvordan forutsetninger er det *egentlig* som spiller inn i valget om å slutte med idrett hos unge utøvere?
- Hvilke «triggere» eller typer av tidlige signaler finnes, som kan peke frem mot lav motivasjon?
- Utøveren som entreprenør: Hvordan kan utøvere forme sine egne økonomiske rammebetingelser for å kunne drive toppidrett? Gir det å være en god entreprenør også gode resultater?
- Hvordan kan trenere lære unge utøvere å håndtere motivasjon og tålmodighet i tunge perioder med lang tids skader eller sykdom?

- Hvordan kan treneren praktisere for å skape gode og langsiktige utøvere på tross av rask eller treg utviklingsprosess?
- Hvordan påvirkes eller tilrettelegges praktisering av trenerstil av de eventuelle psykologiske ulikhetene ved å trene menn og kvinner? Mine funn viser at alle mennene er fornøyde med sin relasjon til treneren sin, mens kvinnene uttrykker stor misnøye.

Referanser og litteraturliste

Alver, B. G., & Øyen. Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis.*

Tano Aschehoug.

Amarose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2006). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise, 8*(5), 654-670.

<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.11.003>

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin, 37*(11), 1459-1473.

<https://doi.org/10.1177/0146167211413125>

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 2*:2, 215-233. <https://doi.org/10.1080/17509840903235330>

Berntsen, H., & Kristiansen, E. (2018). Perceptions of need-support when “having fun” meets “working hard” mentalities in the elite sport school context. *Sports Coaching Review, 9*(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/21640629.2018.1525862>

Bradbury-Jones, C., Breckenridge, J., Clark, M. T., Herber, O. R., Wagstaff, C., & Taylor, J. (2017). The state of qualitative research in health and social science literature: a focused mapping review and synthesis. *International Journal of Social Research Methodology, 20*(6), 627-645. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1270583>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D., & Sher, K. J. (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). Washington, DC: American Psychology Association.

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 1.utgave, 1.opplag 2012.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th edition). Oxford University Press. First edition 2001. Second edition 2004. Third edition 2008.
- Carter, S. M., & Little, M. (2007). Justifying knowledge, justifying method, taking action: Epistemologies, methodologies, and methods in qualitative research. *Qualitative health research*, 17(10), 1316-1328.
<https://doi.org/10.1177/1049732307306927>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2017. 6.utgave, 2.opplag 2018.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. L. D. (2008). Self-determination Theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise psychology*, 1(1), 79-103. <https://doi.org/10.1080/17509840701827437>
- Jowett, S., Adie, J. W., Bartholomew, K. J., Yang, S. X., Gustafsson, H., & Lopez-Jiménez, A. L. (2017). Motivational process in the coach-athlete relationship: A multicultural self-determination approach. *Psychology of Sport and Exercise*. Volume 31. 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.06.004>
- Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): Development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2003.00338.x>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 2.utgave, 1.opplag 2009.
- Langan, E., Toner, J., C., Blake, C., & Lonsdale, C. (2015). Testing the effects of a self-determination theory-based intervention with youth Gaelic football coaches on

athlete motivation and burnout. *Sport Psychologist*, 29(4), 293-301.

<https://doi.org/10.1123/tsp.2013-0107>

Mabbe, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., van der Kaap-Deeder, J., & Mouratidis, A. (2018). Day-to-day Variation in Autonomy-Supportive and Psychologically Controlling Parenting: The Role of Parents' Daily Experiences of Need Satisfaction and Need Frustration. *Parenting: Science and Practice* 18(2), 89-109.

<https://doi.org/10.1080/15295192.2018.1444131>

Mageau, G. A., & Vallerand, R. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Science* 21(11), 883-904.

<https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>

Matosic, D., Ntoumanis, N., Boardley, D., Sedikides, C., Stewart, D., & Chatzasarantis, N. (2017). Narcissism and coach interpersonal style: A self-determination theory perspective. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 27(2), 254-261.

<https://doi.org/10.1111/sms.12635>

Matosic, D., Ntoumanis, N., & Quested, E. (2016). Antecedents of need supportive and controlling interpersonal styles from a self-determination theory perspective: A review and implications for sport psychology research. *Sport and Exercise Psychology Research*, 145-180.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803634-1.00007-8>

Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2010). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. *Handbook of Personality and Self-Regulation*, 169-191.

<https://doi.org/10.1002/9781444318111.ch8>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*.

Univrsitetsforlaget 2012.

Ntoumanis, N., & Mallett, C. (2014). Motivation in sport. A self-determination theory perspective. In Papaionannou, A. & Hackfort, D., (Eds.) *Routledge Companion to Sport and Exercise Psychology: Global perspectives and fundamental concepts* (pp. 67-82).

Podlog, L. M., Kleinert, J., Dimmock, J., Miller, J., & Shipard, A. M. (2012). A parental Perspective on Adolescent Injury Rehabilitation and Return to Sport Experiences.

Journal of Applied Sport Psychology, 24(2), 175-190.

<https://doi.org/10.1080/10413200.2011.608102>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En Innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget. 2.opplag 2011, 1.utgave 2005.

Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and emotion*, 28(3), 297-313.

<https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000040156.81924.b8>

Rocchi, M. A., Pelletier, L. G., & Couture, A. L. (2013). Determinants of coach motivation and autonomy supportive coaching behaviours. *Psychology of Sport and Exercise* 14(6), 852-859. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.07.002>

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13-51).

Waltham, MA: Academic Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In: E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33).

Rochester, NY: University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of*

personality, 74(6), 1557-1586. [https://doi.org/10.1111/j.1467-](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x)

[6494.2006.00420.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press. New York.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. *Advances in Motivation Science*. Volume 6. 2019.

(pp. 111-156). <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. In M. S. Hagger & N. L. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1-19). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ryan, R. M., & Hawley, P. (2016). Naturally good?: Basic psychological needs and proximal and evolutionary bases of human benevolence. In K. W. Brown & M. Leary (Eds.), *The Oxford handbook of hypo-egoic phenomena* (pp. 205-222). New York: Oxford University Press.
- Ruyter, K. W. (2003). *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 1.utgave, 1.opplag 2003.
- Sheldon, K. M., & Watson, A. (2011). Coach's autonomy support is especially important for varsity compared club and recreational athletes. *International Journal of Sport Science & Coaching*, 6 (1), 109-123. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.1.109>
- Slater, A., & Tiggemann, M. (2010). «Uncool to do sport»: A focus group of adolescent girls' reasons for withdrawing from physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 619-626. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.07.006>
- Smith, B., & McGannon, K. R. (2017). Developing rigor in qualitative research: problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>
- Solstad, B. E., van Hove, A., & Ommundsen, Y. (2015). Social-contextual and intrapersonal antecedents of coaches' basic need satisfaction: The intervening variable effect of providing autonomy-supportive coaching. *Psychology of Sport and Exercise* 20(2015), 84-93. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.05.001>
- Spence, G. B., & Oades, L. G. (2011). Coaching with self-determination theory in mind: Using theory to advance evidence-based coaching practice. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 9(2). 37-55.
- Standage, M., & Ryan, R. M. (2019). *Self-determination in sport and exercise*. In G. Stebbings, J., Taylor, I. M., Spray C. M., & Ntoumanis, N. (2012). Antecedents of perceived coach interpersonal behaviors: The coaching environment and coach psychological well- and ill-being. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(4), 485-502. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.481>
- Thagaard, T. (2018). *En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

- Van Der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Mabbe, E., Dieleman, L., Mouratidis, A., Campbell, R., & Vansteenkiste, M. (2019). From Daily Need Experiences to Autonomy-Supportive and Psychologically Controlling Parenting via Psychological Availability and Stress. *Parenting: Science and Practice* 19(3), 177-202. <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1615791>
- Vansteenkiste, M., Niemec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* 16(A), 105-165: Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
- Williams, N., Whipp, P. R., Jackson, B., & Dimmock, J. A. (2013). Relatedness Support and the Retention of Young Female Golfers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(4), 412-430. <https://doi.org/10.1080/10413200.2012.749311>
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guilford Press. New York.

Vedlegg

Under følger følgende vedlegg: 1) Intervjuguide til trenere, 2) intervjuguide til utøvere, 3) intervjuguide til utøvere som har sluttet, 4) NSD sin vurdering og godkjenning.

Usignert informasjonsskriv og signerte samtykkeskjema fra alle ti forskningsdeltakere følger som eksterne vedlegg i Wiseflow, hvor masteravhandlingen er levert 20.mai.2021.

Vedlegg 1: Intervjuguide til trenere

Introduksjon:

- Alder
- Bakgrunn (idrett)
- Arbeidsplass
- Antall utøvere
- Hvorfor jobb som trener

(1) Spørsmål rundt tre faktorer som kan påvirke trenerstil, væremåte og praktisering.

Faktor 1 Utøverens motivasjon

- Hvordan opplever du handlingene og motivasjonen til utøverne i treningshverdagen deres?
- I hvilken grad oppfatter du at motivasjonen og valgene/handlingene de gjør er påvirket av press fra ytre omstendigheter, relasjoner eller omgivelser?
- I hvilken grad opplever du at valgene og handlingene til utøverne dine er selvstendige og selvbestemte ut ifra egen vilje?
- Hvordan bidrar du til selvstendighet og eierskap hos utøverne dine?
- Hvordan involverer du utøverne i avgjørelsesprosesser i trenings- og konkurransehverdagen?
- Hvilke faktorer har du erfart at påvirker utøvernes motivasjon positivt og negativt?
- Hvordan opplever du ulikheter og likheter ved jenter og gutters motivasjon og handlinger i treningsarbeid, -hverdag og i konkurranser?
- Hvordan påvirker utøvernes motivasjon din treneratferd?

- I hvilken grad mener du det er trenerens ansvar for utvikling og motivasjon hos utøveren?

Faktor 2 Trenerens kontekst

- Hvordan vil du beskrive treningsmiljøet deres?
- Hvordan er samspeilet mellom kjønn i gruppen? Og hvordan påvirker en treningsgruppe med begge kjønn miljøet? Positivt/negativt
- Hvordan påvirker din arbeidsplass din væremåte overfor utøverne dine? Kontroll vs. Støttende
- Hvordan bidrar du til at utøverne dine kan oppleve mestring i treningshverdagen og med den strukturen du jobber fra? Hvordan opplever du viktigheten av å gi utøverne utfordringer som kan bygge mestringsfølelse og selvtillit?
- Hvordan viser du at du bryr deg om og ser hver enkelt utøver?
- Hvordan hindrer du at miljøet skal bære preg av dårlig samhold? (kontroll, kaotisk/nedverdiggende og dårlig samhold/relasjoner)
- Hvordan vil du beskrive strukturen og rammene du jobber ut ifra? (regler, retningslinjer, normer, begrensinger, handlingsrom)
- I hvilken grad føler du frihet til å følge egen treningsfilosofi i handlingsrommet du jobber ut ifra?

Faktor 3 Trenerens orientering

- Hvordan opptrer du som trener for utøverne dine?
- Hvordan og når opplever du at utøverne dine liker/trenger å bli kontrollert eller må presses for å prestere?
- Hvilken type trenerstil eller væremåte/atferd mener du fungerer best på generell basis overfor utøverne dine? Hvordan tilpasser du stil ut ifra kjønn og personlighet og hvorfor?
- Hvordan påvirker utøverne dine valg av din trenerstil/atferd? Hvordan ønsker du at de skal oppleve deg som trener?
- Hvordan likheter og ulikheter opplever du på å trene gutter og jenter?
- Hva mener du påvirker trener-utøver-relasjonen? Og hvordan skaper du gode forutsetninger for utøverne dine til fremgang og motivasjon?

(2) Spørsmål rundt sju støttende strategier til treneren

Valg innenfor spesifikke regler og grenser

- Hvordan regler og grenser setter du for utøverne dine? Og i hvilken grad får de ta egne valg innenfor disse?
- Hvordan er ulikhetene/likhetene med regler og grenser på dine kvinnelige og mannlige utøvere?

Anerkjennelse/erkjennelse av utøvernes følelser og perspektiver

- I hvilken grad, hvorfor og når anerkjenner/erkjenner du utøvernes følelser og perspektiver? Og når gjør du ikke det?
- Hvilke følelser og perspektiver hos utøveren mener du man bør ta mer på alvor enn andre?

Begrunnelse for gitte oppgaver og grensene som er satt

- I hvilken grad ønsker utøverne dine eller gir du begrunnelser for arbeidsoppgaver og at du setter grenser for dem? Hvordan opplever du ulikheter/likheter på tvers av kjønn og alder her?
- Når, hvordan og hvorfor gir du utøverne dine frihet til å velge selv?

Utøverens mulighet til å ta eget initiativ og selvstendig arbeid

- Hvordan vil du beskrive handlingsrommet du gir utøverne dine?
- Hva legger du i initiativ og selvstendighet arbeid og i hvilken grad gir du utøverne dine mulighet til å ta initiativ og selvstendig arbeid?
- Hvordan opplever du utøvernes modenhet til selvstendighet, nysgjerrighet og ansvar for egen læring, på tvers av kjønn? (forskjeller, likheter)

Ikke-kontrollerende og konkurrerende i tilbakemeldingene du gir til utøverne

- Når velger du å være kontrollerende, kritisk og konkurrerende i tilbakemeldinger overfor utøverne dine? Og hvorfor?
- Hvordan reagerer enkeltutøveren på tvers av kjønn hvis du er kontrollerende eller konkurrerende?
- Når og hvorfor mener du det er viktig å gripe inn på en støttende måte overfor utøverne?

Unngå kontrollerende atferd (åpen, kritisk, kontrollerende uttalelser eller materielle belønninger)

- Hvor ofte gir du belønninger til utøverne dine? Og hva slags belønninger velger du eventuelt å gi?

- Hvordan unngår du å ha en kontrollerende atferd som trener? Og når mener du man bør gripe inn å være kontrollerende overfor utøveren?
- Hvordan reagerer utøverne dine på tvers av kjønn hvis du oppfører deg på en kritisk måte overfor dem?

Hindre ego-involvering

- Hvordan opplever du intern konkurranse blant utøverne dine eller i miljøet utøverne dine er i?
- Hvordan opplever du atferden til utøveren din når han eller hun presterer godt?
- Hvordan vil opplever du utøverens orientering (prestasjon og resultat eller mestring og samhold)?
- I hvilken grad opplever du prestasjonspress som trener fra dine ledere?

(3) Kartlegging av behovstilfredsstillelse hos utøverne

- Hvordan rammebetingelser mener du bør ligge til grunn for langsiktige utøvere? Hva er din generelle oppfattelse av utøverne dine sine rammebetingelser? På tvers av kjønn.
- Når opplever du konflikt og harmoni i relasjon med utøverne dine?
- Hvordan bidrar du til å utvikle langsiktige utøvere?
- Hvordan behov opplever du at er viktig å dekke hos utøverne dine som trener? Og hvordan tilfredsstiller du disse hos dem? tilfredsstiller du utøverens behov om selvstendighet/eierskap, utfordringer i treningsarbeidet og følelsen av tilhørighet i gruppa?
- Hva mener du er viktige faktorer i en god trener-utøver-relasjon? Hvordan jobber du for å få en god og balansert relasjon til utøverne dine?

Vedlegg 2: Intervjuguide til utøvere

Intro:

- Alder
- Nivå
- Idrettsbakgrunn; Når startet med sykling og hvorfor
- Skole
- Mål for karrieren

- Trener før NTG
- Viktigste støttespiller i hverdagen
- Antall i familien din og vennekretsen som driver med idrett

(1) Beskrivelse av kontrollert og autonom motivasjon

- Hvordan vil du beskrive din egen motivasjon? Og hva påvirker motivasjonen din i treningshverdagen?
- Hvordan reagerer du hvis du blir kontrollert eller presset til å gjennomføre treningsarbeidet? Hvor ofte opplever du det?
- I hvilken grad føler du at du gjennomfører trening og konkurranser av ren egenvilje? Hvor ofte er det sånn?
- Hvor finner du motivasjon på dårlige dager og hvordan bidrar treneren din?
- Hvordan påvirker ytre ting som utstyr, økonomi, aksept fra nære relasjoner, tilhørighet til et lag eller treningsmiljø og resultater motivasjonen din?
- I hvilken grad er motivasjonen din styrt av sammenhengen mellom dine egne mål og verdier?
- I hvilken grad er selvbildet ditt og motivasjonen påvirket av prestasjonene?
- I hvilken grad er motivasjonen din styrt av belønning og straff fra trener eller foreldre?
- Hvem påvirker dine mål og ambisjoner? Og hvem eller hva er i bakhodet når du setter deg mål?

(2) Opplevd handlingsmulighet og behovet for autonomi

- Hvordan vil du beskrive din egen selvstendighet og modenhet i treningsarbeidet? Hvem påvirker deg eventuelt til å drive idrett?
- I hvilken grad tar du ansvar for egen utviklingsprosess?
- Hvordan vil du beskrive handlingsrommet ditt og opplevd mulighet/frihet til å handle/ta egne valg basert på deg selv? (familie, venner, trener, landslag, lag)
- Hvor ofte tar du valg basert på deg selv kontra hva treneren mener/vil?
- Hvordan påvirker mor, far eller venner handlingene og valgene du gjør/tar?

(3) Kartlegging av rammebetingelser, ressurser og tilhørighet

- Hvordan vil du beskrive treningsmiljøet du er en del av? Hvilken betydning har treningsmiljøet for deg?
- Hvordan relasjoner har du til lag/trenings/kompiser/venninner og andre syklister? Hvordan påvirker de deg?
- Hvordan holdninger/verdier/visjoner/spilleregler opplever du i treningsgruppa?
- Hvordan vil du beskrive rammebetingelse dine? (som for eksempel tilgang på ressurser, økonomi, treningsmiljø, sportslig opplegg osv)
- På hvilken måte påvirker økonomiske betingelser lengden på idrettskarrieren din?
- På hvilken måte (hvem eller hva) påvirker treneren rutiner, struktur og disiplin i hverdagen din?
- Hva er viktige faktorer for at du skal føle deg tilfredsstilt og trives som menneske idrettshverdagen?

(4) Avdekking av kompetanse, erfaring og egen kunnskap

- I hvilken grad tar du ansvar for egen læring og kunnskap om trening? Ved å for eksempel lese litteratur, ha en mening i treningsarbeidet, ta regi osv.
- I hvilken grad stoler du på at treneren din «kan alt» eller «vet alt»?
- Hva er viktige faktorer for deg i en treningsplan? Når det kommer til utfordringer og mestringsfølelse? Hva betyr utfordringer og mestringsfølelse for deg?

(5) Oppfattelse av trenerstil

7 støttende strategier.

(a) Anerkjennelse av følelser/perspektiver

- I hvilke situasjoner opplever du at treneren din anerkjenner eller erkjenner dine følelser og perspektiver og meninger? Og når opplever du det motsatte?
- I hvilken grad føler du deg sett, respektert og hørt av treneren din? Og hvorfor er dette viktig/ikke viktig for deg?
- Hvilke følelser, perspektiver eller meninger synes du er viktig at treneren din anerkjenner hos deg?

(b) Valg innenfor spesifikke regler og grenser

- Når føler du at treneren begrenser deg?
 - Hvordan vil du beskrive regler og grenser du må forholde deg til med treneren din og miljøet du er en del av?
 - I hvilke grad opplever du at treneren gir deg valgmuligheter innenfor disse reglene og grensene?
 - Hvor ofte diskuterer du med treneren din når det gjelder uenigheter i handlinger og valg? Hvem har siste ordet?
- (c) Utøverens mulighet til initiativ og selvstendig arbeid
- Hvordan opplever du mulighetene dine til initiativ og selvstendig arbeid i treningshverdagen over for treneren din? Lar treneren deg bestemme?
 - Hva betyr det for deg å kunne ta initiativ til selvstendig treningsarbeid?
- (d) Ikke-kontrollerende og konkurrerende i tilbakemeldinger
- Hvor ofte får du kjeft, kritikk, konkurrerende eller kontrollerende tilbakemeldinger?
 - Hvordan reagerer du på negative tilbakemeldinger når du ikke presterer? Og hvordan oppfører treneren din seg når du ikke har prestert eller gjennomført treningen som du skal?
- (e) Unngå kontrollerende atferd – åpen, kritisk, kontrollerende uttalelser eller belønninger
- I hvilke situasjoner opplever du treneren din som kontrollerende?
 - Når opptrer treneren med belønninger eller åpne/kritiske/kontrollerende uttalelser?
- (f) Hindre ego-involvering
- Hvordan reagerer du når du presterer godt?
 - Hvordan oppfører du deg overfor treningskamerater og/eller lagkompiser i situasjoner hvor du presterer og ikke dem?
 - Sammenligner du deg med deg selv eller andre generelt i treningshverdagen?

(6) Match mellom trener og utøver

- Hvordan vil du beskrive treneren din sin trenerstil?
- Hvilken betydning har treneren for utviklingen din?

- Hvordan vil du beskrive relasjonen/forholdet du har med treneren din? Hva påvirker relasjonen deres?
- Når er det konflikt og harmoni i relasjonen deres?
- Hvordan vil du beskrive samarbeidet deres? Står dere likt eller ulikt?
- Hva ser du på som problematisk/utfordrende i relasjonen til treneren din?
- I hvilken grad føler du at rammebetingelsene/forutsetningene dine hindrer eller fremmer den sportslige utviklingen din?

Vedlegg 3: Intervjuguide til tidligere utøvere

Introduksjon:

- Alder
- Kjønn
- Antall år som utøver
- Hvorfor startet med sykling
- Når sluttet med sykling

(1) Modenhet og opplevd eierskap, selvstendighet og autonomi

- Hvordan vil du beskrive din selvstendighet som utøver og eget eierskap til idretten?
- Hvorfor sluttet du med idretten? Hvem eller hva påvirket valget ditt?
- Hvordan tror du alder og modenhet spiller inn i valget om å slutte med idrett i ung alder? Hvordan vil du beskrive deg selv her?
- Hva tror du graden av modenhet har å si for dine prestasjoner?
- Hvordan tror du graden av modenhet eller mangel på modenhet har påvirket valgene du har tok som utøver?

(2) Beskrivelse av autonom og kontrollert motivasjon, opplevd handlingsmulighet og behovet for autonomi

- Hvordan vil du beskrive frihet til å ta egne selvstendige valg, strukturere hverdagen og påvirke treningsplanen?
- Hvordan opplevde du handlingsrommet ditt? (hvordan du kunne handle/bestemme innenfor strukturen/grensene)

- I hvilke situasjoner følte du deg presset, av feks treneren, i valgene du tok i idrettshverdagen?
- I hvilke situasjoner følte du at du tok valg basert på dine egne følelser, behov og lyster i idrettshverdagen? Og når du gjorde det, hvordan reagerte treneren? Støttende eller ikke-støttende?
- Hvordan vil du beskrive motivasjonen din underveis i karrieren din? Hvordan påvirket treneren motivasjonen din?
- Hvordan opplevde du viktigheten av eller sammenheng mellom egne mål og verdier?
- I hvilken grad var selvbildet ditt og motivasjonen påvirket av prestasjonene dine?
- I hvilken var motivasjonen din styrt av belønning og straff fra trener eller foreldre?
- Hvordan vil du beskrive nervene dine eller opplevelsen av forventningspress i forbindelse med konkurranser? Hvordan bidro trener her?

(3) Kartlegging av behovet om tilhørighet, rammebetingelser og ressurser

- Hvordan opplevde du treningsmiljøet du var en del av?
- Hvordan vil du beskrive kjønnsfordelingen i gruppa?
- Hva er dine meninger om likheter og ulikheter hos menn og kvinner i sykkelporten? Hva mener du det har å si for idrettskarrieren? Forskjellsbehandling?
- Hvordan vil du beskrive de økonomiske forutsetningene eller rammebetingelsene og muligheten til å leve som 24/7-utøver? Og det med å slutte trener.
- Hvordan vil du beskrive relasjonen du hadde med treneren din?
- Når opplevde du konflikt og harmoni med treneren din?
- I hvilke situasjoner opplevde du treneren din som støttende eller kontrollerende?
- Hvilke rammebetingelser eller ressurser er viktig for deg hvis du skulle fortsatt med idretten?
- Hvem var dine viktigste støttespillere og hva manglet?

(4) Avdekking av egen kunnskap og behovet om kompetanse

- Hvordan vil du beskrive kunnskap om egen trening som utøver?
- I hvilken grad var du nysgjerrig på å tilegne deg kunnskap om trening og idrett?

(5) Opplevd trenerstil og match mellom trener og utøver

- Hvordan opplevde du å bli hørt, respektert og komme med egne meninger overfor treneren din?
- I hvilken grad følte du at treneren din anerkjente dine følelser og behov, spesielt i tunge perioder?
- Hvordan vil du beskrive trenerens generelle væremåte overfor deg? Hvordan opplevde du atferden hans/hennes?
- Hvordan opplevde du at det var match mellom deg og treneren din når det gjaldt oppfattelse av din motivasjon, mål, utvikling, rammebetingelser og forutsetninger?
- Hva er din generelle opplevelse av å ha mannlig trener? Hva tror du eventuelt ville vært annerledes hvis du hadde hatt en kvinnelig trener?

Vedlegg 4: NSD sin godkjenning og vurdering

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Trener-utøver-relasjonen

Referansenummer

606968

Registrert

23.10.2020 av Emma Kristine Skjerstad - 216930@student.usn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppøving

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hedda Helene Berntsen , Hedda.H.Berntsen@usn.no, tlf: 90596890

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student


Emma Kristine Skjerstad , emmaskjerstad@gmail.com, tlf: 91107436

Prosjektperiode

01.09.2020 - 21.06.2021

Status

10.02.2021 - Vurdert

 Chat med oss på
hverdager fra 12-14