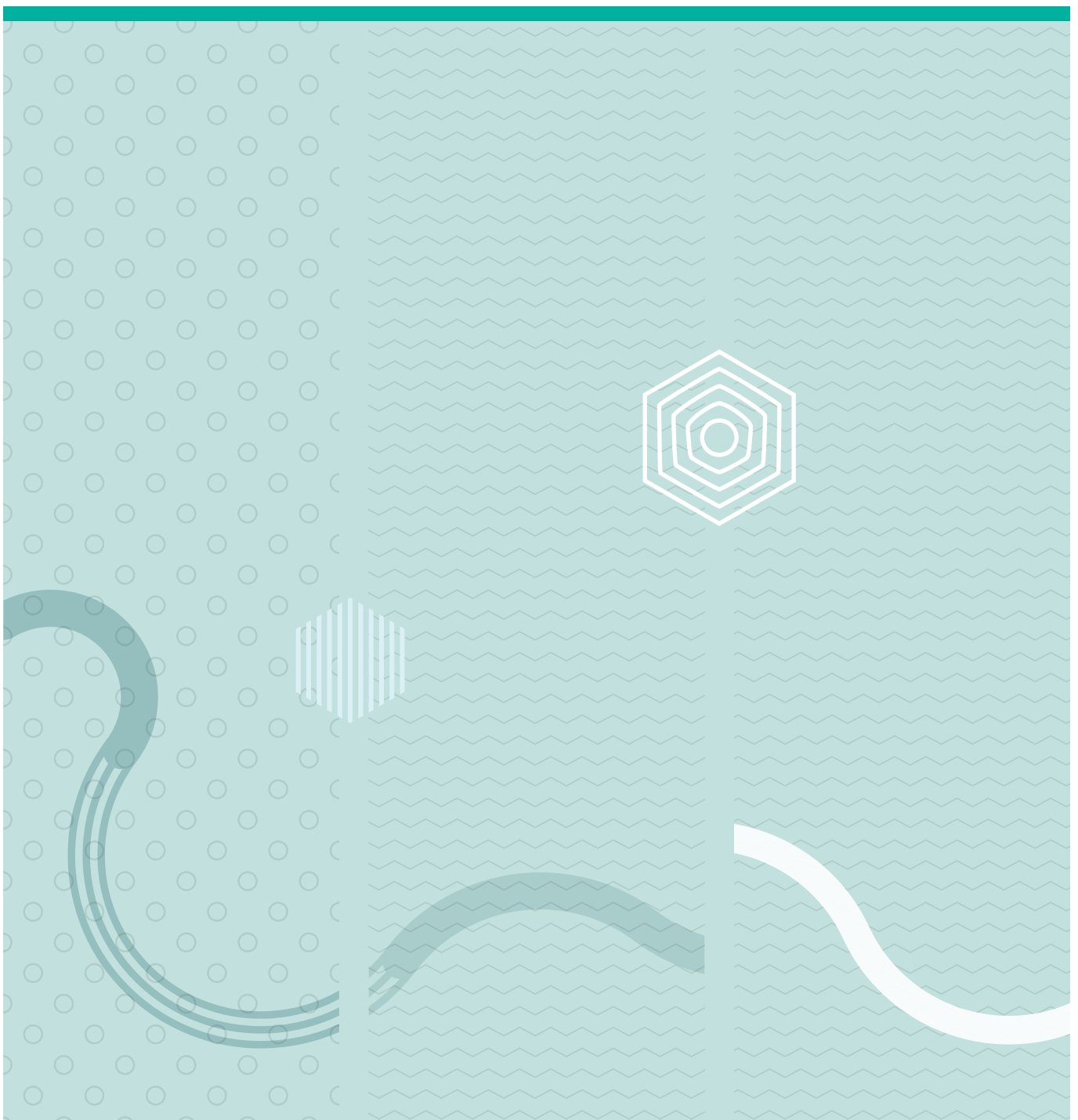


Evaluering av Olympiatoppens trenerutviklingsprosjekt

Pål Augestad
Frode Telseth





Pål Augestad og Frode Telseth

Evaluering av Olympiatoppens trenerutviklingsprosjekt

© 2021 Pål Augestad og Frode Telseth
Universitetet i Sørøst-Norge
Bø, 2021

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 73

ISSN: 2535-5325 (online)

ISBN: 978-82-7206-611-5 (online)



Utgivelser i publiseres som Creative Commons* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Forord

Senhøsten 2018 tok Olympiatoppen kontakt med USN for å diskutere en mulig evaluering av Trenerløftet, et stort treningsutviklingsprogram for unge og ambisiøse trenere som skulle igangsettes januar 2019. Det var da allerede bestemt at NTNU skulle foreta en omfattende kvantitativ evaluering av effekter av intervensjonen, og OLT ønsket også å gjennomføre et kvalitativt opplegg for å styrke evalueringen av prosjektet.

Olympiatoppen mente at en kvalitativ evaluering av prosjektet kunne gi verdifull kunnskap, og gav oss ressurser til å intervjuve veiledere, trenere og utøvere, i tillegg til at vi fikk delta på fellessamlingene i OLT Region Sørøst. I det hele tatt har Olympiatoppen møtt oss med stor velvilje og åpne linjer. Og i den forbindelse vil vi sende en spesiell takk til prosjektleder John Anders Bjørkøy og prosjektkoordinator for OLT Sørøst Frank Heggebø. Dere har svart på alle henvendelser, dere har invitert oss inn på samlinger, dere har gitt oss tilgang på dokumenter og dere har diskutert og kommentert. Hjertelig takk til dere begge!

Vi vil også benytte anledningen til å takke alle veiledere, trenere, koordinatore og utøvere som tålmodig har svart på alle våre rare, dumme og uforståelige spørsmål. Noen av dere har sågar vært utsatt for tre omfattende intervjuer, hvert på 60-90 minutter. Uten deres velvilje, ærlighet og tålmodighet hadde dette evalueringsarbeidet vært helt umulig. En stor takk til dere også!

Forandringer i de utvalgte *trenernes perspektiv, tenkning og praksis* er hovedfokus i denne undersøkelsen. Og vi tror at de som best kan si noe om dette er de som har deltatt mest intensivt i dette prosjektet, nemlig veilederne og trenerne. Deres stemme er derfor dominerende i denne rapporten. I tillegg har vi forsøkt å analysere Trenerløftet fra et litt annet perspektiv; trenerrollens mandat, oppgaver og situasjon. For å være konkret: Hvilke utfordringer i - og ved trenerrollen er det Trenerløftet tar tak i? Og hvilke er det som ikke blir berørt? Og hvilke nye utfordringer ser vi som en konsekvens av Trenerløftets egne tiltak og perspektivering?

Trenerløftet har for mange av de utvalgte trenerne handlet om å ta tak i utfordringer og oppdage muligheter i sin egen trenersituasjon, slik at potensialet for utøvernes læring kan økes. Målet for «løftet» har altså i siste innsats vært kvalitetsheving i utviklingsarbeidet for unge og ambisiøse idrettsutøvere. Forhåpentligvis klarer vi gjennom denne evalueringen å stille noen spørsmål og presentere noen perspektiver som gjør at leseren ikke bare ser det hun allerede har sett, men får øye på nye problemstillinger og nye muligheter.

Pål Augestad og Frode Telseth, Skien og Bø, juni 2021.

Sammendrag

«Trenerløftet» er et trenerutviklingstiltak i regi av Olympiatoppen. *Målgruppen* er unge trenere med ambisjoner om en trenerkarriere, som jobber med morgendagens toppidrettsutøvere. I denne evaluerings-rapporten undersøker vi hvordan trenernes verdier, perspektiver og praksis endres som en følge av systematisk veiledning og oppfølging. I **kapittel 1** gjør vi rede for hvordan vi har samlet inn data til denne rapporten.

I **kapittel 2** diskuterer vi trenerrollen. Olympiatoppens tre kompetanseområder for en topp trener – idrettsfaglig kompetanse, ledelses- og relasjonskompetanse og kompetanse til å lede seg selv – legges til grunn for Trenerløftet. Kvintessensen er at trenerne skal utvikle en egen trenerfilosofi, gjennom refleksjon over egen rolle og praksis, og ved å bruke utøverne til sin egen læring. Dette krever at trenerne har evne til å kommunisere med og involvere utøverne, som både er avgjørende for et godt lederskap og et godt trenerskap.

I **kapittel 3** undersøker vi den metodikken veilederne har brukt i sitt «arbeid» med trenerne. Sentralt i diskusjonen står hvordan veilederne bruker lytting, spesifikke spørreteknikker og rådgiving for å utvikle trenernes forståelse av seg selv og av trenerrollen. Vi spør hva er det skapende og omskapende element i denne trenerutviklingsmodellen? Vi fant at Trenerløftet innebærer et slags **perspektivskifte** – eller i hvert fall et **fokusskifte** – som gjør at treneren oppdager hvordan «kommunikasjon, relasjon og væremåte» er svært virksomme variabler i trenergjerningen. Dette gjør at mange situasjoner avleses og oppfattes på en ny måte og at man da tenker annerledes om valgene man gjør som trener.

Målsetningen med **kapittel 4** er å vise hvordan noen utvalgte trenere jobbet med konkrete tema for å utvikle sitt trenerskap. Trenerens innsirkling av et utviklingsområde er i seg selv bevisstgjørende, samtidig som utviklingsprosessen bidrar til at treneren oppdager hvordan en brikke kjedes sammen med en rekke andre brikker i treningsarbeidet. Gjennom å oppdage alle disse direkte og indirekte påvirkningsskjedene har treneren et bedre utgangspunkt for å ta kloke valg og for å legge enda bedre til rette for et mer hensiktsmessig utviklingsarbeid for utøverne.

I **kapittel 5** oppsummerer vi ved å trekke fram noen av de dominerende kjennetegnene ved dette trenerutviklingsprosjektet, samtidig som vi vil peke på noen mulige implikasjoner av de tiltakene som ble valgt for Trenerløftet. En ting er å få treneren til «oppdage» det hun gjør og tenker (trenerens perspektiv), og å forstå og fortolke det som skjer. En annen ting er å overskride de etablerte forestillinger og praksiser. Kanskje treneren trenger innspill fra aktører som kan bringe inn helt andre begreper og perspektiver på de mulighetene og utfordringene hun står i.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag	II
Innholdsfortegnelse	III
Kapittel 1: Bakgrunn og problemstillinger	1
1.1 Om Trenerløftet	1
1.2 Problemstillinger.....	2
1.3 Metodisk tilnærming.....	4
1.4 Noen begrensninger	6
Kapittel 2: Hvordan forstå trenerrollen?	9
2.1 Introduksjon.....	9
2.2 Rollen.....	10
2.3 Situasjonelle karakteristika og situasjonsforståelse	11
2.4 Kompetanse	14
2.4.1 <i>Idrettsfaglig kompetanse</i>	15
2.4.2 <i>Ledelses- og relasjonskompetanse</i>	17
2.4.3 <i>Kompetanse til å lede seg selv</i>	20
2.5 Oppsummering og veien videre	22
Kapittel 3: Veiledning som metode for trenerutvikling	23
3.1 Introduksjon.....	23
3.2 Fra Trener til Trenerveileder.....	24
3.2.1 <i>Hva er veiledning?</i>	24
3.2.2 <i>Veileder: En mer erfaren trener fra en annen idrett</i>	28
3.3 Veiledernes metodikk i Trenerløftet	35
3.3.1 <i>Oppmerksomhetsferdigheter og parafrasering</i>	36

3.3.2	<i>Veileder som coach og rådgiver</i>	38
3.4	Hvordan løftes trenerne?	42
3.4.1	<i>Trenernes kommunikative ferdigheter og relasjonskompetanse</i>	42
3.4.2	<i>Trenernes selvbevissthet og rollebevissthet</i>	45
3.4.3	<i>Endringsarbeid</i>	48
3.5	Emosjonell kompetanse og selvets laboratorium	53
3.6	Avslutning: Er Trenerløftet et botemiddel mot instrumentalisme?	57
Kapittel 4: utfordringer og muligheter i trenerpraksisen		60
4.1	Introduksjon	60
4.2	Å skape selvstendige utøvere	61
4.2.1	<i>«Utøverne skal bli selvstendige og bli sin egen trener»</i>	61
4.2.2	<i>Tett oppfølging, alltid!</i>	63
4.2.3	<i>«Å skape selvstendige utøvere»</i>	64
4.2.4	<i>Å gradvis utvikle utøvernes selvstendighet og forståelse</i>	66
4.3	Individualisering	69
4.3.1	<i>«Det handler om å lese menneske»</i>	70
4.3.2	<i>Situasjoner som krever økt individualisering</i>	71
4.3.3	<i>Utøverne: «At treneren skjønner hva du trenger mest av, og at han ser deg»</i>	72
4.3.4	<i>«Å bruke de riktige metodene basert på situasjonen og personen»</i>	74
4.3.5	<i>Ressurs- og kunnskapsmessige forutsetningene for individualisering</i>	76
4.4	Utviklingsmiljø, lagfølelse og foreldre-involvering	79
4.4.1	<i>Å bygge et treningsmiljø og skape en lagfølelse</i>	79
4.4.2	<i>Foreldrene som ressurs og som utfordring</i>	80
4.4.3	<i>Familiens rolle sett fra utøvernes ståsted</i>	81
4.4.4	<i>Hvordan få en åpen og ærlig dialog med far og sønn</i>	83
4.4.5	<i>Individualisme og fellesskap</i>	84
4.5	Kommunikasjon med fokus på relasjon og på spesifikk læring	86

4.5.1 «Å bli bedre i samtalesituasjonene med utøverne»: Prinsipper for kommunikasjon.....	87
4.5.2 Kommunikasjon på felt	89
4.5.3 Kommunikasjon på felt og kommunikasjon i utøversamtaler	91
4.5.4 Kommunikasjon som gjenkjennelse og overskridelse	92
4.5.5 Refleksjoner i spennet mellom fag, person og relasjon	94
4.6 Treningsplanlegging og treningsdagbok.....	96
4.6.1 Treningsplaner, treningsdagbok og trenersamtaler	97
4.6.2 Utøvernes forhold til treningsplaner og treningsdagbok.....	98
4.6.3 «Best på forberedelse, gjennomføring og analyse av treningsøktene».....	100
4.6.4 Treningsplanlegging og det instrumentelle mistaket	102
4.7 Trenerens sårbarhet.....	103
4.8 Avslutning.....	108
Kapittel 5: Oppsummerende perspektiver på Trenerløftet	110
5.1 Utviklingsmålet.....	110
5.2 Erfarne trenere fra andre idretter som veiledere	111
5.3 Trenerens kommunikative kompetanse som det omskapende element	112
5.4 Relasjonskompetanse og handlingskompetanse	113
5.5 En kompetent samtalepartner i en potensiell sårbar situasjon	114
5.6 Trenerløftet som et perspektivskifte	115
5.7 Trenerutvikling, speilet og vinduet	116
Referanser	118

Kapittel 1: Bakgrunn og problemstillinger

Dette skulle være et trenerutviklingskonsept, der trenerne fikk veiledningen i hverdagen sin ... Så vi hadde noen prinsipper: Det skulle være fleksibelt for trenerne, trenerne skulle være i førersetet med å bestemme hva skal de skulle lære og det skulle også skapes et trenernetverk der trenerne bodde ... Og da måtte vi ha veiledere som kunne følge trenerne opp ... Hvis det skulle være nyttig for trenerne, er det jo virkelig avgjørende at veilederne er gode. Det er liksom det kritiske punktet, sånn jeg forstår det ... Og de veilederne som skulle være med skulle gjennom et utdanningsprogram for å kvalitetssikre og videreutvikle disse veilederne, og også samtidig skape et nettverk av veiledere på landsbasis. (Koordinator 1)

1.1 Om Trenerløftet

Prosjektet «Trenerløftet» er et to-årlig trenerutviklingstiltak i regi av Olympiatoppen (OLT). *Målgruppen* er unge trenere med ambisjoner om en trenerkarriere, som jobber med morgendagens toppidrettsutøvere og som anbefales av eget særforbund.¹

Prosjektet ble gjennomført i åtte regioner, samt sentralt i Oslo, med oppfølging av inntil åtte trenere i hver region per år, altså inntil 72 trenere per år. Oppstart for første kull var januar 2019, mens andre kull startet opp i januar 2020, og prosjektet ble foreløpig avsluttet i desember 2020. *Målet* med Trenerløftet var å få bedre trenere, gjennom en målrettet oppfølging av de utvalgte trenerne over ett år. OLT håpet også at prosjektet ville gi økt kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for effektiv læring for trenere, samtidig som programmet ga muligheter for å utvikle flere kompetente trenerveiledere.

De utvalgte trenerne ble fulgt opp av veiledere som besøkte og observerte trenerne under trening og i konkurranser. I Olympiatoppens presentasjon av prosjektet kan vi lese at «Veilederens oppgave vil være å støtte, følge opp og utfordre trenernes arbeid med sine personlige utviklingsmål». Grunnlaget for veiledningene var observasjon og samtale, med utgangspunkt i trenernes egne utviklingsmål. Det ble i utgangspunktet lagt opp til ti individuelle veiledninger over en periode på ti måneder. Alle veilederne var erfarne trenere, som i forkant hadde gjennomført et veiledningskurs i regi av NTNU på 7,5 studiepoeng.

¹ Olympiatoppen fikk i 2018 en gave fra Sparebankstiftelsen DNB på 9 millioner kroner over to år til Trenerløftet. https://www.olympiatoppen.no/avdelinger/utvikling/trenerutvikling/trenerloeftet/hva_er_trenerloeftet/page9609.html

I tillegg til individuell veiledning av hver trener, hadde man fire regionale fellessamlinger i løpet av det året trenerne deltok. Disse samlingene ble ledet av en regional koordinator, som ikke var en del av veilednings-teamet.² Koordinators rolle var å være et løpende kontaktpunkt for veilederne og trenerne i regionen, i tillegg til å fasilitere disse samlingene. På samlingene deltok trenerne og veilederne, samt koordinator. Ideen bak samlingene var først og fremst erfaringsutveksling knyttet til noen felles temaer.

Siste tiltak var «særidrettslig stipend». Hver trener kunne få et stipend på 10 000 kroner for å videreutvikle egen kompetanse innen sin idrett. Pengene kunne benyttes for eksempel til å observere landslagstrenerne, delta på nasjonale eller internasjonale konferanser, eller besøke relevante særidrettslige utviklingsmiljøer.³ Alle trenerne som laget en god plan for hva stipendet skulle brukes til, og hvordan det ville bidra til å utvikle deres kompetanse, fikk midler.

Målet i Trenerløftet «er kompetanseheving for trenere til morgendagens utøvere». Og dette skal skje ved «on-site»-trenerutvikling, der utviklingen foregår på treningsfeltet og gjennom tett oppfølging med egen mentor/veileder. «Lære å lære» på jobben/treningsfeltet blant annet gjennom utviklingsfokus og hjelp til selvrefleksjon». **Umiddelbart kan «kompetanseheving» virke som en relativt vag og uforpliktende målformulering, men Trenerløftets målsetting stopper ikke her. De utvalgte trenerne skal selv formulere et personlig utviklingsmål, som har ulik tematikk og ulik grad av konkretisering. Trenernes utviklingsmål ble definert på grunnlag av en kartlegging av den enkeltes treners kompetanse, som blant annet ble vurdert i lys av Olympiatoppens modell for trenere i norsk toppidrett.**⁵

1.2 Problemstillinger

For å kartlegge og analysere *virkningene av denne systematiske intervensjonen* har vi gjennomført en kvalitativ forskningsstudie, der vi diskuterer trenerutvikling i lys av målsetningen i Trenerløftet. Basert

² Unntaket her er Region Nord hvor koordinatoren for prosjektet også fungerte som veileder for noen av trenerne. Vi har valgt å kalle denne rollen for «koordinator», men OLT selv kaller den for «hovedansvarlig».

³ På grunn av pandemien som har herjet i Norge siden mars 2020 var det få av trenerne i 2020-kullet som fikk brukt dette stipendet.

⁴ Fra Olympiatoppens egen PowerPoint-presentasjon av Trenerløftet.

⁵ Prosjektet hadde i en tidlig skriftlig versjon skissert noen potensielle utviklingsområder for de trenerne som skulle delta, dvs. områder der man håpet at prosjektet kunne medføre endring i trenernes praksis: * Relasjon trener-utøver / trener-utøvergruppe / trener-andre trenere. * Kommunikasjon og tilbakemeldinger – en-til-en / til gruppa (hyppighet og kvalitet). * Refleksjon – Stimulere til refleksjon blant utøverne. Trenerens evne til å reflektere over egen praksis og læringsprosess. * Individualisering og involvering - Hvordan individualiseres treningen, tilpasset hver enkelt utøver? I hvilken grad involveres utøverne? * Målprosesser? Helhetlig utvikling av utøverne. * Treningsplanlegging – Plan / gjennomføring / evaluering. Hva ble gjort for å nå treningens målsetting? * Utviklingsmiljø: Hvordan er læringsmiljøet? Hva gjør treneren for å skape en god kultur i gruppa?

på de erfaringene koordinatorene, veilederne, trenerne og noen utøvere har gjort seg i løpet av prosjektet, spør vi:

- Hvordan endres trenernes verdier, perspektiver og praksis som en følge av systematisk veiledning og oppfølging, og hvilke implikasjoner kan dette ha for trener/utøver-relasjonen?
- Hvordan jobber trenerne med sine utviklingsmål, og hvordan preges dette arbeidet av veilederens grep og utøvernes utfordringer. Hva er viktig? Hva er begrensende? Og hvilken plass har dette utviklingsmålet i trenernes trenerhverdag?

Fokuset for undersøkelsen er med andre ord «trenernes være- og tenkemåte», eller det man i sosiologiske terminologi kaller for rolleutforming. Det er naturligvis en rekke forhold som vil påvirke måten man er trener på. Flere studier har vist hvordan variabler som *kjønn, alder og etnisitet* påvirker hvordan man utformer trenerrollen (Tjønndal og Hovden 2016). Og man kan i tillegg tenke seg en rekke andre virksomme variabler i denne skapelsesprosessen, f.eks. trenernes utøverkarriere og utdanning.

Det å undersøke den formative effekten av ulike bakgrunnsvariabler, er noe helt annet enn å måle virkningen av en bevisst intervensjon. Hovedproblemet med slike «før, under og etter-studier» er at det er mange ulike faktorer og forhold utenfor selve intervensjonen som kan forklare eventuelle forandringer i trenernes rolle-utforming. Så dersom undersøkelsen avdekker store forandringer hos trenerne er selve intervensjonen kun en av mange mulige forklaringer.⁶

Målsetningen med prosjektet er å få bedre trenerne, men etter vår mening er det vanskelig å konkludere om prosjektet når en slik målsetning i et så kort tidsperspektiv.⁷ I toppidretten handler strengt tatt «alt» om resultater og prestasjonsframgang, og trenerens dyktighet blir ofte vurdert ut fra om hun klarer å oppnå gode resultater med sine utøvere eller sitt lag. Jo bedre utøverne presterer, desto bedre trener. Dette er selvfølgelig en svært enkel forståelse, og alle som har drevet med idrett vet at gode prestasjoner kan skyldes en rekke ulike forhold. Kanskje var assistent-treneren viktigst, kanskje var det en uformell

⁶ I tillegg kommer virkningen av selve undersøkelsen, den såkalte *Hawthorne-effekten*: Undersøkelsen i seg selv gjør at trenerne får økt oppmerksomhet, noe som igjen kan bidra til økt motivasjon og styrket bevissthet om hvordan man framstår. I så fall vil de endringene som eventuelt observeres ikke nødvendigvis skyldes systematisk veiledninger, felles-samlinger etc., men kun det faktum at trenerne har blitt med på et forskningsprosjekt. Her snakker man om «the consequences of the new experimental situation for the self-images and the self-conceptions of the workers taking part in the experiment...» (Merton 1968, s. 120-121).

⁷ Noen av trenernes personlige utviklingsmål vil være målbare også på kort sikt. For eksempel vil et utviklingsmål som handler om «at treneren skal snakke mindre i utøversamtalene» relativt lett kunne etterprøves (se 4.2.3). Samtidig vet man ikke om denne forandringen bidrar til at man blir en bedre trener, kun at man har endret sin praksis på dette området.

leder blant utøverne som løftet hele prestasjonsgruppa, kanskje var det de nye hoppdressene som var viktigst for suksessen og kanskje var det utøverens egne originale grep som bidro til prestasjonsløftet.⁸

Dersom man skal fastholde målsetningen om å få «bedre trenere», må det i hvert fall operasjonaliseres. Hva betyr «bedre»? Og dersom man blir enige om hva det betyr, må man finne fram til en måte dette kan måles på. Det er nok uansett vanskelig, og derfor har vi valgt å begrense oss til å diskutere om Trenerløftet har bidratt til forandring. Vi vil undersøke om «Trenerløftet» påvirker og endrer trenernes forståelse og praksis og vi vil «måle» denne forandringen med utgangspunkt i intervjudata fra trenere, veiledere og utøvere.

1.3 Metodisk tilnærming

For å oppdage hvordan Trenerløftet påvirker den enkelte treners perspektiv, valg og væremåte har vi valgt et omfattende kvalitativt opplegg. I vår streben etter å fange kompleksiteten har vi valgt å redusere antall respondenter og regioner som skal undersøkes. Ideelt sett ville vi ha gjort dypdykk i alle regionene, men en slik undersøkelse ville vært svært ressurskrevende og vi bestemte oss derfor å begrense undersøkelsen til Region Sørøst (Buskerud, Telemark og Vestfold).⁹

Vi har intervjuet de to veilederne i sørøst tre ganger hver. Dette synes vi ble for få respondenter for å vurdere og analysere veiledningenes betydning og funksjon i prosjektet, og valgte derfor å utvide antallet respondenter med ni veiledere fra andre regioner.¹⁰ Samspillet mellom veileder og trener kan være avgjørende for hva slags virkning intervensjonen får for trenernes utvikling gjennom prosjektet. Hva er det som kommuniseres, og hvordan blir dette mottatt av trenerne? Hvordan erfarer man trenertalentenes utvikling? Hvorfor bestemte trenerne seg for akkurat dette utviklingsområdet og hvor stor innvirkning har veilederne på måldefineringene? Hvilke syn har veilederne på egen rolle, på trenernes nå-situasjon og på hvilke utviklingsoppgaver som bør prioriteres? Intervjuene vil også avdekke om det er stor grad av samstemmighet mellom de ulike veiledernes vurderinger og refleksjoner, og også hvordan veiledernes egen bakgrunn former deres refleksjoner og veivalg.

⁸ Problemet med et slikt utviklingsprosjekt som Trenerløftet i en evalueringssammenheng er at det så å si er *dømt til å lykkes*. Ved å snakke om refleksjon, relasjon, individualisering etc. så vil trenerne også begynne å tematisere sin egen trenerpraksis på samme måte. Og dermed har man tilsynelatende lykkes med målsetningen, nemlig å styrke trenerne som pedagogiske ledere.

⁹ Region Sørøst har nå blitt Region Østlandet (bestående av fylkene Viken og Vestfold og Telemark).

¹⁰ Dette var fem kvinner og fire menn. Dette innsamlingsarbeidet var også koplet til et underprosjekt som fokuserte på kjønn og lederskap i toppidretten.

Vi spør hva som er målsetningen med veiledningene? Hva slags metodikk veilederne bruker? Hvordan veiledere og trenere kommuniserer på treninger og mellom treningene? Hvordan veilederne opplever samspillet med trenerne? Hva gir muligheter for utvikling, og hva er begrensningene ved dette utviklings-tiltaket? Har veilederne aktivt nyttiggjort seg skoleringen fra veiledningskurset, og på hvilken måte? Hvordan brukte veilederne sine egne erfaringer som utøver og trener? Intervjuene med veilederne kan gi oss kunnskap om hvordan deres begrunnelser, prioriteringer og væremåte får konsekvenser for trenertalentenes valg og utvikling i prosjektperioden.

I tillegg har vi intervjuet åtte trenere, hver av dem to ganger. Gjennom å intervjuere trenerne ønsket vi å undersøke hvorfor de velger som de gjør, hvordan de argumenterer for sine valg og hva slags dilemmaer de står overfor. Vi gjennomførte individuelle intervjuer, og valgte et semi-strukturelt design. Intensjonen med et slikt design var å få fram forskjeller i tenkemåte og begrunnelser, og å undersøke hvordan trenernes forståelse harmoniserer med erfaringer og perspektiver fra utøverne og veilederne. Individuelle intervjuer er valgt for å skape et rom for trygghet og åpenhet, og for å få data som kan si noe om hvordan trenerne velger ulike utviklingsmål og strategier for å skape utvikling.

I det første intervjuet er det viktig å kartlegge *trenernes forhistorie*. Hva slags idrettsbakgrunn har de? Hva har inspirert dem til å velge trenergjerningen? Har de en trenerhelt fra sin tid som aktiv? Har de erfaringer med ulike trenere, både mannlige og kvinnelige trenere? Er det andre forhold som har vært formende for deres trenergjerning? Vi tror at en kartlegging av forhistorien kan kaste lys over hvordan treneren responderer på veiledningen, og kanskje kaste lys over hva man velger/velger bort av de signalene man får fra omgivelsene og fra veiledningen. I tillegg ønsker vi å kartlegge *trenerens nå-situasjon*. Vi spør hvordan treneren agerer i den konkrete trenergjerningen: Hvordan kommuniserer treneren med utøverne? Får hun i stand refleksjon hos utøvere? Klarer hun å skape et godt utviklingsmiljø? Klarer hun å individualisere metoder og kommunikasjons-strategier? Hvordan begrunner treneren sine strategier, opplegg og valg?

I det andre intervjuet ønsker vi å undersøke om trenernes tematisering av egen praksis og rolle endrer seg gjennom intervensjonen. Har veiledningene og samlingene ført til forandringer i deres perspektiv, valg og væremåte. Det andre intervjuet handlet derfor om hvordan trenerne har opplevd trenerløftet i vid forstand. I hvilken grad bidrar de ulike tiltakene i Trenerløftet til å styrke hverandre, og har de i sum bidratt til et trenerløft? Har Trenerløftet hjulpet trenerne til å utvikle og videreutvikle sin egen trenerfilosofi? Bidrar innspill fra veiledere og andre trenere at den enkelte trener ble mer bevisst sine egne valg og sin væremåte – og eventuelt hvilken innvirkning det har på utøverne? Har det skjedd en forandring i forhold til det definerte utviklingsmålet? Og hvordan merker eventuelt utøverne denne forandringen?

Vi har også intervjuet ti utøvere, og seks av dem to ganger. Vi ønsket å *intervjue utøverne* for å avdekke hvordan de opplever trenerens metoder og handlemåter. Hvordan oppfattes treneren? Ser utøverne endringer over tid? Klarer treneren å motivere utøverne, eller skaper hennes væremåte et dysfunksjonelt forhold til utøverne? Gjennom å intervju utøverne dels hver for seg, og dels tre og tre, tror vi at vi har et godt utgangspunkt for å få nyanserte tilbakemeldinger som kan si noe om hvordan utøverne betrakter livet som utøver i vid forstand (hvordan de trener, hva de prioriterer, hva de drømmer om, ting de setter pris på, hva de ønsker forandring på osv.).

Vi har også vært tilstede på de regionale fellessamlingene, der trenerne og veilederne kommer sammen for å dele erfaringer og for å diskutere felles problemstillinger. Dette har vært en god arena for å bli kjent med deltakerne, og også for å oppdage hvilke tematikker man er opptatt av på tvers av de ulike idrettene.¹¹

1.4 Noen begrensninger

Metodisk er man aldri i mål, og data har alltid noen svakheter ved seg. Vi skulle gjerne gjennomført flere intervjuer, både av veiledere, trenere og utøvere. Spesielt mener vi at flere dybdeintervjuer med trenere ville vært verdifullt for å forstå den fulle betydningen av Trenerløftet som intervensjon. Åtte trenere kan virke som et litt lite antall for å konkludere med hvordan trenerløftet ble forstått og brukt, og ikke minst for å si noe om endring i trenerrollen.

I tillegg bidro koronapandemien til at Trenerløftet i 2020 ble delvis amputert for mange av deltakerne. Pandemien gjorde at mange av trenernes kontakt med utøverne i perioder ble sterkt redusert og mange konkurranser ble avlyst. Koronasituasjonen bidro også til at flere av veiledningene skjedde digitalt istedenfor på felt. Mange av fellessamlingene ble også digitalisert.¹² I tillegg ble mange av trenerne i 2020-kullet tvunget til å droppe eller utsette bruken av særiddrettsstipendet.

Vi skulle gjerne også ha observert hvordan veiledningene foregikk i praksis – som flua på veggen. Nå må vi nøye oss med veiledernes og trenernes egne tematiseringer; *det og det ble vektlagt, med den innfallsvinkelen og det bidro til ... osv.* I disse narrative er det selvfølgelig noe som lukes bort og noe som legges til, noe som løftes fram og noe som holdes skjult. På den andre siden er kanskje det trenerne

¹¹ Hvert kull hadde fire samlinger, men av ulike årsaker var ikke alle tilstede på alle samlingene. Tre av samlingene i 2020 ble kjørt over Microsoft Teams. USN har deltatt på sju av åtte samlinger.

¹² Koronapandemien bidro også til at noen trenere i Trenerløftet faktisk ble permittert fra jobben som trener, og da sier det seg selv at et vesentlig utgangspunkt for utviklingsarbeidet forsvant.

husker, og selv framhever, det viktigste som skjedde i veiledningene. Forhåpentligvis løfter de fram det som har gjort sterkest inntrykk på dem og som har hatt størst betydning for utviklingen av deres trenergjerning.

Det er vanskelig å avdekke «reelle forandringer» gjennom intervjuer. Strengt tatt blir det respondentenes fortellinger om forandring som da avdekkes. Slik sett kan vi si at vårt metodiske opplegg nærmer seg et narrativt grep, hvor vi ønsker å gripe den mening som formes gjennom respondentenes refleksjoner. Disse fortellingene kan selvfølgelig være forskjellig fra en slags «objektiv beskrivelse» av hvordan trenerens faktisk utfører sin trenergjerning. Alle fortellinger er en fortolket – og dermed en omarbeidet – versjon av deres levde erfaringer. Det er intervjupersonene selv som bestemmer hva som vektlegges, og som velger hvilke begreper de bruker for å ordne sine erfaringer (selvrefleksivitet). Samtidig tror vi altså at trenernes egne fortellinger sier noe om den retningen de forsøker å skape i sin trenergjerning.

En annen begrensning ved data fra intervjuer er at man ofte mister konkretiseringsnivået og konteksten. I den konkrete situasjonen vil kroppsspråket, egenskaper ved omgivelsene og småord ha stor betydning for ordenes mening og funksjon. Slike kontekstuelle forutsetninger kan ha stor betydning både for dynamikken i samtalene, og for å forstå det som skjer. I et annet rom, med et annet utgangspunkt, og med en annen dialogpartner, vil det skje et omfattende filtrerings- og refortolkningsarbeid.

I hvilken grad kan vi spore endringer i utøvernes tenkning og praksis som følge av intervensjonen? Vi må vi være så ærlige å si at dette var det vanskelig å finne ut av.¹³ Dette er også forklaringen på at kun seks av åtte utøvere ble intervjuet to ganger.¹⁴ Opprinnelig ønsket vi å undersøke hvilke implikasjoner Trenerløftet får for trener-utøver-relasjonen og utøverens oppfatning av egen prestasjonsutvikling? En ting er hvordan treneren selv tematiserer og forstår sine egne valg, noe helt annet er hvordan trenerne oppfattes av utøverne.

Vi tror det er flere grunner til at vi ikke fikk data som kan fortelle oss noe om «utøvernes oppfatning av endret/uendret treneradferd». *For det første* er det slik at de fleste trenerne vi intervjuet i sørøst hadde

¹³ I kapittel 4 diskuterer vi hvordan trenerne konkret jobber med sine utviklingsmål. Vi diskuterer disse målene i lys av de virkemidlene som Trenerløftet tilbyr (veiledning, samlinger, annet), og med utgangspunkt i trenernes, veiledernes og utøvernes ståsteder. Her kommer i hvert fall utøverne til orde, det vil si deres tanker rundt trenergjerningen og utviklingsmålet står i en slags dialog til trenerens og veilederes innspill.

¹⁴ Også utøvernes *treningsdagbok* er en viktig kilde for se hvordan utøverne arbeidet med seg selv, og hvordan de reflekterer over egen praksis. Man dokumenterer hvordan treningen oppleves, om innspill og anbefalinger fra treneren betraktes som hensiktsmessige og hva utøverne må ta ansvar for selv. Og man dokumenterer tegn på forventet/uventet framgang/tilbakegang. Vi har fått tilgang til fire av utøvernes treningsdagbøker, men denne datakilden vil i liten grad brukes i denne undersøkelsen.

unge utøvere (16-19 år), og hovedvekten av disse var innenfor langrenn (5 av 8). Mange av disse utøverne hadde flere trenere de forholdt seg til, og i tillegg fungerte ofte en av foreldrene nærmest som en ekstra trener. Dette gjorde at flere aktører bidro med innspill og ideer til utøverne, og de unge atletene var ikke alltid like bevisste på hvem som sa og gjorde hva. *For det andre* er det slik at utøverne nærmest møter hovedtreneren daglig, og følgelig er vant til at hun kommer med ulike ideer og løsninger som hun har snappet opp her og der. Hvor innspillet kommer fra og om det representerer et fundamentalt skifte, vil for den enkelte utøver være vanskelig å ha en klar formening om. *For det tredje* er fokuset for den enkelte trener kun på noen utvalgte aspekter ved trenergjerningen. Konkrete spørsmål knyttet til trenerens valgte utviklingsområde ville kanskje gitt noen utøversvar som i det minste kunne sagt noe om «opplevd forandring».

Kapittel 2: Hvordan forstå trenerrollen?

Hvis du er trener på rett måte, hvis du er den sparringspartneren, og hvis du er den støttespilleren som hele tiden går litt i dybden ... og du stiller de gode spørsmålene for å få kompetanse rundt det du holder på med selv. Den bevisste stillingen der, hvor du både bringer inn ditt perspektiv og utøveren bringer inn sitt. Og det er du som sørger for at utøveren faktisk bringer det inn da, sånn at det blir læring ut av det. (Veileder I)

2.1 Introduksjon

I dette kapitlet vil vi diskutere trenerrollen. Hensikten er først og fremst å vise dens kompleksitet, samtidig som vi løfter frem hvordan ulike sider ved trenerrollen blir tematisert og utfordret i Trenerløftet. Dette sier noe om hvilken forståelse idretten generelt, og i denne sammenheng Olympiatoppen spesielt, har av trenerrollen. Vi mener at en relativt omfattende perspektivering av rollen er nødvendig for å oppdage de begrensninger og muligheter en systematisk intervensjon som Trenerløftet representerer, og derigjennom gjøre våre analyser av Trenerløftet mer treffsikre og forståelige.

Vi vil i det følgende se nærmere på hvordan trenerens vurderinger, valg og væremåte (treneradferd) vil være formet av karakteristika ved rollen, egenskaper ved situasjonen, trenerens kompetanse og trenerens personlighet. Dette betyr ikke at man kan forutsi hva treneren til enhver tid vil tenke og gjøre – gitt personlig-hetstrekk, egenskaper ved situasjonen og kompetanseprofil – men at disse faktorene vil være formative når treneren vurderer og velger. Og fordi disse elementene er i stadig forandring og påvirker hverandre gjensidig, vil også den enkeltes utforming av trenerrollen endre seg over tid. Trenerrollen formes av kravet om prestasjonsutvikling, som på sin side krever kunnskap om en rekke variabler som påvirker utøvernes prestasjoner. Vi spør hvilke kompetanser som kreves av treneren for å få troverdighet og for å realisere idrettens forventninger om framgang, og vi skal se at treneren er avhengig av å hente begreper og metodikker fra ulike kunnskapsuniverser. Hvordan kan den enkelte forme trenerrollen, og hvordan kan dette bli til bevisste valg basert på egne verdier og visjoner?

Kapitlet starter med å diskutere rollebegrepet. Her vil fokus være på forholdet mellom forventninger og frihets-grad i trenerrollen, og hvordan rollekravene formes av idrettens logikk **(2.2)**. I sin konkrete gjerning vil treneren møte en rekke forskjellige situasjoner som krever ulike forståelser og grep, og hun må utvikle kompetanse til å gjøre gode situasjonsanalyser for å lykkes som trener **(2.3)**. Vi skal se at i Olympiatoppens modell for trenere i norsk toppidrett skisseres det tre ulike kompetanseområder; idrettsfaglig kompetanse, ledelses- og relasjonskompetanse og kompetanse til å lede seg selv **(2.4)**.

2.2 Rollen

I sosiologien brukes begrepet rolle for å vise at individet går inn i et samfunn som allerede er strukturert. Det vil si at samfunnet består av rekke posisjoner og situasjoner med bestemte oppgaver, krav og forventninger. Vi blir samfunnsmedlemmer ved å gå inn i ulike roller som foreskriver hvordan vi skal tenke og handle. Idretten er et slik samfunnsområde som består av en rekke mer eller mindre tydelige roller: Idrettsleder, sportssjef, materialforvalter, trener, utøver osv. Ved å ta på seg en treneroppgave, vil individet nærmest automatisk utløse et sett av forventninger, normer og krav når det gjelder hva det skal gjøre og hvordan det skal oppføre seg. Disse forventningene kan man like eller mislike, men uansett vil de forfølge deg så lenge du innehar trenerrollen. Det er noen sosialt definerte standarder man må ta hensyn til, og som man måles etter: Standarder for hvordan man skal handle, for hvordan man skal snakke og for hvordan man skal føle. Og dersom man bryter disse standardene vil man miste legitimitet, og det vil kunne utløse sanksjoner.¹⁵

Noen av disse forventningene til trenerrollen er formulert som eksplisitte regler, som f.eks. barneidrettsbestemmelsene og konkurranseregler. Andre forventninger er formulert som normer, eksempelvis at man ikke skal kjefte på dommere eller skjelle ut egne utøvere. Og noen forventninger er både svært subtile og situasjons-bestemte; som at man justerer kommunikasjonsform basert på hvem man snakker med (eks. i forhold til utøvers personlighet og modenhet) og i hvilken situasjon man er i (eks. utøversamtale vs. konkurranse-situasjon).¹⁶

Forståelsen av trenerrollen i norsk idrett er i dag sterk knyttet til begrepet om helhetlig trenerfilosofi, en såkalt holistisk trenergjerning. Rammeverket for idrettens trenerutdanning, Trenerløypa¹⁷, viser tydelig at det forventes en helhetlig tilnærming til utøverne, og ikke et ensidig fokus på utvikling av ferdigheter og måling av resultater. Hva som menes med en helhetlig trenergjerning er relativt uklart i litteraturen

¹⁵ For en inngående diskusjon av rollebegrepet anbefaler vi Berger og Luckmanns sosiologiske klassiker «Den samfunnsskapte virkelighet (2000: 85-91). Det er viktig å understreke at trener ikke bare er noe «man er», men også noe «man gjør (perform)». Et «performativitets-perspektiv» viderefører poenget om at vår væremåte er tillært og kulturelt betinget. Men samtidig vektlegger dette perspektivet at trenerskap først og fremst er *noe vi gjør*. Gjennom å tale og handle siterer vi kulturelle normer. Alt vi sier og gjør betraktes som konstruerte kulturelle rekvisitter som betegnes som typiske, utradisjonelle, uforståelige, gammeldagse, innovative, maskuline osv. Vi ser at mange trenere i dag tar i bruk begrep og praksiser som understreker at de involverer utøverne i utviklingsarbeidet.

¹⁶ Disse normene og forventningene vil selvfølgelig også forandres over tid og fra idrett til idrett. Antakelig vil de fleste nordmenn i dag oppleve den tidligere russiske håndballtreneren, Jevgenij Vasiljevitsj Trefilov, som en «autoritær», «vulgær», «sexistisk» og «utdatert» trener. Trefilov vant 4 gull som trener for det russiske damelandslaget i håndball.

¹⁷ Trenerløypa ble iverksatt 1.1.2014. Rammeverket kan leses på følgende link:

<https://www.idrettsforbundet.no/siteassets/idrettsforbundet/trenerloypa/trenerloypa.pdf>

(Abrahamsen 2016), men i de fleste framstillingene er begrepet nært forbundet til humanisme og humanistisk psykologi. Det handler om å sette utøveren i sentrum og om å ta hensyn til alle sidene ved utøverens liv for å utvikle «hele mennesket». Dette innebærer at trenerens rolle blir tydeligere verdibasert og at listen med krav til trenerens kompetanse øker.¹⁸

Forventningene til trenerne i Trenerløftet er at de skal utvikle sin kompetanse innenfor en idrettskontekst som preges av fokuset på prestasjonsforbedring og teknisk, taktisk, fysisk og mental ferdighetstrening. Dette gjør at den pedagogiske situasjonen er forskjellig fra for eksempel skoleidrett eller generell ungdomsidrett. Strategiene, valgene og tidsbruken vil tempereres av den logikken som dominerer i feltet (Hemmestad 2013:45). Idrett handler om tap og vinn, og om å finne grep som gjør at man presterer bedre enn konkurrentene, basert på at det først og fremst er sin egen utvikling man kan gjøre noe med. Over tid er det primært de som tar i bruk de beste utviklingsmetodikkene som har størst sjanse til å vinne. Dette innebærer at kravene til utøvernes utvikling nærmest er umettelig. For å ivareta denne sulten krever det at treneren skal være ekspert på en rekke områder: Treningslære og treningsmetode, utholdenhet, koordinasjon, hurtighet, teknikk, restitusjon, kosthold og skadeforebygging. I tillegg skal hun være en slags psykolog og ikke minst være motivator, og kunne noe om mental trening. Hun skal være lag- og miljøbygger som skaper en prestasjons-kultur sammen med utøverne og øvrig støtteapparat. Og hun skal fungere som en slags administrator intern og eksternt, som blant annet innebærer kontakt med media, andre klubber og forbund.

Idrettens logikk er altså prestasjonsmessig fremgang, og forventningen til treneren er at hun skal være ansvarlig for prosessene som bidrar til denne utviklingen. Så når man i Trenerløftet hevder at målet er «bedre trenere», vil det ultimate beviset på at prosjektet er vellykket være at utøvernes prestasjoner løftes mer enn hva de ville ha gjort uten et «trenerløft». Effekten av treneres valg og vurderinger kan avleses i utøvernes fremgang. Selv om treneren er aldri så omgjengelig og omsorgsfull, vil hun uansett få strykkarakter dersom resultatene uteblir. Den som inntar trenerrollen har alltid ansvar for at utøverne forbedrer seg. Det er premisset som ligger til grunn for utøvelsen av rollen.

2.3 Situasjonelle karakteristika og situasjonsforståelse

Robert K. Mertons begrep om *rollesett* er svært relevant i forståelsen av trenerrollen. Rollesettet er «settet av forventninger, plikter osv. som er knyttet til de ulike oppgaver og situasjoner en rolle

¹⁸ I en kort diskusjon av begrepet, og dets innhold, problematiserer Cassidy (2010) bruken av det. Hun hevder at det har potensial til å bli et meningsløst begrep hvis ikke idrettsbevegelsen klarer å utvide forståelsen av hva «holistic coaching» betyr og innebærer.

medfører» (Østerberg 1997: 46). Settet som utgjør trenerrollen er blant annet trenerens forhold til utøverne, til media, til sponsorer, til foreldre, til skole og til idrettslaget. En trener forventes kanskje å være visjonær og morsom i møte med media, men nøktern og seriøs i møte med skolen. Og forventningene til utøvelsen av trenerrollen er kanskje ulike fra trening til konkurranse. For eksempel kan det på trening forventes at treneren er dialogisk og inkluderende, mens i konkurranser skal hun ta styringen og gi klare instruksjoner.

Forventningene til treneren er ulike i de forskjellige situasjonene.¹⁹ Disse forventningene kan blant annet uttrykkes som forventninger til hvordan man kommuniserer, hvordan man planlegger og hvordan man jobber med enkeltutøvere og med laget. Innenfor ledelseslitteraturen er det skrevet mye om situasjonsbestemt ledelse, og omkvedet er at man må tilpasse lederstilen til egenskaper ved situasjonen: «Leadership depends on the situation. Few social scientists would dispute the validity of this statement» (Vroom & Jago, 1997, s.169). En følsomhet overfor egenskaper ved situasjonen/konteksten vil være svært viktig for å fungere som trener: For eksempel vil «treningsøkten», «konkurransen» og «utøversamtalen» representere tre svært ulike situasjoner som krever ulike valg og væremåter av treneren. Samtidig er det viktig å ha i mente at ikke alle definerer den samme situasjonen likt, og at ulike aktører dermed har ulike forventninger til hva som er passende adferd.²⁰

Ved å ha blick for helheten av oppgaver og situasjoner som trenerrollen innebærer, vil man også oppdage at trenerrollen utløser en mengde forventninger og krav som til dels er motstridende. Dermed vil det være vanskelig for treneren å innfri alle disse ulike forventningene. Basert på de trenerne og veilederne vi har fulgt, har Trenerløftet primært hatt fokus på trenerens forhold til de utøverne han/hun trener, og til situasjonene på treningsfeltet og på konkurransearenaen. Dette er en svært viktig del av

¹⁹ Et annet begrep fra Goffman, som er relevant for å forstå alle de ulike situasjonene en trener må forholde seg til, er «frame» eller innramming (Goffman 1974). Det er innrammingen eller konteksten som bestemmer kommunikasjonens og handlingens mening. Goffmans «frame analysis» er en analyseform som undersøker **organiseringen av erfaringer** med utgangspunkt i ulike «frames». Et skifte av innramming betyr at noe omkodes til noe annet, selv om det er den samme aktiviteten (f.eks. fra lek til konkurranse). **Hva vi oppfatter og hvordan vi organiserer erfaringene er avhengig av innramming.** Folk tilpasser sin handlinger til deres forståelse av hva som skjer. Innramming kan være **noe fast**, i betydning av at flere individer deler en definisjon av et fenomen eller en situasjon, samtidig som det er noe **flyktig** som raskt kan endres. En felles innramming av situasjonen forenkler samhandlingen. Vanligvis vil folk flest mestre «multiple realiteter»: De vet hvilke rammeverk som er relatert til hva, og de kan lett falle tilbake til en mer grunnleggende virkelighet dersom det oppstår problemer.

²⁰ I sosiologien er man opptatt av definisjonen av situasjoner. Dette viser tilbake til det såkalte Thomas Teoremet: Dersom folk definerer situasjoner som virkelige, er de virkelige i deres konsekvenser (ting blir slik vi definerer det). Nå kan man si at folk gjør de samme fortolkningene igjen og igjen, men samtidig er en refortolkning alltid mulig. Vi kan konstruere virkeligheten på en gjentakende og stabil måte, men vi kan også på et øyeblikk forandre dets egenskaper (se Merton 1968).

trenerens totale rollesett, men samtidig er det en rekke oppgaver og situasjoner (med tilhørende forventninger) i trenerens hverdag som ikke har blitt tematisert i Trenerløftet.

En trener skal tilrettelegge for læring og utvikling hos «sine» utøvere, og teoretiseringen og utforskningen av denne tilretteleggingen blir kalt didaktikk. Didaktikk er en vitenskap om praksis og for praksis, sa Wolfgang Klafki, en av de mest innflytelsesrike didaktiske teoretikerne i vår tid. Når treneren skal planlegge en treningsøkt, må hun vurdere de elementene som inngår i (lærings)situasjonen: Hvilke ferdigheter skal utvikles? Hvilket innhold vil effektivt nå læringsmålet best? Hvilken metodisk inngang og gjennomføring gir best utbytte? Læring og kompetanseutvikling er en svært omfattende tematikk som forutsetter refleksjon over Klafkis ulike didaktiske kategorier og relasjonen mellom dem: *Mål, innhold, læringsforutsetninger, ramme-faktorer og arbeidsmåter (metoder)*, og senere la Bjørndal og Lieberg (1978) inn *vurdering* som en komponent i sin modell om didaktisk relasjonstenkning.

En erfaren trener kan man forvente tenker gjennom alle didaktiske kategoriene – og forholdet mellom dem – i planleggingen av en *treningsøkt*, og det i lys av det overordnede målet om prestasjonsutvikling. Mange av de didaktiske vurderingene som gir et godt treningsutbytte for utøveren gjør den erfarne treneren implisitt, mens andre vurderinger krever en mer gjennomtenkt og bevisst beslutningsprosess.

En annen viktig situasjon for treneren er *utøversamtalen*. Hva ønsker treneren å oppnå med samtalen (mål), hva vil hun snakke om (innhold), hvordan tilpasser hun dialogen til hver og en av utøverne (deltaker-forutsetninger), hvordan får hun gjennomslag for det hun ønsker å formidle (arbeidsmåte), hvordan vurderer hun om budskapet ble oppfattet (vurdering) og hvordan får hun til dette gitt de rammene hun har til disposisjon (antall timer, lokale, andre arenaer for å uttrykke budskapet osv.). Ved å tenke gjennom disse kategoriene og hvordan de gjensidig påvirker hverandre, vil treneren kanskje unngå at utøversamtalene blir redusert til rituelle dialoger hvor både budskapet og implikasjonene av diskusjonen blir utydelig og uforståelig for deltakerne.²¹ En ignorering av en eller flere didaktiske kategorier vil kunne ha uheldige konsekvenser for læringsutbytte. Motsatt, vil en grundig didaktisk refleksjon - før og etter f.eks. en treningsøkt - hjelpe treneren til å bli bevisst egne grep og feilgrep, valg og bortvalg.

Poenget vårt med å trekke inn den didaktiske relasjonsmodellen er å vise at Trenerløftet har i seg mange elementer fra et «klassisk» pedagogisk utviklingsarbeid, samtidig som relasjonsmodellen identifiserer

²¹ I Trenerløftet tar man ikke utgangspunkt i de didaktiske kategoriene, men har isteden en bred tilnærming til ulike variabler som påvirker trenergjæring. Dette er variabler som direkte og indirekte har relevans for en eller flere av de didaktiske kategoriene.

faktorer som løfter trenerens refleksjon rundt de viktigste situasjonene som konstituerer trenerrollen og som treneren virker i, nemlig treningene, konkurransene og utøversamtalene. Med dette som utgangspunkt spør vi i neste delkapittel på hvilke områder Olympiatoppen er opptatt av at trenerne i Trenerløftet skal utvikle sin kompetanse?

2.4 Kompetanse

For kompetansekravene til den enkelte trener handler ikke bare om å ha en situasjonsforståelse og et didaktisk blikk. Ifølge Olympiatoppen er trenerkompetanse *kunnskap, erfaring, ferdighet og evne som gir beredskap til å kunne utføre en viss praktisk handling. Og gjennom Trenerløftet ønsker Olympiatoppen at unge trenere skal forbedre og videreutvikle egen kompetanse, slik at de kan legge til rette for utøverne sine på en enda bedre måte.*

Olympiatoppen framhever at trenerne har en sentral posisjon i unge utøvers idrettslige utvikling. For utøvere er trenerne viktige som kunnskapsformidlere, verdiformidlere og rollemodeller. Trenernes adferd og holdninger kan derfor ha stor innflytelse på hvordan unge opplever ulike forhold i sitt treningsmiljø. Kunnskapsrike trenere med en gjennomtenkt praksis vil kunne påvirke unge utøvers utvikling på en positiv måte.²² Trenere med en mer ubevisst praksis kan i verste fall bidra til å begrense de unge utøvernes utviklings-muligheter. Ifølge den danske idrettspsykologen Reinhard Stelters er trenerens oppgave når man jobber med coaching i idrett å se verden med utøverens øyne (Stelter 2002, s.50).

Stelters coachingprinsipper har hatt en klar påvirkning også på trenerutdanningen i norsk idrett, og i den tidligere omtalte Trenerløypa presiseres det at trenere skal inkludere utøvere i både planlegging, gjennomføring og evaluering av trening når det er hensiktsmessig. Det bør skje allerede fra tidlig alder, og er også forenlig med retningslinjer for barne- og ungdomsidrett. Dette innebærer å realisere en ny coachende trenerrolle, der målet er å hjelpe utøverne til å finne sin egen vei. Involvering, ansvarliggjøring, refleksjon og dialog skal være sentrale virkemidler for den verdi- og relasjonsbaserte norske treneren.

Kompetanse er i seg selv et begrep som er vanskelig å definere, men litt folkelig uttrykt kan vi si at det omfatter alt som er relevant for å gjøre et individ i stand til å utføre en oppgave på en mest mulig optimal

²² Det er med andre ord både en bredde og dybde i trenernes kompetansebehov. Å etterfølge alle disse kriteriene leder tankene hen til Levi-Strauss' (1966) skille mellom *l'ingenieur* og *le bricoleur*, hvor den sistnevnte betegnelsen kan definere treneren som tusenkunstner. Se for eksempel Gotvassli (2007).

måte.²³ Dermed er det opplagt at det som vi diskuterte i 2.2 (rolleforståelse) og 2.3 (situasjonsforståelse) er integrert i forståelsen av hva trenerkompetanse er. Videre i dette delkapitlet vil vi presentere de tre sentrale kompetanse-målene i Olympiatoppens modell for trenere i norsk toppidrett og som da naturlig nok danner utgangspunkt for Trenerløftet: Idrettsfaglig kompetanse (2.4.1), ledelses- og relasjonskompetanse (2.4.2) og kompetanse til å lede seg selv (2.4.3).²⁴

2.4.1 Idrettsfaglig kompetanse

I Olympiatoppens modell skisseres de overnevnte tre kompetanseområdene for en topp trener. Ikke overraskende forutsettes det at trenere på dette nivået har særiddrettslig kompetanse, hvor det presiseres at dette er den enkelte særiddretts ansvar og derfor ikke beskrives nærmere i OLTs modell. Særiddrettslig kompetanse ligger derimot som et fundament for de tre kompetanseområdene, og må derfor sies å være grunnlaget for trenerens kompetanse.

I OLT-trenermodellen defineres et bredere kompetanseområde enn det særiddrettslige, nemlig **idrettsfaglig kompetanse**. Dette handler om å planlegge, gjennomføre, analysere og evaluere trening på kort og lang sikt. Sentrale stikkord under dette punktet er «å sette utøveren i sentrum», «individualisering ut fra nivå, ambisjoner og forutsetninger», «involvering», «gi medansvar» og «stimulere til utøverrefleksjon (over egen utvikling)». Et tilsvarende punkt omhandler konkurranse og mesterskapsgjennomføring, inkludert forberedelser til disse og evaluering i etterkant. Her handler det også om logistikk, taktiske disposisjoner og håndtering av ulike situasjoner underveis i eksempelvis et mesterskap. Det siste hovedpunktet under idrettsfaglig kompetanse defineres som å forenkle det komplekse og prioritere det viktigste.²⁵

Enten man snakker om særiddrettslig kompetanse eller idrettsfaglig kompetanse, vil hovedkilden til denne formen for kompetanse være tidligere erfaringer som trener og i de aller fleste tilfeller også som idrettsutøver på ett eller annet nivå. Alle trenerne vi har intervjuet i Trenerløftet forteller om hvordan

²³ Det kan uttrykkes som vår (kroppslige) kapasitet i en bestemt situasjon. Det innebærer en «know how» eller en praktisk sans som bare gir mening som handling i en situasjon. Treneren er som enhver annen erfaren og dyktig aktør et mer praktisk enn et teoretisk vesen, og både intellektuelle og manuelle aktiviteter er former for kompetente handlinger (jf. Crossley 2013, 122).

²⁴ «OLTs modell for utvikling av trenere i norsk toppidrett»: https://www.olympiatoppen.no/avdelinger/utvikling/trenerutvikling/modell_for_trenerutvikling/media67715.media

²⁵ Dette punktet har i motsetning til de andre punktene ingen utfyllende stikkord ved seg, noe som kanskje indikerer at det er selvsagt hva dette innebærer, men hva som er det selvsagte ved det vil nok være avhengig av hvem man spør?

utøvererfaringen er med på å forme hvordan de agerer i trenerrollen. Det gjør at man kan kjenne seg igjen i utøvernes opplevelser, tanker og utfordringer. Bare det å ha vært i miljøet – vært en del av kulturen – hjelper en til for å forstå hvordan utøverne tenker, vurderer og tviler. Bakgrunnen som utøver handler altså om langt mer enn kunnskap om selve idretten og om spesifikke treningsmetoder. Utøvererfaring er viktig for å forstå utøvernes mentale og kroppslige utfordringer, og for å utvikle en kroppslig kompetanse som kanskje er vanskelig å utvikle når man er «voksen» og er i en annen livsfase.

Når man så skifter rolle fra utøver til trener, forandres både perspektiv, forventninger og krav (se 2.2.). Nå er det plutselig deg som skal bidra til andres prestasjonsutvikling. I rollen som utøver vil de fleste ha hatt en rekke ulike trenere i årenes løp, og møtt forskjellige personligheter, treningsopplegg og pedagogiske regimer. Disse erfaringene kan betraktes som en erfaringsbank du kan høste fra når du utformer din egen trenerrolle, og det kan være fristende å velge det du selv oppfattet som «nødvendig og smart» når du selv var aktiv utøver. Dermed er det også en viss fare for at du reproducerer en slags kvintessens av de trenerrollene du selv møtte i din karriere som utøver. Og selv om du er bevisst denne «faren», kan det være vanskelig å skape noe helt nytt så lenge du ikke har tilgang på noen alternative trenermodeller.

Roller som trener bør med andre ord ikke utelukkende betraktes og utformes med utgangspunkt i det blikket man hadde som utøver, selv om denne erfaringen gir deg er en forutsetning for å «se verden med utøverens øyne». Den danske pedagogen Steen Wackerhausen hevder at den aktøren som aldri beveger seg utenfor en begrenset erfaringsverden, står i fare for å bli værende innenfor denne kontekstens forståelseshorisont: «Den cyklist, som kun har prøvet at cykle med en hånd på styret og en fod på pedalen, vil inden for dette lokale rum av handlingsmuligheder, kun oppnå et lokalt færdighetsniveau, på et lokal maksimum set i forhold til et universelt maksimum (Wackerhausen 1999, s.192)». Her vil en destabilisering av den etablerte forståelsen være nødvendig for at kompetansenivået skal økes. Og ifølge Wackerhausen bør man gå ut av sin praksis og gjør det til gjenstand for ekstern refleksjon.

I vår sammenheng innebærer Wackerhausens perspektiv at man trenger mer enn bare særiddrettslig (praksis)erfaring for å utvikle relevant idrettsfaglig kompetanse. For å være topp trener – eller utvikle seg til å bli en – behøves også en bredere idrettsfaglig kompetanse. Disse finner man ofte i de ulike «-ologiene»: Fysiologi, biologi, psykologi, sosiologi, ernæringsfysiologi osv. Dette er ulike akademiske fag som har ulike perspektiv på kropp og bevegelse, og som utvikler kunnskap som kan være relevant for å løfte utøvernes prestasjoner. Tradisjonelt har nok fysiologien vært det faget som har vært tettest forbundet med (topp)idretten. De senere årene har imidlertid fysiologien fått selskap av andre akademiske fag som har bidratt til at idrettens vitenskapelighet har blitt et eget vitenskapsfelt, nemlig idrettsvitenskap. Dette innebærer at stadig flere akademiske fag og tilhørende ekspertkompetanse

innpodes i toppidrettssatsingen. Konsekvensen av dette er naturligvis at topptreneren behøver kompetanse til å lede også disse menneskene – for å få dem til å fungere sammen – og for at man opprettholder fokuset på prestasjonsmessig framgang.

Når Olympiatoppen beskriver **idrettsfaglig kompetanse** er det opplagt at de sammenkople kunnskap om idrett med kunnskap fra prestasjonsrelevante fag/vitenskaper, og hvordan dette settes sammen i planlegging, gjennomføring og evalueringen av treninger og konkurranser. Vi merker oss at utøveren framstilles som *et unikt, et ansvarlig, et involvert og et reflektert subjekt*. Ja, det kan virke som om man bevisst har fjernet alle formuleringer som kan lede leserens assosiasjoner i retning av en objektgjøring av idrettsutøveren. I trenerens iver etter prestasjonsmessig framgang er det en fare for at utøverne får status som objekter. Man blir så opptatt av å beherske, forme og måle utøvernes kropp og mentalitet at man glemmer at man jobber med hele mennesker. Vi skal se at synet på utøveren som medansvarlig/skapende aktør i utviklingsarbeidet tydeliggjøres i det OLT kaller relasjonskompetanse.

2.4.2 Ledelses- og relasjonskompetanse

Olympiatoppen framhever at topptreneren skal ha kompetanse til å velge ut, organisere, lede og utvikle de menneskene som skal utgjøre prestasjonsteamet. Topptreneren skal som leder for dette teamet gjennomføre og følge opp mål- og strategiprosesser, skape dynamiske team og en utviklingskultur der personenes kompetanse kommer fellesskapet til gode. Topptreneren skal videre bruke pedagogiske ferdigheter for å lede, der involvering, medansvar og kommunikasjon er de mest sentrale stikkordene. Også under dette kompetanseområdet synliggjøres viktigheten av å håndtere både ulike interesser, dilemmaer og kompleksitet.

Olympiatoppens visjon i dag er å lede og trene best i verden. Ledelse og relasjoner har vært en sentral del av OLTs virksomhet siden grunnleggelsen på slutten av 1980-tallet. Blant annet satte fotballmannen og spesialpedagogen Kjell Schou Andreassen både relasjonelle ferdigheter og Mihaly Csikszentmihalyi sin flowmodell på kartet i arbeidet med å utvikle norske idretts- og ledelsesprestasjoner. Med utgangspunkt i dette utviklet OLT gode prestasjonskulturer som ikke bare var opptatt av selve måloppnåelsen, men også den kontinuerlige bearbeidelsen av forutsetningene for å nå målene (Kaas, Kaggestad og Kristiansen et al. 2007).

Modellen ble kalt «Lederhuset», og var symbolisert med fem ulike rom for de sentrale fokusområdene i utviklingsprosessen; 1) målprosess, 2) lagorganisering, 3) kultur, verdier og samspillsregler, 4) systematisk trening og 5) prestasjonscoaching. Målsettingen var taket på huset, mens ledelse var selve grunnmuren. (Kaas, Kaggestad og Kristiansen et al. 2007). OLTs utviklingsmodell har utviklet seg videre til et «hus» der taket er visjonen (lede og trene best i verden), hvilende på tre blokker –

målprosessen, organisering og trenings-prosessen. De tre blokkene bindes sammen på tvers med et bånd som inneholder temaet «utvikling av prestasjonskultur: etikk, holdninger og verdier».²⁶

Hva betyr denne dreiningen i Olympiatoppens utviklingsmodell? Det kan virke som ledelse har flyttet seg fra å være fundamentet for å nå målene man setter seg – og arbeidsprosessen for å nå dem – til å bli et «mål i seg selv». I så fall sier det noe om konseptet ledelse sin sentrale funksjon i norsk toppidrett. Og visjonen «lede og trene best i verden» uttrykker uansett troen på ledelse som sentralt for å prestere topp internasjonalt. Samtidig er ikke lede og trene uavhengig av hverandre, de virker sammen. Det innebærer kanskje også at treneren er noe annet enn lederen? Begrepet «trenerskap» har kommet inn i norsk idrett. NIF benytter det, OLT likeså. Det betyr trolig at trenerens «beskaffenhet» er noe annet enn lederens, men samtidig skal topp treneren ha ledelseskompetanse i form av å lede prestasjonstemaet, hvor det å skape gode relasjoner i teamet står sentralt.

Pedagogen Jan Spurkeland er kanskje den personen som i sterkest grad har bidradd til å konkretisere begrepet relasjonsledelse i Norge.²⁷ I korte trekk betyr det at ledelse ikke handler om posisjon, men om relasjon. Metoden for å utøve relasjonell ledelse er relasjonskompetanse (Spurkeland 2020), og defineres som ferdigheter, evner og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker.²⁸ For Spurkeland er ledelse å utløse energi hos andre, og den viktigste oppgaven for en relasjonell leder er å håndtere andre menneskers liv. Skal du bli relasjonskompetent, må du ifølge Spurkeland være genuint interessert i andre mennesker.

Selv om Olympiatoppens kompetansemmodell er inspirert av Côte og Gilberts (2009) differensiering av «coaching effectiveness», «coaching expertise», «effective coach» og «expert coach»²⁹ og Lara-

²⁶ Se https://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/strategi/strategisk_utviklingsplan/media66194.media

²⁷ Det er ikke her plass til en omfattende gjennomgang av hele «skapelseshistorien» knyttet til utvikling av relasjonsledelse, men det bør allikevel nevnes at psykologenes inntog i arbeids- og samfunnslivet har hatt en stor betydning for utviklingen av denne «tankefiguren». Innenfor ledelsesdiskursen er det kanskje Elton Mayo og hans Hawthorne-studier (1924-27) som har hatt størst innflytelse. Ifølge Mayo hadde en god leder egenskaper som lignet en habil psykolog: Hun måtte ha evne til å forstå, til å lytte og til å håndtere relasjonelle spenninger på arbeidsplassen. Det å forstå - og ta på alvor - arbeidernes følelsesliv var viktig for å styrke bedriftens produktivitet (Illouz 2007, s.10-16).

²⁸ Spurkeland hevder at relasjonskompetanse har tre kjernekomponenter (Spurkeland 2015, s.73-75): 1) Interesse for mennesker (bli kjent med medarbeiderne og se hele mennesket). 2) Evne og ferdighet til å bygge tillit. 3) Emosjonell modenhet.

²⁹ Côte og Gilbert baserer seg på en rekke studier når de presenterer sin integrerte definisjon av “coaching effectiveness” The consistent application of integrated professional, interpersonal, and intrapersonal knowledge to improve athletes’ competence, confidence, connection, and character in specific coaching contexts (Côte and Gilbert 2009: 316).

Bercials «serial winning coaches»-forskning³⁰, er det likevel noe «typisk norsk» ved Spurkelands ledelseskonsept og Olympiatoppens tilnærming til ledelse for prestasjonsgrupper: Samspill og relasjonelle ferdigheter, komplementaritet og spisskompetanse framstår som sentrale virkemidler for å lykkes i å utvikle fremragende prestasjoner, og passer godt inn i vår egalitære samfunns- og idrettsmodell. Spurkeland sier selv at hans teori og tidligere landslagstrener Marit Breiviks praksis med håndballandslaget kvinner passer som hånd i hanske.³¹

Ifølge Spurkeland må en relasjonell leder kvalifisere seg til å lede hvert enkelt individ. For å lykkes med dette må man kjenne de menneskene man skal lede, og for å få den nødvendige innsikten i hvert enkelt individ må man investere tid i relasjonen. Det klareste dagsaktuelle eksemplet på en slik relasjon i toppidretten er nok Karsten Warholm og Leif Olav Alnes. Alnes uttaler at hans viktigste funksjon er å ivareta helheten rundt utøveren, slik at det føles meningsfullt for utøveren, samtidig som at han som trener må sørge for at utøver har eierskap til det som skjer. Frode Moen og Arnstein Finstad (2019) framhever at det blant annet betyr at trener og utøver skal være samstemte om hvordan opplegget skal utformes og ha samme mål og ambisjonsnivå. Det vil igjen skape stor motivasjon for jobben som skal legges ned. Trener og utøver er dermed gjensidig avhengige av hverandre i relasjonen.³² Moen og Finstad (2019) skriver videre at en av de store pedagogiske mis-forståelsene i en del idrettsmiljø er at man tror selvstendige utøvere klarer seg selv og er sine egne trenere. De hevder at disse utøverne ikke vil være i nærheten av å nå sitt potensial som utøvere,³³ og at sammenhengen mellom selvstendighet (i

³⁰ Se for eksempel Lara-Bercial & Mallett (2016). I Trenerløftet vil man anvende de beste prinsipper for trenerutvikling i praksis, med bakgrunn i «European Sport Coaching Framework» (EU, 2017). Det europeiske rammeverket baserer seg blant annet på Cote og Gilberts trenermodell som operer med tre kunnskapsområder: Fagkunnskap, mellommenneskelig kunnskap og selvkunnskap (se tab. 4.2, s.38). Forfatterne hevder at “for coaches to be effective, they need to consistently integrate and apply three types of knowledge: professional (subject matter knowledge and how to teach it), interpersonal (knowledge related to the ability to connect with people and build positive relationships) and intrapersonal (knowledge of self and personal philosophy based on experience, self-awareness and reflection)”. Se: https://www.coachlearn.eu/assets/files/project_documents/european-sport-coaching-framework.pdf

³¹ <https://www.fotball.no/nfftv/?mid=6021900c-00080501-b9ad68ca>

³² <https://www.olympiatoppen.no/fagstoff/kronikker/page9781.html>

³³ Johan Olav Koss uttaler at relasjonen mellom trener og utøver må være så trygg at begge kan tenke fritt. Da er det skapt en **åpenhetskultur**, hvor begge kan utvikle hverandre over lang tid. Koss og trener Svein Hallvard Sletten fulgte hverandre på og utenfor skøytebanen fra Koss var sju år gammel (Riise, Stensbøl og Pensgaard 2013, 217-233) og det gjorde at begge forsto at behovene i relasjonen forandret seg etter hvert som årene gikk og nivået ble høyere. Koss har en interessant refleksjon rundt trener/utøver-forholdet i idretten: Eventuelle problem i relasjonen oppstår når treneren vil at utøveren skal være avhengig av ham. Når treneren bevisst tenker at hvis utøveren blir uavhengig av ham, så blir han forlatt. Men paradokset, sier Koss, som det er så viktig at treneren forstår, er at hvis du som trener klarer å gjøre en utøver god og tenkende, vil han ikke forlate deg. Men mange trenere er ikke trygge nok til det, og da er det ikke lenger en reell dialog, og det blir ikke stilt kritiske spørsmål. Uten kritiske refleksjoner skaper du heller ikke rom for at utøveren kan tenke selvstendig.

betydningen av å gjøre optimale valg for seg selv) og avhengighet til andre (trener) er svært stor, jmfør eksemplet med Warholm og Alnes.

Relasjonskompetanse står altså sentralt i Olympiatoppens modell for trenerkompetanse og trenerutvikling. Den er viktig for å lede et prestasjonsteam, for å lede en utøvergruppe og for å lede og motivere den enkelte utøver. Fokuset på involvering og kommunikasjon peker også mot et ideal om å nedtone asymmetrien mellom trener og utøver. En slik trenerstil innebærer at utøverne tas med som fullverdige deltakere i prosjektet for å utvikle seg selv og laget. Utøveren gjøres til fullverdige subjekter som involveres i diskusjoner knyttet til trening, restitusjon og konkurranser. I det neste underkapitlet skal vi se at relasjonskompetanse også er viktig for at trenerne skal utvikle sin egen kompetanse.

2.4.3 Kompetanse til å lede seg selv

Olympiatoppens tredje og siste kompetanseområde for topptreneren defineres som kompetanse til å lede seg selv. Hovedvekten ligger her i å utvikle **egen trenerfilosofi** og i et punkt som ligger nært opp til dette, nemlig å kontinuerlig videreutvikle sin egen kompetanse. Og for å sikre denne utviklingen er det viktig at treneren «reflekterer over egen rolle og praksis», «aktivt bruker utøverne til egen læring» og «jobber med egne styrker og svakheter». En tydelig trenerfilosofi er nødvendig fordi trenerens tanker, holdninger, innsikt og verdier gir grunnlag for hennes handlinger. Filosofien bestemmer hvordan treneren leder det praktiske arbeidet og viser retning i arbeidet med utøverne. Derfor er det viktig at de som arbeider med trenerne i norsk idrett hjelper dem med å utvikle og praktisere filosofien. Det er denne forpliktelsen som også ligger til grunn for Trenerløftet, og som en av de regionale koordinatorene for programmet setter ord på i sitatet under:

... å bli enda mer bevisst på din kompetanse, din filosofi, dine mangler og styrker ... Så det handler om et bevisst forhold mellom filosofi og praksis. Det handler om et bevisst forhold mellom filosofi og atferd, og det handler om et bevisst forhold om hva som er min rolle i selvstendighetsprosessen ... Vi ønsker økt refleksjon, vi ønsker økt bevissthet, vi ønsker at trenerne har et klarere forhold til egen filosofi, vi ønsker at trenerne har mye større bevissthet på hvordan de påvirker menneskene rundt seg med sin atferd ... De blir tvunget til å sette seg ned å tenke hva gjør jeg nå og hvorfor gjør jeg det. Hva er min holdning til dette egentlig? Gjør jeg det bare fordi jeg må få det gjort, eller gjør jeg det fordi det er en plan ... Ønske om å ha trenere som har nok praktisk og akademisk erfaring til å kunne bygge sin filosofi. (Koordinator 2)

Det innebærer selvfølgelig ikke at det kun finnes en måte å utforme trenerrollen på, eller at det kun er en eneste væremåte for treneren som «idretten» godtar. Forventningene er ikke så entydige at man føler

seg tvunget til å være trener på en bestemt måte. Dessuten er det nok også slik at de fleste vil ha en viss distanse til trener-rollen, og dermed forstår at den kan overskrides og forandres. På mange måter handler jo Trenerløftet om at den enkelte deltaker skal oppdage hvordan han/hun føler, tenker og handler som trener. Og ved å bli bevisst hvordan man er som trener, skal man kunne bli i stand til å endre rolleadferden.³⁴ Man velger å være trener på en noe annerledes måte.

Trenerløftet» kan kategoriseres som en trenersentrert trenerutdanning. Det er et pedagogisk opplegg som betrakter treneren som en kunnskapsressurs og som tar utgangspunkt i trenernes egne erfaringer og praksis-teori. Fokuset er mer på trenerutvikling enn på trenerutdanning. Videre har man fokus på treneren som leder og pedagog, og ønsker å styrke denne siden ved trenergjerningen. Et mål er at den enkelte trener skal utvikle og **anvende en praksisteori (trenerfilosofi)**. Begrepet praksisteori er utviklet av Handal og Lauvås (2000) og viser til den enkeltes persons forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet.³⁵ Alle sitter inne med en kompetanse som viser tilbake på verdier og personlige erfaringer, og denne praksisteorien består ofte av inkonsistente elementer. Videre vil deler av denne «teorien» være taus og ikke erkjent av den enkelte. Den samme regionale koordinatoren sier følgende om dette:

... i mitt hode så er det kanskje et av de største gapene å tette, avstanden mellom det som trenerne tenker og det som trenerne faktisk gjør. For jeg synes det er for stor avstand. For vi snakker om autonomi og vi snakker om selvstendighet, vi snakker om refleksjon og vi snakker om struktur, og så ser vi i alt for liten grad det igjen i adferden til trenerne. (Koordinator 2)

Gjennom veiledning kan treneren kanskje oppdage og bli bevisst hvilke verdier, erfaringer og kunnskap som ligger bak det man gjør (oppdage «teorien» bak praksis). Dette er tema for neste kapittel, som tar for seg Trenerløftets metode for å løfte trenernes kompetanse, nemlig veiledningen og veilederen.

³⁴ Her er Goffmans begrep om **rolledistanse** relevant (Goffman 1961). Ikke bare innehar individet en rekke ulike roller i et moderne samfunn, men de vil også spille disse rollene **«in a double fashion»**. Dette betyr at individet samtidig vil godta og distansere seg fra den samme rollen. Ifølge Goffman var denne rolledistansen kun mulig fordi vi lever i et samfunn med en rekke ulike roller; og vi bruke andre roller til å fri oss kravene som stilles til den rollen vi akkurat nå er i. «Its only the structure of modern society, Goffman is implying, that makes possible role-distance, and hence this appearance of a self which stands above roles» (Collins 1988: 256).

³⁵ Handlingsberedskap betyr situasjonsbestemt forberedelse til handling, for eksempel i form av å skjerpe oppmerksomheten. Den etablerte og systematiserte kunnskapen utgjør individets handlingsberedskap i dagliglivet, og den betegnes ofte som kompetanse.

2.5 Oppsummering og veien videre

Gjennomgangen av Olympiatoppens tre kompetanseområder er viktig for å forstå bakgrunnen for Trenerløftet. Dette er den trenermodellen som OLT har forpliktet seg på, og som de ønsker skal ligge til grunn for topptrenerne i Norge. Disse tre kompetanseområdene ringer inn både noen grunnleggende verdier, noen pedagogiske prinsipper og noen metodiske oppfordringer. Og de henvender seg til ulike sider ved trenerjobben; som utøvende trener, som administrator, som leder, som medmenneske og som tenkende subjekt. Samtidig er det opplagt at disse kompetanseområdene er vevet sammen og forutsetter hverandre. Kvintessensen er at trenerne skal utvikle en egen trenerfilosofi, gjennom refleksjon over egen rolle og praksis, og ved å bruke utøverne til sin egen læring. Dette krever at trenerne har evne til å kommunisere med og involvere utøverne, som både er avgjørende for et godt lederskap og et godt trenerskap.

Når vi i dette kapitlet har brukt såpass mye plass til å utbrodere trenerrollens mandat og oppgaver, har dette primært vært motivert utfra et ønske om å brette ut og konkretisere den referanserammen som ligger til grunn for våre beskrivelser og analyser av Trenerløftet. Denne referanserammen kan også beskrives som det universet av utfordringer og muligheter som den enkelte trener må forholde seg til og opererer innenfor. Og det er i dette komplekse universet at Trenerløftets tiltak skal innsettes og virke. Ved å beskrive trenerrollens omfang og kompleksitet har vi et utgangspunkt for å diskutere:

- Hva som kjennetegner Trenerløftet som trenerutviklingsprogram.
- Hvilke deler av trenergjerningen – mål, oppgaver, situasjoner og kompetanser – som Trenerløftet berører, og hvilke deler som ikke berøres.
- Hvordan Trenerløftets intenderte påvirkning på et kompetanseområde også kan få (uintenderte) konsekvenser for andre sider ved trenergjerningen.

Når vi i det neste kapitlet skal diskutere veiledning som metode for trenerutvikling, vil vi ha trenernes mål, oppgaver og kompetanse som referanseramme. Spørsmålet er hvordan veiledningene vil påvirke trenerens refleksjoner, valg og metodikk?

Kapittel 3: Veiledning som metode for trenerutvikling

I: Hva slags kompetanse mener du man trenger for å være en god veileder? R: Lytting. Spør dem hvordan de har det og hvordan de føler, og hvordan de vil ha det ... Og coaching etter coaching-prinsippene. ... Jeg gikk inn til en trener underveis i konkurransen, og så spurte jeg han om jeg kunne få lov til å forstyrre han litt. Så sa jeg, «hva hvis du spør utøveren hva hun følte etter høydehoppet?», «Ja, men det trenger vi ikke», sa treneren. Men så hadde jeg samtale med ham og henne etterpå, og så spurte jeg utøveren «hva slags følelse hadde du når du hadde de gode hoppene?» Og så forklarte hun meg det. Og jeg spurte om hun tenkte på det når hun var i situasjonen? «Nei» sa hun, det hadde hun ikke tenkt på. Så sa jeg, «det burde du tenke på i neste konkurranse, og ta det med deg videre». Men mange trenere er ikke vant med den situasjonen, for de har aldri coacha i den retningen. Jeg vet at med en gang du får ut følelsene dine selv, okay, hva gjorde du for noe, så lærer du mye mer. (Veileder E)

3.1 Introduksjon

Veiledning av trenerne er det mest omfattende tiltaket i Trenerløftet, og vi har derfor gitt dette tiltaket og denne metodikken stor oppmerksomhet i vår evaluering av utviklingsprosjektet. Rollen som veileder kan selvfølgelig utføres på ulike måter, og metodikken hun velger vil blant annet være avhengig av erfaringsbakgrunn, teoretisk skolering og verdier. For å ha en referanseramme for vår diskusjon av veiledningens innretning i Trenerløftet, vil vi i starten av dette kapitlet presentere noen tematikker og konfliktlinjer innenfor veiledningslitteraturen (3.2). Vi vil understreke at denne langt fra er uttømmende, og at intensjonen primært er å løfte fram problemstillinger som vi mener er relevante for å forstå og diskutere Trenerløftet.

Videre vil vi foreta en gjennomgang av den metodikken veilederne har brukt i sitt «arbeid» med trenerne. Sentralt i diskusjonen står hvordan veilederne bruker lytting, spesifikke spørreteknikker og rådgiving for å utvikle trenernes forståelse av seg selv og av trenerrollen (3.3). Denne gjennomgangen etterfølges av en diskusjon om hvordan veilederne og trenerne mener disse veiledningene har påvirket trenernes tenkning og væremåte, med vekt på relasjonskompetanse, rollebevissthet og endringsarbeid (3.4). Kjerneelementet i disse tre løftene mener vi er en utvikling av trenernes emosjonelle kompetanse (3.5). Kapitlet avsluttes med en kort refleksjon om betydningen av å se utøverne som fullverdige subjekter (3.6).

3.2 Fra Trener til Trenerveileder

I kapittel 2 diskuterte vi hvordan Olympiatoppen blant annet har definert sin rolle i det norske idrettsfeltet til å hjelpe trenerne til å utvikle og praktisere sin egen trenerfilosofi. Litt forenklet kan man kanskje si at Olympiatoppen i Trenerløftet har engasjert 27 veiledere for å stimulere trenerne til å igangsette en refleksjon over egen praksis. I kapittel 2 drøftet vi også hvordan *perspektiv, forventninger og krav* forandres når et individ skifter rolle fra utøver til trener. I dette delkapitlet spør vi hva som skjer når individet går fra å være trener til å bli veileder for andre trenere? Siden Olympiatoppen ønsket at alle veilederne skulle ha bakgrunn som trener, mener vi dette er en relevant innfallsvinkel.³⁶ Og vi spør om dette rollebyttet også innebærer et omfattende skifte i arbeidsmåter og perspektiv?

På mange måter er treneren en veileder for sine utøvere; det kan gjelde både ved valg av treningsmetoder, ved å forme hvordan utøverne strukturerer hverdagen og ved å være en støttespiller og dialogpartner for utøvernes utvikling. På utallige måter vil treneren legge premisser som påvirker utøverens idrettsliv (se kap.2). Hva så med *trenerveilederen*? Hva er den prinsipielle forskjellen på veileder- og trenerrollen? Treneren kan få vei-ledning både knyttet til sin idrettsfaglige kompetanse, sin relasjons- og lederkompetanse og sin kompetanse til å lede seg selv. Og innenfor hver av disse tre kompetanseområdene kan selve veiledningen skje på ulike måter. I dette delkapitlet skal vi kort diskutere noen implikasjoner av ulike veiledningstradisjoner (3.2.1), før vi drøfter betydningen av veilederens bakgrunn og kompetanse i Trenerløftet (3.2.2).

3.2.1 Hva er veiledning?

Litteraturen om veiledning viser et stort mangfold av teoretiske perspektiver og begreper, og forskningslitteraturen viser også at veiledning i praksis er svært ulik. Det finnes en rekke forskjellige definisjoner på veiledning, og det eksisterer et utall av betegnelser på denne praksisformen; rådgiving, mentoring, coaching osv.³⁷ Når man drøfter veiledning er det en rekke forhold og faktorer man kan undersøke og stille spørsmål ved: Hva er *tema* i veiledningen, hvilke *relasjon* er det mellom de involverte partene,

³⁶ Se også Moen, Olsen og Bjørkøy for en presentasjon av hvordan man valgte ut veiledere: “The main criteria for selecting mentors for the program was an evaluation done by the NOSC of their experience from coaching at elite level and their experience and competence as mentors (2021, s.4)”. En mer omfattende analyse av rekrutteringsmekanismene finnes i Gils et al. (2021).

³⁷ Man kan snakke om ‘veileder og veiledet’, ‘hjelper og hjelpesøker’, ‘veileder og veisøker’, ‘mentor og mentee’ og ‘coach og coachee’. Allerede i valg av betegnelse på de to personene, som utgjør dialogpartnerne i en samtale, oppstår det diskusjoner: Betegnelsen ‘veileder’ gir assosiasjoner i retning av ‘veiviser’, mens betegnelsen ‘hjelper’ for noen gir assosiasjoner i retning av ‘ekspert’. Begge disse betegnelse leder med andre ord tankene mot en asymmetrisk relasjon, derfor vil mange forkaste disse benevnelse og isteden velge betegnelse coach og coachee.

hva er *målsetningen* med veiledningen, hva kjennetegner *konteksten* veiledningen skjer innenfor, hvilke *teorier og begrep* brukes for å forstå og utøve veiledningen, hva inkluderer vi i *vår forståelse av veiledning*³⁸ og hvilken *kompetanse* trenger veileder? Det er opplagt at en uttømmende gjennomgang av alle disse spørsmålene sprenger rammene for denne evalueringsrapporten, men samtidig er det viktig å ha noen av disse problemstillingene i bakhodet når vi diskuterer den veiledningen som er blitt gjennomført i Trenerløftet. Intensjonen med dette delkapitlet er å drøfte noen få av de skillelinjer som har vært framtrepende i diskusjonen om veiledning, og i neste omgang bruke dette som et bakteppe for gjennomgangen av veiledningen i Trenerløftet.

Cato R. P. Bjørndal (2011, s.189-212) hevder at det eksisterer en omfattende begrepsforvirring både blant folk flest og i den akademiske diskursen når det gjelder veiledningsbegrepet. Videre hevder han at det i diskusjonene om veiledning eksisterer en spenning mellom tradisjoner som vektlegger **direkte og indirekte måter å hjelpe på**. *Den direkte hjelpemodell* vektlegger overføring av kunnskaper og ferdigheter gjennom å informere, vurdere, gi råd, korrigere og styre. Mesterlæretadisjonen og tradisjonell opplæring i skole er eksempler på denne tilnæringsmåten. *Den indirekte hjelpemodellen* betrakter læring som konstruksjon og gir hjelp til autonom refleksjon og problemløsning gjennom kommunikasjonsmåter som understøtter selvhjelp (f.eks. spørre- og lytteteknikker). Man ønsker å unngå direkte påvirkning ved å gi råd og vurderinger. Her plasserer Bjørndal blant annet noen terapeutiske retninger og inspirasjonen fra Carl Rogers.³⁹

Som et eksempel på den direkte læremodellen skal vi se litt nærmere på modell-læring, og det Jespersen (1999, s.139) kaller idrettens kroppslige mesterlære. Veiledning som bygger på prinsippene i *mesterlære* tar utgangspunkt i den spesifikke idretten og hvordan treneren «jobber med» utøverne i konkrete situasjoner. Ifølge Jespersen er det i barne- og ungdomsidrett vanlig at mer eller mindre erfarne idrettsutøvere går inn i rollen som trenere. Som trenere lærer de så opp nybegynnere og/eller viderekomne i idretter de selv har deltatt i. Dette skjer videre også på trenernivå, det vil si for å bli

³⁸ Her snakker man om en smal og bred definisjon av veiledning. I den smale definisjonen begrenses begrepet til veiledningssamtalen, mens i den brede trekker man inn flere elementer som f.eks. modell-læring. Hos Donald Schön er det et samspill mellom veileder og veiledet om utøvelse, analyse og praksis/yrkesutøvelse. Se f.eks. Skagen (2011).

³⁹ Rogers teori var bygd rundt ideen om «**the self-actualizing tendency**», dvs. at et hvert individ har en innbygd motivasjon til å utvikle sitt potensiale mest mulig: «It is the urge which is evident in all organic and human life – to expand, extend, become autonomous, develop, mature – the tendency to express and activate all the capacities of the self ... [this tendency] awaits only the proper conditions to be released and expressed (Rogers 1961, s.35).» Den indre driven mot vekst forutsetter et betingelsesløst positivt selvbilde.

trener er det vanlig at man lærer av mer erfarne og skolerte trenere.⁴⁰ Det er i utgangspunktet asymmetri mellom veileder og trener, det vil si ulikhet i erfaring og kompetanse. Arsenalen av erfaringer «mesteren» har høstet som utøver og trener, er den viktigste ressursen i veiledningsarbeidet. Sentrale spørsmål veilederen kan stille i en slik modell kan være: Klarer treneren å leve seg inn de kroppslige utfordringene utøverne sliter med, klarer treneren å gi gode eksempler som illustrerer læringsinnholdet, velger treneren en fornuftig progresjon, kommuniserer treneren konkret og forståelig, velger treneren øvelser som utvikler utøvernes forutsetning for mestring, osv.

Grunnleggende sett handler mesterlære om å lære av noen som kan noe annet, eller noe mer, enn hva man kan selv. Veileder veksler mellom å forklare og vise hvordan man kan løse konkrete oppgaver, og hun trekker veksler på et repertoar av eksempler og kunnskaper. Både gjennom vår måte å snakke på, og hvordan vi handler i konkrete situasjoner, framviser vi konkrete «modeller eller eksempler» som andre kan bli påvirket av og forsøke å etterligne.⁴¹ Vi gjør med andre ord bruk av andres innspill i egen læring. Og selv når vi forsøker å imitere andre, betyr ikke dette en blind etterligning, men en selektiv rekonstruksjon hvor vi utvikler vår egen kognitive horisont.

Kritikken av mesterlære-modellen er at den legger opp til reproduksjon av etablert kunnskap, og at modellen ofte fører til at «lærlingen» i liten grad oppøves til selvstendig prøving og feiling. Kritikken mot såkalte øvingslærere i skolen gikk nettopp ut på at studentene oppfattet lærerne som modeller som skulle etterlignes, og at studentene dermed sluttet å tenke sjøl. Som en motreaksjon fikk vi framveksten av **indirekte hjelpe-tradisjoner**. Bjørndal hevder at slike «ikke-vitende holdninger og spørrende samtalemåter» dominerer dagens veiledningslitteratur. Ideen er at mennesket selv skal spille hovedrollen i sin egen læringsprosess. Veileder skal «understøtte hjelpesøkers selvstendige, aktive, unike og stadige bestrebelser på å skape meningsfull orden i sin forståelse av virkeligheten.» (Bjørndal 2011, s.198).

Coaching er et eksempel på en tilnærming som vektlegger indirekte hjelp. Veiledning som bygger på prinsippene i *coaching* er en avgrenset tilnærming der formålet er utvikling av mennesker på faglig og personlig plan. Relasjonen foregår en til en (eller noen få) og består av likeverdige parter (Gjerde 2003: 17). Vanligvis legges et forholdsvis stort ansvar på veisøker i å være kreativ, aktiv, åpen og tillitsfull.

⁴⁰ Videre hevder Jespersen (1999, s.139) at dette er spesielt utbredt i fotball, hvor en sentral del av de unges talentutvikling er å lære av de eldre spillerne.

⁴¹ Vi har også eksempel på det som kalles ikke-intendert eller skjult modellering. For eksempel kan man tenke seg at veileders væremåte (aktiv lyttende osv.) smitter over på trenernes væremåte overfor sine utøvere. Veileder fungerer da som rollemodell for «sine» trenere, og viser hvordan de kan veilede sine utøvere.

Ansvar for å foreta valg legges hos veisøker, mens ansvaret for relasjonen og samtalen vipper i coachens favør (Gjerde 2003). Potensialet for modning finnes allerede hos individet, og det handler om å utvikle (eller frigjøre) teknikker som kan gi vekst.

Bevisstheten rundt ens tanker og reaksjoner på sine aktuelle utfordringer, kan løftes frem gjennom coachingsamtalen. Når fokusperson senere er i sin praksis, vil oppmerksomheten om de vesentlige aspektene være skjerpet.⁴² Coachen trenger ikke inngående kjennskap til fokuspersonens virksomhet. Det viktigste er at coachen søker å forstå gjennom å lytte til fokuspersons oppfatning av sin situasjon eller sitt problem. Målet for coachingen defineres av fokusperson, men idealet er å kunne løfte ens refleksjon og bevissthet, og forbedre ens praksis. Metoden er effektfulle spørsmål og aktiv lytting. Skagen kritiserer denne modellen for å overbetone betydningen av symmetri i veiledningssituasjonen. «I en slik modell står veileder i fare for å bli redusert til en kommunikasjonseksperter, og han framstår ikke som lærer med faglig autoritet.» (Skagen 2011, s.36).

Innenfor idrettsfeltet har den tidligere topputøveren i kombinert, Frode Moen, markert seg med en rekke faglig bidrag om coaching og coachingprosessen i idrett. Han definerer coaching som «en målrettet samtaleprosess som skal utvikle bevissthet gjennom å stimulere hjelpesøker til refleksjon, og derigjennom utvikle hjelpesøkers selvstendighet i eget prestasjonsarbeid. En coach skal bidra til at hjelpesøker utforsker en fokusert sak, setter sine egne mål ..., utvikler klare og forpliktende strategier for oppgaveløsning for å nå målene, og utvikler strategier for hvordan hun skal kunne overvåke egen læringsprosess underveis (Moen 2013, s.147)». Vi skal se at mange av de tema som Moen framhever i coachingprosessen – «fokusert sak», «oppmerksomhets-ferdigheter», «lytting», «parafrasering» og «spørreteknikker» (Moen 2013, s.147-170) – også har spilt en frem-tredende rolle i veiledningene i Trenerløftet.

I Norge er det spesielt en av de indirekte hjelpemodellene som har fått en dominerende posisjon, og det er den såkalte handlings- og refleksjonsmodellen for veiledning (H-R-modellen). Denne modellen ble opprinnelig utviklet av Handal og Lauvås: «Veiledning som refleksjon over handling går mer ut på å hjelpe yrkesutøvere til å bli klar over det grunnlaget deres yrkesutøvelse faktisk hviler på, enn å formidle den «riktige» yrkesutøvelsen eller det nødvendige kunnskapsgrunnlaget (1990, s.45)». Det handler altså om refleksjon over egen handling. Fokuset er på den veiledede, og målet er å oppdage og beskrive

⁴² Coaching er opptatt av individets oppmerksomhet, og hevder at oppmerksomheten kan trenes opp, gjennom å bli mer bevisst. Bevisstheten rundt ens tanker og reaksjoner om sin aktuelle utfordring, kan løftes frem gjennom coachingsamtalen. Når fokusperson senere er i sin praksis, vil oppmerksomheten om de vesentlige aspektene være skjerpet (Lillebø 2006, s.33, Gallwey 2000).

dennes verdier, erfaringer, kunnskaper og bilder av verden (= praktisk yrkeskunnskap).⁴³ Handal og Lauvås er ikke villige til å formulere spesifikke kriterier for god undervisning/trening. Og begreper som autoritet og fagkunnskap blir perifere i veiledningen (Skagen 2011, s. 35).

H-R-modellen utelukker også læring ved etterligning, og bidrar til at veileder legger bånd på seg selv som fagperson og utelater å stille kritiske spørsmål. I tillegg bidrar modellen til at veileder avsetter seg selv som faglig autoritet. Bjørndal tar et oppgjør med det han kaller en dikotomisk forståelse av direkte og indirekte hjelp. Han hevder at hjelperens absolutte nøytralitet er en illusjon, at fastholdelse av nøytralitet kan virke negativt og at den forfektede nøytralitet kan tildekke underliggende styring og påvirkning.⁴⁴ Videre hevder han at det finnes ulike måter å uttrykke seg direkte på, og dette vil igjen få ulike konsekvenser på samtalen. Han tar til orde for relativt vitende formuleringer, det vil si formuleringer som inviterer til alternative synspunkt og nyanser (Bjørndal 2011, s. 208).

Vi skal seinere i kapitlet se at veiledningene i Trenerløftet ligner det som ofte går under betegnelsen handlings- og refleksjonsmodellen. Fokus er på indirekte hjelp og å utvikle trenerens relasjonskompetanse og praksisteori, det vil si at treneren skal oppdage utøverne og hvordan hun selv virker på utøverne. Trenerens primæroppgave er å utvikle utøvernes idrettsprestasjoner, og da er det opplagt at relasjonen trener-utøver er viktig. Og da peker det seg ut tre konkrete situasjoner som er særlig aktuelle som utgangspunkt for veiledninger i Trenerløftet; treninger, konkurranser og utøversamtaler. Hvordan agerer treneren i disse situasjonene? Og hvordan veilede henne? Men før vi ser på hvordan man jobbet i Trenerløftet for å utvikle trenerens relasjonskompetanse og praksisteori, skal vi diskutere noen mulige implikasjoner av veiledernes bakgrunn og kompetanse.

3.2.2 Veileder: En mer erfaren trener fra en annen idrett

Den viktigste kapitalen de utvalgte veilederne hadde med seg når de gikk inn i veiledningsjobben var omfattende erfaring fra idrettsfeltet, både som utøvere og som trenere. Dette var et slags minste felles multiplum.⁴⁵ Mange av veilederne i Trenerløftet hadde aldri fungert som veiledere tidligere, og de hadde i utgangspunktet *ulike forestillinger* om hva det ville si å veilede andre trenere.⁴⁶ Dette var noe av

⁴³ Viktig at veileder ikke fristes til å tre sin egen praksisteori ned over hodet på den man veileder.

⁴⁴ En kritikk som også har vært rettet mot coaching som ledelsesmetode. Se for eksempel Rønning (2005). <https://www.magma.no/coaching-et-ullent-begrep-og-en-risikabel-praksis?tid=213203>

⁴⁵ En kritikk av ulike mentor program peker på at «one size fits all»-tankegangen ikke tar hensyn til fag-, sektor-, eller rollespesifikke krav til lederkompetanse (Allen, Finkelstein & Poteet, 2009). Denne kritikken rammer kanskje ikke Trenerløftet, for her har man sikret seg at veilederne har vært trenere og selv har kjent idrettslogikken på kroppen som utøvere.

⁴⁶ Av totalt 27 veiledere i prosjektet var det 6 kvinner, det betyr en kvinneandel på 22,2%. Og av totalt 132 trenere var det 40 kvinner, dvs. en kvinneandel på 30,3%. Vi har diskutert kjønn og rekruttering til veilederrollen

bakgrunnen for at alle måtte gjennom et felles veiledningskurs i regi av NTNU; «Coaching og veiledning som ledelses- og trenerverktøy» (7,5 stp.). Ideen bak et felles obligatorisk kurs var dels å gi «de uerfarne» noen begreper og metodikker de kunne ta med seg inn i veiledningene, og dels å etablere en felles teoretiske og metodisk plattform for trenerløftet.

I kursbeskrivelsen står det at emnet skal i gi innsikt «i hvordan coaching, mentoring og veiledning som relasjonsledelse kan anvendes for å møte de prestasjons- og relasjonsutfordringer det moderne arbeids- og idrettslivet krever». Sentrale temaer vil være «prosesser og relasjoner», «oppmerksomhets- og påvirknings-ferdigheter», «selvledelse og gruppeledelse», «uavhengighets- og gjensidighets-relasjoner» og «dialog og tilbakemelding». Når det gjelder læringsformer heter det i kursbeskrivelsen at:

Emnet gjennomføres med 4 samlinger. De tre første samlingene a 2 dager, den siste på 1 dag. Det gis korte forelesninger og innlegg om teori og aktuelle temaer. Sentralt i emnet er at deltakerne selv skal utvikle ferdigheter i coaching, mentoring og veiledning. Det legges derfor til rette for læring og utvikling av erfaringskunnskap, hvor hele personen er i fokus med tanker, følelser, kroppsspråk og handlinger. Det arbeides i små grupper (triader og dyader) for å trene på konkrete coaching- og veiledningsteknikker.⁴⁷

Vi har ikke foretatt en omfattende gjennomgang av kursopplegg og litteratur, men har isteden tatt utgangspunkt i veilederens egne tilbakemeldinger når vi diskuterer metodikken de har brukt i sine dialoger med trenerne. Veilederens egne beskrivelser av hvordan de har jobbet med trenerne tyder på at de har hatt en relativt lik forståelse og praksis.

Internrekruttering fra idretten og fra Olympiatoppens eget nettverk - sammen med felles skolering - kan selvfølgelig øke faren for reproduksjon av kunnskap, og vil samtidig redusere tilfanget av nye og ulike perspektiver (Leeder & Cushion, 2019).⁴⁸ Olympiatoppen valgte veiledere som allerede har tatt opp i seg og identifiserer seg med idrettens logikk, og som samtidig ble sosialisert gjennom et felles veiledningskurs. Så kan man selvfølgelig spørre om veilederne i Trenerløftet er interne eller eksterne.

i følgende artikkel: Gils. et al. (2021). *Til topps på bekostning av kjønnsbalanse*. Videre har vi diskutert underrepresentasjonen av kvinner i topp trenerjobber i følgende artikkel: Augestad et al. (2020) *Omsorg som barriere, som kompetanse og som prestasjonsressurs*. I begge artiklene har vi benyttet intervjudata fra deltakere i Trenerløftet.

⁴⁷ Professor Ragnvald Kvalsund ved NTNU var emneansvarlig.

⁴⁸ Leeder & Cushion (2019) hevder at “Mentors demonstrated that their ideas and beliefs surrounding coaching practice predominantly came from the NGB’s coach education pathway”. Se også Moen (2009, 79-81).

Det som i hvert fall er sikkert er at de ikke står i en umiddelbar maktrelasjon til veisøker, samtidig som de aller fleste veilederne selv er trenere og dermed kjenner seg igjen i veisøkers situasjon.

I Trenerløftet rekrutterte man veiledere som hadde erfaring som utøvere og trenere (helst på høyt nivå). Hvorfor gjorde man dette valget, og hvilke implikasjoner fikk det for relasjonen mellom veileder og veiledet? Rekrutteringsstrategien i Trenerløftet innebar at de aller fleste veilederne var eldre og hadde en mer omfattende trener-CV enn de som ble veiledet. Denne 'valgte' asymmetrien kunne umiddelbart tyde på at man ønsket å understøtte en mesterlære-logikk i Trenerløftet.⁴⁹ Med andre ord at man implisitt hadde en ide om at de unge trenerne trengte veiledere med omfattende trenererfaring, og som visste hva som skulle til for å utvikle ambisiøse unge trenere. Trenere som var i stand til å se mangler og oppdage muligheter gjennom sitt erfarne blikk, som oppdager små detaljer som kan ha vidtrekkende konsekvenser.

Var det slik? Alle våre «mistanker» om en slik underliggende mesterlære-modell møtte raskt motstand i våre samtaler med de impliserte koordinatorene og veilederne. Både vektleggingen av coaching-metodikk (indirekte hjelpemodell) i det obligatoriske kurset og et bevisst valg om å styre veilederne mot idretter de selv som ikke noen bakgrunn fra, demonstrerte at Olympiatoppen ønsket en annen veiledningsmodell for Trenerløftet. En av koordinatorene sa følgende om tenkningen som lå til grunn for veiledningene:

Ganske tidlig i prosessen så tenkte vi at vi kom til å få utfordringer med at veilederne gikk inn og veiledet treningen og treningsmetodikken ... Det er fort gjort å falle i den fella. Så for å nulle ut den biten der, så var det viktig å få utarbeidet struktur, verktøy og forståelse for hva vi kan se etter og hva som er en god veileder. Så ble det NTNU- programmet valgt ... Vi vet jo at de beste trenerne, de er flinke til å kommunisere. De er flinke til å skape et «vi», de er flinke med folk, de er flinke å skape miljø, de er flinke til å utarbeide ambisjoner og de jobber etter langsiktige mål. Så det er jo en del ting, en del trekk vi vet er viktige ... Men jeg er veldig usikker på hvor flinke vi er på å bevisstgjøre den utviklingen der, så vi må utvikle disse typene kompetanser. Og hvordan gjør vi det? Jo, ved refleksjon, ved sparring, ved oppfølging og ved bevisste valg. Så det er vel kanskje det jeg tenker er viktig i dette prosjektet. (Koordinator 1)

⁴⁹ Ideen om å kartlegge og overføre 'beste praksis' står sterkt i toppidretten. Tilsvarende kan man tenke seg at man velger ut de beste trenerne for at de neste beste skal lære noen grep og metodikk av disse. Man kan si at veilederne både har fagkompetanse (kjenner idretten og har selv vært trenere på et høyt nivå), og veilederkompetanse (bl.a. ved å gjennomføre veiledningskurset i programmet). Se også Skagen (2011, s.243).

De aller fleste trenerne ble altså tildelt veiledere med svært begrenset kompetanse fra veisøkers idrett. Dette bidro til at de ikke «ble fristet» til å veilede trenerne på det reinte idrettsfaglige. Vi spurte veilederne hva de tenkte om denne «styringen» fra Olympiatoppen, og gjennomgående syntes de at dette var et fornuftig valg.⁵⁰ Det «typiske» svaret var at det å være veileder for trenere i «ukjente idretter» bidro til at de stilte andre spørsmål enn de som var «innafor denne idretten»:

Du vil se ting på en annen måte, når du går inn i en idrett du ikke kan så mye om fra før. Og det hjelper andre trenere også. Det er også noe jeg selv savner som trener, det å ha noen som kan hjelpe deg fra utsiden. Stille deg de spørsmålene du gjerne ikke tenker over ... Ja, jeg har jo en som er trener for svømming, også har jeg en som er trener for håndball, så du har en individuell idrett og en lagidrett. Jeg kan ikke noe særlig om de to idrettene, og begge to har gitt tilbakemelding på at jeg stiller spørsmål som de ikke ville ha fått fra personer som er i miljøet. For jeg kan gjerne se ting utenfra, som jeg har tatt med meg fra min idrett eller min faglige kunnskap, og kan stille andre spørsmål. (Veileder G)

Denne veilederen understreket viktigheten av å være den som ser ting utenfra, en som ikke tar alt for gitt og som dermed kan stille overraskende spørsmål. Som en videreføring av dette resonnementet, er det fristende å spørre om en veileder som overhodet ikke har erfaring fra idrettsfeltet og fra trenerrollen ville stilt enda bedre spørsmål. Er det med andre ord slik at jo større distanse du har til idretten, jo mer grunnleggende forhold vil du stille spørsmål ved og undre deg over?⁵¹

Dette med innside- og utsideperspektiv er en interessant diskusjon vedrørende coaching som metode. En coachende metode vil være opptatt av å forstå treneren og hennes situasjon gjennom blant annet observasjon og aktiv lytting. Så kan man jo spørre om forutsetningene som må være tilstede for at man skal forstå den andre. Samme ord og hendelser vil ofte betyr forskjellige ting for ulike personer og roller. Er man *for like*, er det en fare for at man blir innfor den etablerte forståelseshorisonnt eller referanserammen, og blir man *for ulike* er det en fare for at man ikke forstår hverandre, eller snakker forbi hverandre. Coachingen forutsetter på mange måter at man kan se verden fra den andres ståsted, samtidig som man kanskje gjennom å se det samme, sammen med den andre, kan få den andre til å se noe nytt. Språket og kulturen blir ofte beskrevet som det vannet som vi svømmer i, det vil si det som er

⁵⁰ Dette var «normal-situasjonen», men vi ser flere eksempler på avvik fra denne praksisen. Praktiske forhold og geografisk avstand gjorde at man av og til endte opp med veiledere som selv hadde vært – og fortsatt fungerte som – trenere innenfor samme idrett som treneren selv.

⁵¹ Den som ser inn i idrett – uten selv å ha en bakgrunn fra idretten – kan jo se på idretten med svært ulike briller: Brillene han/hun har på vil bl.a. være formet av egne erfaringer, egne verdier og faglig ståsted.

forutsetningen for alt vi gjør og som vi vanligvis tar for gitt. Spørsmålet er hva som skal til for at vi oppdaget «vannet», og om en veileder med samme bakgrunn (utøver og trener) som den som veiledes, vil være den rette til å igangsette denne oppdagelsesreisen?

Dette er et stort spørsmål, og sprenger antakelig rammen for denne rapporten. Men umiddelbart vil vi påpeke at en viss gjenkjennelse i hvert fall er nødvendig for å forstå hva som skjer i det konkrete feltet man observerer. Videre er slik at den som kikker inn i denne verden, alltid vil være preget av sin egen bakgrunn og verdier, og dette vil forme både hva hun ser og hvordan det hun ser fortolkes. Det finnes med andre ord ikke et slags universelt blikk.⁵² Som veileder kan man kanskje si at man veksler mellom å ta et innside og utside perspektiv. Som «insider» forsøker du å se verden fra trenerens og utøvernes ståsted, og som «outsider» kan du oppdage relasjoner og mønstre som de som utgjør treningsgruppa ikke er seg bevisst. For å oppdage det som deltakerne tar for gitt må du enten «være en fremmed», eller gjøre deg til en «fremmed» ved å tolke det du erfarer ut fra ulike perspektiver og ved å stille naive spørsmål til det du har sett.⁵³

Utfra tilbakemeldingene til oss kan det virke som om veilederne mener at det går en slags grense for graden av eksotisering av trenerjobben og muligheten for å stille spørsmål som har en produktive virkning i samtaler. Det virker som de mener at veiledningskunsten forutsetter at man finner en passende balanse mellom «utenfor-skap» og «innforstått-het», «distanse og nærhet». Og for å nærme seg det riktige blandingsforholdet er det avgjørende at veilederne selv har vært - og kanskje også fortsatt fungerer som – trenere.⁵⁴ En slik bakgrunn gjør det mulig for veileder både å forstå trenernes situasjon og de problemene de løfter fram:

⁵² Et trent blikk kan både få øye på noe annet og noe mer, enn en nybegynner (hun vet hva man skal se etter, og forstår sammenhenger), samtidig som et uerfarent blikk plutselig kan oppdage ting den erfarne har blitt blind for. Men gjennomgående er det vel slik at jo mer erfaring, jo bedre blir man til å forstå betydningene av de ulike observasjonene.

⁵³ Veileder er på mange måter en deltakende observatør. Hun observerer treninger, konkurranser og utøversamtaler, samtidig som hun har status som en som ikke tilhører gruppa. Hun skal forsøke å forstå det som skjer gjennom å se og gjennom samtaler med treneren. For en diskusjon av hvordan man kan trenge bak det selvsagte, se f.eks. Garfinkel (1966) og Fangen (2017).

⁵⁴ En annen veileder sier det slik «Jeg husker dere stilte det spørsmålet som gikk på om hvem som kunne være veileder, om den kunne ha liksom uansett bakgrunn, om du måtte ha en idrettsrelatert bakgrunn for å kunne være veileder, også sa jeg at «nei, egentlig du trenger ikke det», men jeg ser, jeg må innrømme at det er en stor fordel, en kjempe fordel, at det er en idrettsfaglig person der, fordi det merker jeg hvert fall i den rollen jeg er, at da har så mye å si at du kan relatere til den treneren. Og at du skjønner situasjonen, den helt reelle situasjonen den er i og, så det har jeg egentlig liksom revurdert». (Veileder D)

Du må ha en eller annen bakgrunn, enten som utøver eller som trener eller som leder som har vært tett på. Jeg synes i hvert fall det må være en kjempefordel, jeg må ha vært i en situasjon selv ... Jeg har veldig respekt for folk som har god utdannelse, men ofte så kan du se forskjellen på de som har den erfaringen, som vet liksom, som kjenner, som har kjent på kroppen hva det betyr i virkeligheten ... Du bygger deg opp en erfaringsbank i hodet som du kan bruke og når du kommer i en sånn rolle som det her ... Så jeg tror det å ha en erfaringsbase og ha vært igjennom det samme, det betyr mye. (Veileder F)

Mange av veilederne mener det er viktig at man selv har en omfattende trenererfaring. De snakker om «realkompetanse», og at de selv har «kjent det på kroppen»:

De har jo fine papirer på dette, men jeg hadde et sånt eksempel med en utøver som hadde hatt en trener som kunne ekstremt mye om ting ned på cellenivå, men han hadde jo aldri hatt stive sykkelbein så hvordan i all verden skulle han klare å forstå hva den jenta mente. Når hun sa at jeg har sånn og sånne bein, for det er jo sånn at følelser er vanskelig å forklare, hvordan ting kjennes ut. Mens jeg som da egentlig ikke vet hvordan det her fungerer, men jeg har hatt såpass mye stive bein at jeg skjønnte med en gang hva hu snakket om. Men han forstod jo ikke meg og jeg kunne ikke forstå at han ikke kunne forstå fordi at vi var på forskjellige plan av hva vi egentlig snakka om. Jeg har jo alltid gått inn med den oppfatning at sånne ting som går på teori, det skal jeg alltid klare å finne noen jeg kan ringe og spørre om. Men den der pratebiten, den kan du ikke ringe etter noen å spørre om. (Veileder C)

Denne veilederen var tydelig på betydningen av omfattende erfaring fra idretten, både som utøver og som trener. En annen idrettsbakgrunn bidro til at veiledningen styres bort fra det rent særretttslige, samtidig som du hadde en form for gjenkjennelse (felles referanse) når det gjaldt utøverrollen og trenerrollen. For å skape en god veiledersituasjon må veilederen være nysgjerrig, åpen og spørrende. Og aller viktigst er det at treneren blir trygg på den veilederen hun er tildelt. En veileder sier det slik:

Sånn aktiv lytting, og faktisk tenke på de ordene som den personen sier. For det er så innmari lett å begynne med den tolkningen eller begynne å gå videre inne i hodet da. Det tror jeg kanskje er den største forskjellen. At man var mye kjappere til å komme fra A til B som veileder og rådgiver tidligere. At det var noe du ville oppnå, mens nå så er det en prosess. Du skal ikke gi dem svarene, for det er de selv som skal komme fram til refleksjonen og svaret. (Veileder D)

Utgangspunktet for veiledningen kan være observasjon av trening og konkurranse, eller bare noe som trenerne har behov for å drøfte:

Ut fra målsetningen de har satt opp, så observerte jeg en økt og diskuterte litt rundt økten. Også derfra har vi variert mellom samtaler og observasjoner med samtaler ... Det kan også være helt andre ting; at de har opplevd en case på trening, i styret eller at de sitter fast på den casen og trenger hjelp med det ... Vi har tatt det mer underveis når sånne caser dukker opp. (Veileder G)

Veilederne snakker om «utvikling av menneske», «bevisstgjøring», «refleksjon», «aktiv lytting» og «at treneren selv skal definere sine mål». Det virker som innretningen på veiledningene i Trenerløftet henter inspirasjon fra coaching- og mentorlitteratur.⁵⁵ Veilederen stiller spørsmål, og er opptatt av at fokuspersonen selv skal oppdage løsninger og tiltak for å igangsette utvikling.⁵⁶ Idealet er å få fokuspersonen selv til å reflektere over sine valg gjennom åpne dialogprosesser.

*

Oppsummerende kan vi si at man i Trenerløftet valgte å tildele de unge trenerne veiledere med omfattende trenererfaring fra andre idretter. Dette valgt var logisk med tanke på at man ikke ønsket ensrettet fokus på treningsmetodikk, men hadde en åpen inngang til hva trenerne selv ønsket å definere som utviklingsmål. Et sentralt stridstema i diskusjonen om veiledning er forholdet mellom didaktikk og fag. For å gå i dybden eksempelvis langrenn – f.eks. hvordan utvikle en god skøyteteknikk i bratt motbakke – og samtidig bli dyktigere til å gjøre denne kunnskapen tilgjengelig for utøverne, behøves en veileder som makter å se de mulighetene som ligger i den spesifikke idretten. En slik dybdeveiledning krever at veileder har langrenn-spesifikk fagkompetanse. Veileder må så å si kjenne de læringsmessige problemområdene som «springer ut» av den spesifikke idretten.

Fokus for veiledningen i Trenerløftet er like fullt de konkrete læringssituasjonene. Ryeng og Skagen (2011, s. 123) skiller mellom det de kaller faglig dybdeveiledning og veiledning med fokus på relasjonen.⁵⁷ I sistnevnte modell er man mest opptatt av forholdet mellom partene; taletid, kommunikasjon, tillit, form og stil. I Trenerløftet har mange trenere valgt å vektlegge relasjonelle forhold, og slik sett passet dette godt sammen med at veilederne skulle ha en annen idrettsbakgrunn enn

⁵⁵ I tillegg bør det nevnes at mange av disse veilederne både har trener-erfaring, pedagogisk erfaring og gjerne har en tilnærming til å hjelpe andre som er preget av denne type metodikk i seg selv.

⁵⁶ Se også Moen, Olsen og Bjørkøy (2021): “The program was aimed at improving the communication skills of the mentors, especially their attending skills such as using open-ended questions, stimulating reflections based on the coaches’ own experiences, and listening skills.” (s. 4)

⁵⁷ Ryeng og Skagen (2011) hevder at veiledning må «handle mer om det vi skal snakke om, og ikke så mye av måten vi snakker på». Metodene for læring bør diskuteres ut fra sine egne fag, fordi ulike metoder fremmer ulike kunnskaper og ferdigheter. Er det for eksempel et poeng å snakke om fotballdidaktikk, langrennsdidaktikk osv.?

trenerne. Alternativ kunne man valgt fagdidaktisk kollegaveiledning, som Ryeng og Skagen hevder kan være «det redskapet som gir mest differensiert og målrettet hjelp til kompetanseheving (s. 123).

Det er like fullt upresist å si at veiledningene i Trenerløftet er dekontekstualisert. Veiledningene tar utgangspunkt i konkrete situasjoner – trening, konkurranser og utøversamtaler – i prestasjonsidrett og forholder seg til trenerrollen. Og alle disse kontekstene kjenner veilederne svært godt. Trenerløftet har stort sett valgt veiledere som er eldre og har mer kompetanse enn de som blir veiledet (asymmetrisk relasjon). Dette skulle i utgangspunktet muliggjøre at veiledere brukte egne erfaringer fra konkrete situasjoner aktivt i samtalene, og at disse erfaringene ble brukt som utgangspunkt for å diskutere ulike perspektiver og strategier i trenergjerningen.⁵⁸ Vi skal diskutere dette mer eksplisitt i delkapittel 3.3.2; der spør vi hvorvidt veilederne faktisk bruker sine erfaringer fra trenerrollen inn i veiledningene.

Til slutt har vi sett at veilederne framhevet verdien av en viss avstand til trenerens særiddrett, det vil si at hun inntar rollen som «den fremmede», som gjennom sine spørsmål er i stand til å avdekke forhold, valg og løsninger som treneren tar for gitt. På denne måten tvinger man trenerne til å reflektere over noen av valgene sine på nytt. Disse refleksjonene kan ta utgangspunkt i alt fra små detaljer til mer fundamentale valg, og det er interessant å undersøke om de spørsmålene veilederne stiller, utfordrer trenernes grunnleggende forståelse av trenerrollen.

3.3 Veiledernes metodikk i Trenerløftet

I veilederrollen i Trenerløftet ble lytting og åpne spørsmål vektlagt framfor rådgiving. Videre var veilederne opptatt av at trenerne skulle bli bevisste hvordan «man er», og på denne måten skulle de selv finne fram til retningen på veien videre. Veilederne hadde fokus på å lage noen «spill» som gjorde at treneren oppdaget hvordan han/hun oppleves av utøverne og av andre. I dette delkapitlet reflekterer veilederne over hva de lærte på NTNU-kurset de fikk i starten av prosjektet, og hvordan de selv har brukt disse begrepene og teknikkene i sin veiledning av trenerne i Trenerløftet. Vi skal se at veilederne har trukket fram oppmerksomhetsferdigheter og spørreteknikker som viktige forutsetninger for god veiledning (3.3.1). Til slutt skal vi se hvordan veilederne har forsøkt å balansere forholdet mellom coaching og rådgiving (3.3.2).

⁵⁸ Konkret handler dette om veileder faktisk «tør» å løfte inn egne eksempler, metaforer og modeller i veiledningene. For en diskusjon av modellering og veiledning se Skagen (2011, s. 213-230). Schön (1987) snakker om *den reflekterende samtalen*, hvor den kyndige veilederen gjenkjenner et problem og foreslår løsninger. Og den som blir veiledet må så å si (midlertidig) gå ut av sitt eget perspektiv, for å oppdage andre måter å se saken på.

3.3.1 Oppmerksomhetsferdigheter og parafrasering

Gjennom skoleringen i regi av NTNU og i dialogen med trenerne hevder veilederne at de har utviklet evnen til å være oppmerksomme: Gjennom å lytte og å se har de tatt inn informasjon om «den andre». De hevder at det er viktig å være oppmerksom på trenerens kroppsspråk, i tillegg til å lytte fokusert til det som sies. Gjennom å etablere en god relasjon med treneren, ble det skapt en atmosfære som gav grunnlag for trygghet og ærlighet:

Jeg har blitt mye flinkere på å være i bakgrunnen og la trener utvikle seg på sine premisser. Og heller utfordre og spørre de gode spørsmålene ... Jeg har jo vært veldig opptatt av først å bli godt kjent for å forstå hvordan de agerer og hvordan de tenker og hvordan de liker å gjøre ting. Også bli mer utfordrende etter hvert da ... Viktig å være veldig fokusert på det positive for å bygge opp tilliten og deres egen selvillit og tror på seg selv, også merker jeg det har blitt større grad av ærlighet fra deres side i forhold til utviklingsmålene. I forhold til både det som ikke er bra nok, men også når ting har blitt bedre ... (Veileder H)

Dette med lytting er en helt sentral metode for «den coachende veileder». Lytting betyr noe mer enn å høre på hva den andre har å si, det innebærer å bruke ulike metoder for å «maksimere» innblikket i og forståelsen av trenerens erfaringsverden. Fokus skal være på det som treneren formidler gjennom det hun sier og ikke sier, gjennom hennes kroppsspråk, gjennom hennes toneleie og gjennom hennes følelsesmessige responser (se f.eks. Moen 2013, s. 151-154). Og for å nå inn til trenerens verden må veileder forsøke å forstå treneren og hennes situasjon, slik hun forstår seg selv og der hun befinner seg (empati).⁵⁹ Kunsten er å begrense støyen fra egne erfaringer og vurderinger, og isteden bruke all «tolkningskraft» til å leve seg inn i den andres univers:

Jeg er mer bevisst på at jeg ikke er treneren her, men jeg er faktisk den som skal bidra til at trener blir bevisst på sine styrker og svakheter, og til å gjøre ting smart og bedre. Og etter hvert som jeg ble flinkere på å lytte, og til å stille gode oppfølgingsspørsmål, ble det virkelig gode diskusjoner. (Veileder H)

Som vi skrev i 3.2.1 kan coaching betraktes som en indirekte hjelpemetode hvor veileder skal bidra til at treneren selv skal finne fram til de gode beslutningene. Veileder vektlegger åpne spørsmål og dialog, slik at treneren selv ser løsningene. Og veileder bør styre unna «råd», «svar», «fasit» og «konklusjoner».

⁵⁹ Her er det viktig at man har blitt enige om et fokusområde – det handler om å forstå veiledet sitt perspektiv i forhold til saken som er i fokus.

Skoleringene i regi av NTNU har gitt veilederne en økt bevissthet om betydningen av kommunikasjon; hva er det som kan/bør sies og hvilke tema er det man bør unngå. Noen av veilederne framhever også betydningen av å avsløre hva som utløser følelser – såkalte triggerpunkter – hos trener og utøverne. I opplæringen har veilederne blitt fokusert på hvordan man skal håndtere egne følelser og trenernes følelser, og hvordan trenerne håndterer utøvernes følelser:

På de veilederskoleringene som vi har vært gjennom så har det blitt brukt veldig mye tid på følelser ... følelser som kommer opp i dilemmaer, i diskusjoner, opplevelser. Og det ser jeg relevansen av, og så løfter de fram det med å være en terapeut i veiledningen ... Jeg tror kanskje jeg har hatt større fokus på personen (treneren) og dens egne følelser. Hvordan det påvirker en og hvordan det har vært å snakke om slike utfordringer (følelsesmessig) i ettertid. Også dette med stort fokus på å skape en trygg og god relasjon ... Og det som jeg kanskje har blitt mer opptatt av, er å ta den følelsen/opplevelsen bort fra den konkrete episoden det er snakk om. Ofte føler jeg at jeg har blitt opptatt av enkeltsituasjoner og hatt fokus på å løse de. Har nok blitt flinkere til å se et større bilde og at enkelte situasjoner kan være faktorer som utløser de følelsene, men at det ligger noe annet bak. Ved å snakke om egne triggerpunkter og ting som er vanskelige, i en annen setting, kan det bli enklere å møte utfordringene neste gang. (Veileder A)

Veilederne framhever også betydningen av parafrasering – eller omskriving – som en teknikk i den aktive lyttingen. En parafraze vil typisk forklare eller klargjøre det som blir skrevet, eller det som blir sagt. Lauvås og Handal (2000) mener parafrasering er den viktigste samtaleferdigheten i veilednings-samtaler. En vellykket parafrasering blir akseptert av veisøker som en «riktig» gjengivelse av essensen i det som blir sagt, og fungerer som et tilskudd til egen tenkning. «Veilederen plukker ut de viktigste innholdsmessige detaljene i det klienten har sagt og uttrykker dem på en annen og klarere måte så sant det er mulig, og med egne ord i stedet for klientens. (...) Veilederen prøver å gripe de essensielle elementene i det klienten uttrykker og reflekterer dette innholdet tilbake.» (Geldard 1989, s. 25). Det ligger selvfølgelig et visst tolkningsarbeid i enhver omskriving, men det er viktig at denne ikke er så omfattende at treneren ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen.

Bruken av parafrasering er blitt kritisert for at «metoden» feilaktig framstilles som en ikke-styrende kommunikasjonsmåte. Ofte vil veileder velge ut bestemte trekk ved det som sies, og kanskje ignorere andre. Bevisst eller ubevisst kan dermed veileder styre treneren mot en tilsiktet eller utilsiktet agenda.

Enhver gjengivelse innebærer fortolkning og styring av oppmerksomheten, og flere forskningsarbeidet har hevdet at idealet om ikke-ledelse er umulig å nå (se Bjørndal 2011, s. 206).⁶⁰

3.3.2 *Veileder som coach og rådgiver*

Alle veilederne vi har snakket med melder tilbake at de var fornøyde med det obligatoriske veiledningskurset, men noen av dem følte at teknikkene de lærte virket litt hemmende på samtalene de hadde med trenerne i startfasen. Fokus på lytting, spørreteknikker og parafrasering ødela av og til for den gode dialogen og vasket bort muligheten for aktiv rådgiving:

Ja, for det jeg opplevde litt var at jo mer fokusert jeg var på teknikkene, jo mindre hørte jeg etter hva de sa ... Jeg ble veldig opptatt av hvilket ord er det jeg skal henge meg på og hvilket ord skal jeg ditt og hvilket ord skal jeg datt, så jeg mista hva de egentlig snakka om og hva det egentlig var de holdt på å fortelle om. Og det merka jeg jo etterhvert at det ødela jo egentlig ... Jeg tror kanskje ikke de merka det så veldig godt, men jeg merka det, og det ødela jo egentlig hele den der gode fram og tilbake praten du kan få da ... Det var veldig sånn kjenne og føle og alt mulig rart, men hva skal man gjøre med det? Vi kom jo aldri dit, og det var jo hele poenget med at hun tok det opp, hun ville ha noen gode råd. (Veileder C)

Veiledningsmodellen med aktiv lytting gjorde at noen av veiledere i Trenerløftet følte at det var vanskelig å komme med konkrete svar, selv om de satt med omfattende og relevante erfaringer i de tema som ble tatt opp i samtalene med trenerne:

De (trenerne) vi har vært på kurs med, de går jo inn med en higen etter å lære noe nytt. Sånn at det å sitte og snakke om hvordan de selv føler ting er ... begge mine sa «okay, er det det vi skal holde på med?» Fordi de hadde så mange spørsmål og de ville lære. De visste jo at vi var kunnskapsrike, så de ville ha noe av den kunnskapen. Og når vi ble sittende å mase på disse her «hvordan kjennes det ut og hvordan føles det da?», så ble det veldig mismatch, fordi på en del konkrete spørsmål så ville de ha konkrete svar. De ville ikke ha sånn «snakkerundt-svar» eller «svada-svar» fordi de ikke klarer å komme på svaret selv. Det er jo en del spørsmål som du spør fordi du ikke vet svaret, og ikke fordi du klarer å tenke deg til svaret selv. Mange av disse

⁶⁰ For eksempel kan veileders fokus på trenerens følelser og holdninger («trigger-punkter») styre veiledningen bort fra trenerens ønske om å få hjelp til å utforme gode individualiseringsprinsipper (kognitivt fokus). Og motsatt kan veilederes opptatthet av det kognitive, bidra til at det ikke gis rom til emosjonelle aspekter i veiledningene.

trenerne trenger innspill, og da tenker du jo at de kan jo få det. Vi kan ikke sitte og holde igjen kompetansen vi har, bare fordi vi har vært på kurs. (Veileder C)

Veilederen som siteres over er en svært erfaren trener på et høyt nivå. Dette skapte muligens en forventning fra trenerne om at veiledningen skulle ha mer karakter av rådgiving. De unge trenerne ønsket muligens å høste konkrete tips fra trenerens omfattende erfaringer.

Veilederne hevdet at de alltid tilstrebet «aktiv lytting» i starten av dialogen de hadde med trenerne, men flere 'innrømmet' at de av og til også praktiserte reinspikka rådgiving. Veilederen i sitatet under gjorde et relativt klart skille mellom hva som forventes av en coach og en veileder, og hevdet at hun selv brukte elementer fra begge modellene:

Når vi er veiledere, så er vi jo en blanding av **coach** og **veileder** i dette prosjektet her da. En *coach* er mye mer at du stiller spørsmål og leder en. Du skal i en målprosess og du skal nå det målet. Man er åpen og stiller spørsmål. En *veileder* er litt mer at du også skal gi råd da, altså du er litt mer rådgiver. (Veileder D)

Vi skal ikke diskutere begrepsbruken til denne respondenten, men vi konstaterer at hun bruker både indirekte og direkte hjelpemetoder i veiledningssamtalene. Veilederen under hevdet at hun forsøkte å tvinge seg selv til å innta en lytte-posisjon, men at det var vanskelig å bli værende i et slikt modus:

Når vi gikk på det kurset så gikk vi grundig igjennom hva en veileder, en mentor, og en coach er. Så jeg ser jo godt forskjellen. Men når vi er i den veilederrollen så føler jeg at jeg er et touch innom alle ... Man lytta og hørte hva de sier, men av og til så må du inn å veilede også. Så den balansen der tenker jeg på hele tiden, og hver gang jeg setter meg ned så sier jeg «*sett deg, lytt*». Og det er min rolle, å lytte. Også blir det gjerne en diskusjon rundt emnet og av og til så føler jeg at jeg må hjelpe de litt på vei. Jeg prøver minst mulig å hjelpe de på vei. (Veileder E)

Også sitatet under illustrer hvor vanskelig det er å forbli i en interaksjon hvor veileder utelukkende stiller åpne spørsmål og lytter:

Nei, jeg prøver å la dem komme med ideene, og hvis det stopper opp så kan jeg prøve å plante en eller annen ide. Også må vi finne ut av hvordan de gjør det, fordi rollen min er ikke å komme med fasiten. Rollen min er på en måte å plante noen frø og så få de til å reflektere. Noen ganger så er det veldig lett, andre ganger så må jeg si noe om hva slags erfaring jeg har gjort og måten jeg tenkte på for å komme dit. Og så sier jeg «ja, det er en ide ja, men du må finne ut av hvordan

du skal gjøre det med den gruppa eller den personen som du skal gjøre det med». Det skal du finne ut av ... Jeg prøver å finne sånne små ting som kan hjelpe de litt, men han må finne ut av hvordan han skulle gjøre det ... Så jeg prøver å få de til å reflektere, men hvis de ikke klarer å komme på noe, så hender det at de spør meg hva jeg ville gjort. Og da er det jo greit å si at jeg ville gjort sånn og sånn. (Veileder F)

Noen ganger går veileder over i en rein rådgiver-rolle, enten fordi treneren mangler kompetanse eller fordi veileder oppdager at treneren velger helt feil løsninger:

Jeg prøver å få de jeg veileder til å sette ord på det de jobber med og de utfordringene de har hver dag. Og om det er i forhold til enkelt utøver eller om det er i forhold til klubbens prioriteringer, eller hva det er for noe. Å få de til å sette ord på hva det er som er utfordringene og hvordan de kan gå fram for å gjøre noe med det. I det ene tilfellet så har jeg gått inn med konkrete forslag fordi at hun skal begynne å gjøre noe som hun aldri har gjort før. Altså det å synliggjøre - jeg vet ikke helt om det er innafor eller om det er egentlig det vi skal gjøre - men hun har jo spurt om dette. Og da synes jeg det er for dumt at jeg ikke skal komme med forslag til hvordan hun kan gjøre veiledningssamtalene med sine utøvere på en bedre måte. Eller hun har ikke hatt veiledningssamtaler med utøvere før fordi de er ikke så gamle, og da er det jo tullete at hun skal finne opp kruttet, tenker jeg. Da kan jeg jo heller gi henne noen forskjellige eksempler, eller noen forskjellige måter å gjøre det på. Jeg har også vært mer rådgiver for en annen trener, der jeg har sagt hva han må gjøre. Jeg synes en del ting av hva han har gjort har vært så elendig at jeg har ikke egentlig vært så interessert i å høre bakgrunnen, fordi at uansett så mener jeg at det er helt feil det han gjør. Og da har jeg tenkt at jeg faktisk må si hva han skal gjøre. (Veileder C)

I tilbakemeldingene fra veilederne sier alle at de har vektlagt aktiv lytting, men det virker som veilederne etter hvert klarte å skifte mellom coaching og rådgiving; avhengig av fase i veiledningsprosessen, avhengig av tematikk og avhengig av trenerens kompetanse.⁶¹ I våre intervjuer med veilederne virker det allikevel som mange følte at de måtte begrense rådgivingen selv når det var opplagt at trenerne ønsket konkrete eksempler og tips.

*

⁶¹ I litteraturen om coaching (Moen 2013, s. 166) snakker man også om hvordan veilederen gjennom «tolkning» og «konfrontasjon» kan påvirke trenerens motivasjon og adferd. Gjennom tolkninger kan veileder bringe inn alternative perspektiver på saken/problemene og gjennom konfrontasjon stiller man noen spørsmål som rokker ved trenerens valg på en mer grunnleggende måte.

Gjennomgående er det slik at de ulike veiledningsmodellene anbefaler å holde igjen råd innledningsvis i et veiledningsforløp, og at veileder bør vente med å gi rådene til man har blitt ordentlig kjent og har oversikt over tematikken man skal jobbe med. Når det er sagt, er det viktig å understreke at de finnes mange ulike måter å formulere råd på. Bjørndal (2011, s.208) skiller mellom det han kaller «objektivt formulerte bidrag» og «relativt vitende formuleringer». Førstnevnte råd uttrykkes på en måte som om veileder forvalter sannheten. Hun signaliserer på ulike måter at hun vet best og at hun besitter den gyldige kunnskapen. Denne kommunikasjonsmåten bidrar på sett og vis til å kortslutte samtalen og refleksjonene. I en mer dynamisk meningsutveksling derimot, vil veileder bidra med konkrete vurderinger og kunnskap, men på en måte som understreker at døren er åpen for alternative fortolkninger og konklusjoner. Ofte vil en tilbakeholden og nøytral stil oppfattes som kunstig, og bidra til å stenge for en normal meningsutveksling. Ved å komme med konkrete meninger og råd, kan veileder stimulere til – og provosere fram – refleksjoner hos den andre.

I 3.2.2 diskuterte vi betydningen av at veilederne i Trenerløftet var erfarne og meritterte trenere, og at det dermed var en asymmetrisk relasjon mellom veileder og veiledet. Denne ulikheten kan bidra til at den veiledede blir svært lydhør for råd fra den hun oppfatter som en ekspert, og dette impliserer at veileder bør være svært forsiktig med å gi direkte råd.⁶² Samtidig vil det være begrensende hvis veileder ikke tør å by på sin omfattende kompetanse for å stimulere til refleksjon og meningsutveksling. Igjen understreker vi at det er viktig at veileders vurderinger, eksempler og råd formuleres på en måte som ikke lukker samtalen.⁶³

I en gjennomgang av den relativt omfattende internasjonale litteraturen om veiledning som metode for utvikling av trenere, skiller Jones, Harris og Miles (2009) mellom tre ulike måter man kan utforme veileder-rollen på. Den første modellen kaller forfatterne «den **responsive veileder**»: Her vil treneren sette agendaen gjennom å stille bestemte spørsmål, og ved å presentere sine problemer og bekymringer. Målet her er å skape et klima hvor treneren har full kontroll over sine treninger ved å bruke refleksjon, empati og «peer-to-peer» spørsmål for å finne fram til løsninger på ulike problemer. Så har vi den såkalte «**interaktive veilederen**»: Her vektlegger man en åpen samtale over problemstillinger som er av gjensidig interesse, hvor veileder opptrer som venn, kollega og rådgiver. Dette krever at veileder og

⁶² I kapittel 3.2.2 diskuterte vi også betydningen av å ha **et outside-blikk** på situasjonene man observerer. Poenget var at denne posisjonen – å være fremmed for den spesifikke idretten - gjør at man kan stille spørsmål ved de valg og løsninger som de på innsiden tar for gitt.

⁶³ Her kan man også ta inn noen av innsiktenw fra mesterlære-modellen. Den erfarne treneren har mer omfattende kunnskaper, erfaringer og ferdigheter enn den uerfarne. Og denne avstanden i kyndighet kan hun trekke vekslers på i sin veiledning ved å foreslå alternative modeller og perspektiver.

veiledet anerkjenner hverandre som likemenn. Til sist har vi «**den direkte veilederen**»: Her vil veileder komme med konkrete anbefalinger og korrektive handlinger.

I Trenerløftet har man valgt en veiledermodell som ligger tettest opp til det Jones kaller en responsiv veilederrolle. Man er opptatt av å understreke trenerens autonomi, at treneren selv skal definere sitt utviklings-mål og i siste instans at treneren skal utvikle sin egen praksisteori. Veilederen skal ha rollen som en forståelses-full samtalepartner, som skal være forsiktig med å komme med absolutte anbefalinger og råd. Målet er å skape et klima hvor treneren har full kontroll over sin trenergjerning ved å bruke refleksjon, empati og åpne spørsmål for å ringe inn ulike utfordringer.

3.4 Hvordan løftes trenerne?

Hvordan har veiledningene, direkte og indirekte, påvirket trenerne? Har denne metodikken vært formativ på trenernes rolleutførelse? Gjennomgående framhever respondentene at de tror Trenerløftet generelt – og veiledningene spesielt – har bidratt til å utvikle trenernes kommunikative ferdigheter (3.4.1), til å styrke deres rolleforståelse (3.4.2) og til å igangsette et endringsarbeid (3.4.3).

3.4.1 Trenernes kommunikative ferdigheter og relasjonskompetanse

Skal du være en god trener så må du bry deg. Du må bry deg om mer enn bare at man trener x antall timer, som var planlagt i treningsdagboka. Du må være interessert i om utøveren har det bra. Dersom du ikke har det bra med deg selv, så kan du trene så mye du vil, men du vil aldri få ut potensialet ditt. Og jeg tror jo også at en stor del av å ha det bra, det er også hvorvidt man har det bra med relasjonen med trener ... Treneren må forstå hvor viktig det er for utøverne å bli sett og bli hørt. Og forstå at trenervirke ikke bare går ut på å være god på det tekniske eller det taktiske, men at det går på det medmenneskelige også. Og hvor viktig tillitsforholdet er for at man skal kunne gjøre en vesentlig forskjell som trener ... (Veileder H)

Denne veilederen er opptatt av at treneren skal bry seg om utøveren og ta hensyn til hele mennesket. Tilsvarende har Trenerløftet hatt et tydelig fokus på å løfte trenernes relasjonelle kompetanse, og *veilederne* hevder at de har vært opptatt av å tydeliggjøre hvordan trenerens valg og væremåte former deres relasjon til utøverne. En opplagt gevinst med et trenerutviklingsprosjekt som går over et helt år, og hvor veiledningene tar utgangspunkt i konkrete situasjoner i trenerens praksis, er at trenerne kan prøve ut det man diskuterer. Det er nærmest en kontinuerlig vekselvirkning mellom trenernes refleksjoner og hennes praksis:

Jeg synes i utgangspunktet konseptet i Trenerløftet er veldig bra. Det med at du på en måte tar utgangs-punkt i treneren der han står og i sin praksis, i stedet for å gå på kurs og sånn. Du får gått litt i dybden ved å gå rett inn på den enkelte i deres praksis, så det konseptet liker jeg veldig godt. (Veileder I)

Veilederne i Trenerløftet understreker viktigheten av å bygge gode relasjoner til utøverne, og å jobbe på en slik måte at de får tillit til deg som trener. Veilederne mener de har bidradd til at trenerne har fått økt forståelse for at trenerrollen ikke bare handler om treningsplanlegging. Et gjennomgangstema i veilederne tilbakemeldinger er at de har hjulpet trenerne til å videreutvikle trener-utøver relasjonen: *Tydligere kommunikasjon, klarere forventninger, bedre relasjoner og større oppmerksomhet mot individuelle særtrekk*. Og at disse endringene i neste omgang har hjulpet trenerne til å få en bedre og mer produktiv relasjon⁶⁴ til utøvergruppa:

Hvis du ikke er genuint nysgjerrig på utøverne dine, og er veldig på utøverne, så kan du heller ikke forvente at utøverne er på deg ... Hvis du er trener på rett måte, hvis du er den sparringspartneren, hvis du er den støttespilleren som hele tiden går litt i dybden og stiller de gode spørsmål, for å få kontinuerlig kunnskap rundt det du holder på med selv. Den bevisste innstillingen der, der du både bringer inn ditt perspektiv og utøveren bringer inn sitt så, og det er du som sørger for at han faktisk bringer det inn, sånn at det blir læring ut av det. (Veileder I)

Trenerne må forstå hvor viktig det er for utøverne å bli sett og bli hørt, og også forstå at trenervirke ikke bare går ut på å bare være god på det tekniske eller det taktiske, men at det går på det medmenneskelige også, og hvor viktig tillitsforholdet er for at man skal kunne gjøre en vesentlig forskjell som trener. Trenerrollen er jo utrolig kompleks, og som trener må man være tydelig på at jeg er ikke her for min del, men at jeg er her for å tilrettelegge for at utøveren skal få best mulig forutsetning for å utvikle potensialet sitt. (Veileder H)

Samhandlingsmetodikken som veilederne benyttet i sin kommunikasjon med trenerne – det vil si aktiv lytting – har blitt adoptert av trenerne og anvendt direkte i deres kommunikasjon med utøverne. Tilbakemeldingene fra **trenerne** tyder på at de deler veilederne oppfatning av at de har blitt bedre til å kommunisere med utøverne som de er ansvarlige for. De har blitt bedre til å lytte og de har gitt utøverne en større plass i samtale. Gjennom å praktisere aktiv lytting hevder trenerne at relasjonen de har til sine utøvere er blitt forandret. Vi har med andre ord fått trenere som i større grad velger

⁶⁴ En relasjon hvor samhandlingen mellom trener og utøvere i sum styrker utviklingsmulighetene for alle.

kommunikasjonsteknikker, som ligger innenfor repertoaret fra coaching i deres samhandling med utøverne. Dermed ender også Trenerløftet opp i en form for modell-læring som vi jo kjenner igjen fra mesterlæremodellen.⁶⁵ Veilederen – «mesteren» - blir et eksempel (rollemodell) til etterfølgelse for trenerne:

Jeg klarer å ha en bedre utøversamtale, mer en rød tråd fra gang til gang og klarte å utfordre utøverne på det som var fornuftig å utfordre de på. Og da følte jeg virkelig at den veiledningen jeg hadde fått, hadde vært veldig verdifull ... Jeg føler jeg får bedre og bedre relasjoner med alle utøverne, jeg vet hvilke knapper å trykke på ... Og når det gjelder mine egenskaper inn i de samtalene, så er jeg blitt flinkere på å utfordre de på det viktige og å utfordre de på en coachende måte. Og å tildele de ansvar ... Hvis du stiller de riktige spørsmålene og åpne spørsmål, så kan man utfordre folk på alle områder ... Og i større grad spør jeg utøverne hva de synes om det jeg gjorde? Og hva de synes om den tilbakemeldingen de fikk? Og hvordan de ville hatt det annerledes? (Trener F)

Veileders opptatthet av relasjonen trener-utøver(e) har med andre ord hatt stor påvirkning på trenerne. Gjennom en lyttende, spørrende og åpen stil har trenerne forsøkt å oppdage utøvers behov og erfaringsverden. Det handler om å se utøveren som et helt menneske, å oppdage hver utøvers spesielle situasjon og erfaringer, å åpne for utøvers følelser, og å oppdage hvem utøveren er.⁶⁶ En slik kommunikasjonsmåte innebærer en spesiell innramming av samtalen. Med andre ord at det skapes en ny kontekst.⁶⁷ Det er de uttalte og uttalte forutsetningene i samhandlingssituasjonen, som så å si

⁶⁵ At veiledningene grunnleggende sett fungerer ut fra prinsippet om modell-læring har også vært påpekt av andre forskere som har vurdert tilsvarende tiltak i andre land. "Modelling sessions for mentees aligns with an apprenticeship model of mentoring, which assumes the optimum way for mentees to learn is by emulating someone with enhanced experience" (Jones et al., 2009). Dette innebærer blant annet at noe av den kritikken som er rettet mot mesterlære også kan rettes mot coaching.

⁶⁶ Gjennom å velge – ubevisst eller bevisst - en slik tilnærming til f.eks. utøversamtalen bidrar treneren til å skape en kontekst som bryter med en tydelig prestasjonsorientering. Resonnementet her er inspirert av sosiologen Talcott Parsons såkalte mønstervariabler. Med utgangspunkt i hans handlingsteori kan vi spørre hva som kjennetegner veiledningssituasjonen sammenlignet med andre situasjoner: Hvilke kombinasjoner av mønstervariablene aktiviseres i denne situasjonen. Når både veileder og veiledet har forstått konteksten, kan de to i relasjonen selvfolgelig forholde seg til den underliggende innrammingen på ulike måter.

⁶⁷ Man kan også betrakte veiledningssamtalen som en egen **talesjanger** (Skagen 2011, s.231). Med utgangspunkt i M. M. Bakhtin hevder Skagen at det kan utvikle seg et stabilt samtalemønster (struktur) i veiledningene. Bakhtin hevder videre at det ikke bare foregår en dialog mellom veileder og veiledet, men også trekk ved **den omkringliggende konteksten** og **tidligere dialoger** ytrer seg indirekte i selve samtalen. Slik kan vi si at selve veiledningssituasjonen både kan betraktes som en egen kontekst/sjanger, men også som del av en større kontekst **som er formativ på veiledningen**. Sjangeren konstrueres gjennom valg av innhold, ved deltakernes hensikter og gjennom å etablere noen spesifikke samtalemønstre.

konstituerer konteksten, og alt som sies i denne konteksten henviser til – og får sin mening bestemt av – kontekstens forståelseshorisont.⁶⁸

Utøversamtaler basert på en coaching-metodikk etablerer «en situasjon» som har andre kjennetegn enn både konkurransesituasjonen og treningssituasjonen. I disse situasjonene vil treneren primært vektlegge utøvernes gjøringer og ytelser, og vil tilstrebe å utvikle grep og teknikker for påvirke den idrettsspesifikke prestasjonen mer direkte. Så kan man spørre om det økte relasjonsfokus også vil påvirke trenings- og konkurransesituasjonene. Vil det ha en positiv effekt for motivasjonen til utøveren? Og vil det påvirke hvordan trener legger opp treningene og konkurransene? Dersom treneren ser verden fra utøveren sitt ståsted vil trenerens forutsetning for valg av innhold, metoder og vurdering forandres.⁶⁹ Dersom utøverne skal trives og prestere på trening og i konkurranser er det avgjørende at treneren forstår og bryr seg om utøverne som hele mennesker. En utøver trenger ikke bare tilbakemelding på teknikk og treningsmengde, hun må også motiveres og forstås. Hvert individ er unikt, og derfor må treneren møte hver utøver forskjellig. «Den gode trener» besitter relasjons-kompetanse og kommunikative ferdigheter, og ikke utelukkende kunnskap om teknikk og treningsopplegg.

Likevel er det viktig å understreke at det ikke er gitt at man alltid skal følge de råd og signaler som kommer fra utøverne. Vi bør spørre hva utøverne har kompetanse om, og hvilke avveielser som er mest nærliggende for utøverne når de spiller inn sine preferanser og ønsker (forutsetninger). Spørsmålet blir da kanskje når skal man lytte og når skal man lede? Svaret avhenger både av egenskaper ved utøverne, og av situasjonen. Som trener er du forpliktet på målet om prestasjonsforbedring, og dine erfaringer og kompetanser må av og til overprøve innspillene fra utøverne.

3.4.2 Trenerens selvbevissthet og rollebevissthet

Det er ikke tvil om at vi på et vis har en teoretisk forankring med å ønske økt refleksjon. Vi ønsker økt bevissthet, vi ønsker at trenerne har et klarere forhold til egen filosofi og vi ønsker

⁶⁸ En tilnærming til situasjonen med utgangspunkt i Goffmans begrepskasse tilsier også en mye mer omfattende – og nyansert – framstilling av situasjonen. Spesielt begrepene rolledistanse og strategisk informasjonskontroll er relevante for å forstå «spillet» mellom deltakerne i interaksjonen.

⁶⁹ Se også Moen, Olsen og Bjørkøy (2021). Basert på en kvantitativ undersøkelse av effekten av trenerløftet konkluderes det blant annet: “Thus, the current results indicated that the **coaches believe that their coach performances were significantly improved** after a year with coach education based on formal mentoring. Thus, the second hypothesis that predicted that the coach education program would affect the coaches’ perceived coach performances positively was confirmed. Interestingly, **the highest correlation in the current study is between coaches’ perceived coach performance and the coach–athlete working alliance dimensions bond and task** ... A possible explanation of the current result might be that the coaches believe that establishing a strong bonding with their athletes is an essential task for the coaches” (s.9). Trenerne tror altså at deres treneradferd er blitt forbedret etter at de har deltatt i Trenerløftet, og at dette i stor grad skyldes at relasjonen til utøverne er blitt bedre.

at trenerne har mye større bevissthet på hvordan det påvirker menneskene rundt seg med sin atferd. Altså det er ikke tvil om det ... Hva skal du formidle, hva er din rolle i det, hvordan må du oppføre deg og hvordan må du opptre? Og et bevisst forhold til det, og struktur på den atferden, refleksjon rundt den atferden og hvordan den påvirker de prosessene som vi tenker at den skal påvirke. (Koordinator 1)

I sitatet over er koordinatoren tydelig på at Trenerløftet har en målsetning om styrke trenerens refleksjon rundt egen rolle. Respondentene hevder at veiledningene har bidradd til en bevisstgjøring av trenerne: Hvem de er, hvilke ferdigheter de har og hva de mangler? For *veilederne* handler det om at trenerne skal oppdage sin egen situasjon, hva de selv gjør og hva deres utøvere trenger. Noen kaller det «å oppdage», andre sier «å bli oppmerksom på» og atter andre benevner det som «å bli bevisst»:

Ja, jeg var opptatt av at trenerne skulle bli godt kjent med seg selv da, og sine egne reaksjoner og hvordan det påvirket deres forhold til utøverne ... Hvordan du er tilbøyelig til å handle og hvordan du reagerer og hvordan utøverne reagerer på måten du reagerer. Og hvordan er du som rollemodell i forhold til akkurat den biten der da, og hva du må jobbe med for å oppnå den relasjonen med utøverne mer effektivt ... En av trenerne gikk aldri inn i følelsesspekteret til utøveren, og da glipper han jo veldig mye på relasjon ... Men treneren kom seg videre, og begynte fort å stille gode spørsmål, begynte å ta til seg kroppsspråk og konfrontere utøverne med hva han har observert av kroppsspråk. (Veileder I)

Bevisstgjøring er «et løft» som også mange av *trenerne* trekker fram i sine tilbakemeldinger. Trenerløftet har tvunget trenerne til å tenke igjennom sine valg på nytt. Og veilederne, de andre trenerne og utøverne har fungert som speil for den enkelte trener. I en aktiv hverdag blir det ofte fokus på *hva* og *hvordan*, i mindre grad blir det tid og anledning til å reflektere over *hvorfor*. Bevisstgjøring handler både om å oppdage hvordan andre oppfatter det man gjør og hvem man er. Trenerne sier de har blitt mer «bevisste» og «mer reflekterte»: «På egen praksis», «på seg selv som trener», «på relasjonen utøver-trener», «på trenerrollen», «på hvordan jeg er», «på meg selv som person», «på mine målsettinger», «på hva jeg sier», «på egen påvirkning av utøvere», «på egen trenersituasjon», «på hvordan jeg kommuniserer»:

Jeg tror at alle trenerne føler at de har forandret måten å oppfatte ting på for å forstå trenerrollen mer helhetlig på en måte. At det blir flere aspekter ved det å være trener. Jeg tror kanskje de har blitt flinkere til å tenke på både trenerrollen og utøverrollen, og at det er forskjellige måter å se ting på. Også tror jeg de har blitt mer bevisste. De jeg har jobbet med har jobba ganske mye

med trener-utøver relasjon, fordi flere av dem har valgt det som sine utviklingsmål. (Veileder H)

Et uttalt mål med Trenerløftet var at man skulle hjelpe trenerne til å bygge opp sin egen trenerfilosofi/praksisteori. Gjennom innspill fra veiledere og de andre trenerne skal de ble bevisste sine egne valg og væremåte (se kap.2.4.3).⁷⁰ Så kan man spørre hva det betyr «å få økt bevissthet»? Dels handler det om en form for «kontekstbevissthet». Dersom «treningene» blir sett gjennom de didaktiske kategoriene vil man spørre om valg av innhold og metodikk er hensiktsmessig gitt målsetning, deltakerforutsetninger og rammefaktorer. Dels handler det om «å bli bevisst hvem man er og hvordan man virker på andre»: Oppdage ens triggerpunkter, ens reaksjonsmåter, ens væremåter, ens måte å kommunisere på osv. I siste instans handler det så om å kople sammen en bevissthet om valgene en gjøre (kontekstbevissthet), med en bevissthet om ens personlighet/væremåte (selvbevissthet).⁷¹ Trenerens valg vil nærmest tolkes som resultat av hvordan hun «leser situasjonen» og trekk ved hennes personlighet. Veiledningen vil da bestå i «teknikker» for at treneren skal «oppdage» sin situasjonsforståelse og sin væremåte/personlighet, og ikke minst hvordan dette påvirker utøverne.⁷²

Ifølge Moen (2015) skal coachingprosessen bidra til økt bevissthet. «Å bli bevisst egen *erfaringsverden* og egen *realkompetanse* betyr å få innsikt i summen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er ervervet gjennom egne erfaringer og teoretiske viten». Bevisstgjøringen vil hjelpe treneren til å sette ord på egen kompetanse, og «økt selvbevissthet gir rom for større handlingsrepertoar og er en forutsetning for å kunne ta ansvar og opptre selvstendig» (s. 171). En av trenerne formulerer sin reise gjennom året med Trenerløftet slik:

⁷⁰ Også i andre evalueringer av veilederprogrammer framheves dette med **personlig utvikling i lederrollen** som en gevinst; man blir **bevisst** hvilke **type** man er og ens **styrker** og **svakheter**. Se f.eks. Lange og Næss (2020): «De rapporterer eksempelvis å ha blitt tryggere i lederrollen, blitt mer bevisst på å forstå andres perspektiver og verdier, og å ha blitt mer bevisst på å sette seg personlige utviklingsmål som *leder* – ikke bare konkrete prestasjonsmål innen idretten, slik de tidligere hadde gjort ... Etter intervjuene våre å dømme, slår det i praksis ut som økt refleksivitet og selvbevissthet blant både veiledere og veiledede om hvem de er og vil være som ledere». Selv om trenerne melder at de opplever personlig utvikling i prosjektet er det ikke gitt at dette vil få effekter for utøverne. Se også (Lumpkin & Achen, 2019).

⁷¹ Ifølge Goffman er denne rolledistansen kun mulig fordi vi lever i et samfunn med en rekke ulike roller; og vi bruker andre roller til å fri oss fra de kravene som stilles til den rollen vi akkurat nå er i. Slik sett kan vi kanskje si at en måte å oppdage og reflektere over ens væremåte som trener, er å betrakte denne rollen med utgangspunkt i «perspektivet fra» andre roller man har, eller har hatt. Tilsvarende kan man si at den viktigste effekten av å anvende en «coachende-tilnærming» til utøveren, er at det «tvinger» treneren til å se seg selv og trenerrollen i et nytt perspektiv.

⁷² I et intervju med Veileder B sier han f.eks. om Trener A «at han har blitt mye mer bestemt. Han var tidligere noe ubeslutsom og utydelig i sin fremtoning». Her går man faktisk inn på det som kanskje kan kalles trenerens væremåte eller personlighet.

Jeg synes jo at jeg vurderer meg selv litt mer da. Jeg analyserer litt mer, så synes jeg at jeg har blitt litt mer nysgjerrig da. Jeg har blitt litt flinkere til å spørre ... Jeg har blitt bedre til å reflektere, spesielt i etterkant av treningsøkter. Og det var mest på grunn av at X fortalte om hva hun gjorde i forkant og etterkant av øktene, og jeg tenkte hvorfor i all verden har ikke jeg reflektert mer over min egen trening. Jeg har kanskje tenkt om økta har vært bra, men ikke hvordan var jeg i den situasjonen. Du trenger bare en liten utfordring, så tenker man på en litt annen måte. (Trener G)

Trenerne hevder at de gjennom Trenerløftet har oppdaget mange av de faktorene som er virksomme i deres trenergjerning. Veiledningene har hjulpet trenerne til å bli klar over det grunnlaget som deres yrkesutøvelse faktisk hviler på; verdier, forståelse og erfaringer. Og i tråd med handlings- og refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås er det viktig at treneren på basis av denne bevisstgjøringen meisler ut sin egen praksisteori/trenerfilosofi. «Praksisteorien utgjør en integrert og personlig vase av kunnskaper, erfaringer og verdier som påvirker våre handlinger.» (Ronglan, 2008: 173). Dette grunnlaget for våre handlinger kan være mer eller mindre bevisstgjort hos den enkelte. Bevisstgjøring av praksisteori krever at treneren evner å kikke bak sin egne handlinger og spørre seg selv om begrunnelser for og konsekvenser av den konkrete praksisen hun bedriver.

3.4.3 Endringsarbeid

En av trenerne i Trenerløftet har fått tilbakemeldinger fra sin veileder om at hans ensidige fokus på mangler og svakheter hos spillerne kan bidra til dårlig stemning i treningsgruppa, og til å svekke den enkelte utøvers motivasjon. Gjennom å endre måten han kommuniserer med utøverne – gi skryt, påpeke gode involveringer osv. – merker han en forskjell i spillergruppen. Gjennom veiledningen har han fått *en ny forståelse av seg selv, av utøverne og av hvordan han kan bidra til å skape en positiv treningskultur*. Veileder J sier det sånn:

Selv om det er høyt nivå på de utøverne som treneren har, så er det liksom hele tiden bare fokus på alt som kan bli bedre. Om en jobber med unge utøvere, så trenger de å få høre at de er gode. Jeg har sett eksempler på trenere som holder lange videomøter med, hvor det stort sett handler om hva en kunne gjort bedre, så er det ingenting av det en har gjort bra. ... Ja, det var egentlig den videogjennomgangen, hvor de startet sesongen med tre strake tap også sitter vi en time og ser på video av alt som gikk galt egentlig. Og da har jeg jo på en måte av egne erfaringer hvor vi har spilt en elendig kamp, også så setter trener oss til å se i 90 minutter.

Bevisstgjøring handler om å oppdage/forstå hvorfor det ble som det ble, mens neste steg er å finne tiltak som kan bidra til å endre situasjonen. I dette eksempelet er det teoretisk sett relativt både elementært og

fundamentalt det som ble «oppdaget» og «snudd»: Trenerens fokus på mangler forsterket den dårlige stemningen og den lave selvtilliten i spillergruppen. Dette er selvfølgelig en forenkling av en kompleks realitet, men det viser at en veileder kan hjelpe treneren til å oppdage «hva som skjer», og «komme med tips» om hvilke tiltak som bør settes inn og hvilke endringer som er nødvendig. Selve endringsarbeidet kan være krevende og ta lang tid.

Mange trenere føler at all deres tid blir spist opp av trenergjerningen. Sammen med veileder har de oppdaget at noen av valgene de gjør er nøkkelen til endring. Veileder hjelper treneren til å se et helhetlig bilde, til å prioritere, til å systematisere, til å etablere rutiner, til å involvere utøverne, til å evaluere, til å øke kvaliteten på treningsøktene og til å fordele ansvar. Igjen handler det om å se situasjonen med andre øyne, og å oppdage ens egen rolle i dette bildet.

I trenergjerningen er det en myriade av stort og smått som virker sammen, og i dette kaoset av puslespillbrikker kan det være vanskelig å forstå sammenhenger og virkninger. Samtidig kan en liten detalj få stor betydning for helheten. Det som isolert sett kan se ut som «en liten filleting» kan ha vidtrekkende betydning for det utviklingsarbeidet som gjennomføres. En «liten» oppdagelse – for eksempel utøvernes *forberedelse til en treningsøkt* – kan skape store forandringer både for treningskvaliteten, for rollefordelingen og for prestasjonsutviklingen.⁷³ Og når man endrer en ting, kan det igangsette en kjedereaksjon som betyr at man må forandre noe annet. Hvordan treneren tolker kompleksiteten er styrende for hvordan hun handler og hvordan hun forholder seg til utøverne.

Her er vi kanskje inn ved et hovedpoeng i Trenerløftet. Som ung trener har du et stort ansvar, og alt du sier og gjør blir hele tiden målt og veid. Dermed kan treneren komme i en situasjon hvor hun tvinges til å bruke mye energi på å komme opp med fortløpende løsninger, som hun i neste omgang må forsvare overfor seg selv og andre. Som unge og uerfaren trener er man usikker på mye, men rommet for tvil og famling innsnevres både av forventninger til rollen, av situasjonen og av kravene treneren stiller til seg selv.⁷⁴ I Trenerløftet får du tilgang på en veileder som åpner et slikt refleksjonsrom for deg, og til et nettverk av andre trenere som er i samme situasjon som deg selv. Trenerløftet skaper et rom for åpenhet og ærlighet, der trenerne tør å vise seg fram helt og fullt. Og hvor det såkalt «banale» gis oppmerksomhet og betydning. Sitatene under viser betydningen av en «ufarlig» veileder:

⁷³ Oppdagelsen er ikke liten eller banal. Erkjennelsen kan være det – når den er oppdaget. Man ser det man har lært å se, og man kan ikke løse et problem man ikke vet er der.

⁷⁴ Til yngre, og mer uerfaren man er, desto mindre er man sikker på at den løsningen man kommer opp med er så hensiktsmessig problemdefinert som den kan være. Rommet for tvil og usikkerhet øker, fordi man ikke har noen å diskutere denne problemsettingen og problemløsningen med.

Hvis veilederen hadde vært en jeg kjente veldig godt, så vet jeg ikke om jeg hadde vært like åpen. Så når han kommer litt eksternt ... eneste grunnen til at jeg vet hvem han er, er at han er veilederen min på trenerløftet. Det er den eneste relasjonen jeg har til han. Vi er ikke i samme nettverk, og det gjør nok mye. Som trener så har man ikke så mange hemmeligheter, men det er noe sensitiv informasjon du ikke vil dele. Både om utøverne dine og utøvergruppa din, om hvordan du er som trener. Hvor åpen vil du være? Hvis jeg skulle hatt en person som jeg visste var i min omgangskrets - eller i hvert fall tett på andre trenere i samme miljø - så ville det nok vært vanskeligere for meg. (Trener C)

Flere av trenerne framhever at veileder både er støttende og utfordrende, og at dette har gitt trygghet på det som er bra i ens praksis og innspill til forbedringer der det trengs. Det å få trygghet på det man er god på, er minst like viktig som å oppdage ting som kanskje ikke fungerer optimalt. Mange trenere hevder da også at en av de viktigste gevinstene ved å være med i Trenerløftet er at de har blitt tryggere på egen rolle og egne valg.

Trenerløftet hjelper trenerne til oppdage produktive og destruktive faktorer og sammenhenger i deres treningsarbeid, og til å finne gode løsninger for å bestyrke det som fungerer og forandre det som ikke fungerer. Selve forsterknings- og forandringsarbeidet er det treneren selv som må ta eierskap til. Så kan vi spørre **hva som kan oppdages** og **hva som kan forandres** med denne utviklingsmodellen.⁷⁵ Et sitat fra en av trenerne gir en god inngang til denne diskusjonen. Han gjør en distinksjon mellom veiledning i det idrettsspesifikke, i det relasjonelle og i livsmestring:

Når det gjelder **det langrennsesifikke** så bruker jeg alle andre trenere. Jeg har jo en person på skigymnaset, han som da var treneren min før. Og jeg har landslagstrenerne fra noen ulike nasjoner faktisk. Også norske trenere ... Og en del personer rundt som jobber med forskning også. Så jeg føler at når det gjelder den treningsspesifikke biten da er det folk jeg kan ringe ... I tillegg trenger jeg veiledning på **hvordan jeg kan bli bedre på relasjon**, og motivasjon. Hele «cluet» er jo på en måte hvordan skaper du den dynamikken i gruppa, hvordan skaper du laget, hvordan skaper du de enkelte individene. Hvordan kommuniserer du med utøverne, hvordan får du det beste ut av utøverne? Hvordan håndterer du enkelte følelser og hvordan får du på en måte egentlig økta til å være sånn som du hadde tenkt da. For det opplever jeg ofte, noen ganger når jeg kommer hjem fra trening som tenker jeg bare «fy faen, det her var en bra treningsøkt». Og

⁷⁵ I prinsippet kan jo det meste oppdages, men her vil «utviklingsmålet» og «veileders kompetanse» sette noen føringer på oppmerksomhet og fortolkning.

hva var det som gjorde den så bra? Det var forståelsen, imellom utøvere og trenere ... De siste fem årene så har jeg også hatt en person, en voksen person, ganske trygg. Han er en **person jeg egentlig kan ringe til og nevne alt** ... han har jeg hatt en veldig tett dialog med, og bruker da. Han kan ingenting om det treningsfaglige ... Det han kanskje har hjulpet meg mest med er hvordan jeg kan håndterer foreldre. Og hvordan håndtere ulike ambisjonsnivå til foreldre. (Trener C)

Denne treneren snakker om å få veiledning på tre ulike områder; på det langrennsspesifikke, på det kommunikative og på livsmestring. Disse områdene henger naturligvis sammen, men veiledning på et område kan vanskelig erstattes av veiledning på et annet. En erfaren fotballtrener med et kurs i veileddetikk kan neppe være en ressurs når det gjelder det treningsspesifikke i langrenn, og kanskje heller ikke når det gjelder livsmestring.

La oss gå inn i en treningsøkt for langrenn. Treneren sier at han sliter med å få trøkk og intensitet på trenings-øktene. Veileder kan ikke gå inn i den idrettsspesifikke kunnskapen og ferdighetene utøverne skal lære – det vil kreve at veileder gå i dybden i idretten. Veileder ser ikke de mulighetene som den spesifikke idretten gir, men veileder oppdager at trener bruker mye tid på å forklare øvelsene og at utøverne i store deler av økta er inaktive, og veileder konstaterer at det er noe som ikke fungerer i kommunikasjonen mellom treneren og utøvergruppen. Med trenerens egne ord «Hvordan du da påvirker, hvordan du coacher, hvordan du har strukturert det, hvordan relasjon, motivasjon og avklaringer i gruppa, hvordan tillits-forholdene er.» (Trener C)

Slik sett kan vi si at Trenerløftet handler om å bringe inn **et perspektiv på trenerrollen** som kan bli borte i treners daglige fokus på utvikling og prestasjon, og på de tusen ting som skal tilrettelegges og planlegges. Vi kan tenke oss endring på alle disse tre områdene. Når det gjelder det idrettsspesifikke søker vi råd og kompetanse fra andre trenere og fra eksperter innenfor relevante fagområder. Men hva med det relasjonelle? Forandringene forutsetter at treneren får nye perspektiver på de utfordringene de står i. Nye ideer kan komme både fra utøverne, fra andre trenere, fra veileder eller fra hennes egen leting og refleksjoner. Eksempelene over viste at små oppdagelser og små grep kan ha vidtrekkende implikasjoner.

Samtidig er det jo slik at det ikke er gitt at veilederne er eksperter på «relasjonen til utøvere, kommunikasjon, motivasjonspsykologi, eller stresshåndtering» for å bruke trener C sine egne ord. Denne treneren foreslår at man kopler inn eksperter i tillegg til veileder:

Man trenger jo egentlig konkrete råd og tips. Det som kunne vært interessant hadde vært å ha en veileder og en kompetanseperson som også er inne en gang. Gjøre en jobb sammen, *veileder, trener og den kompetansepersonen*. Og så blir oppgaven videre for veileder å følge opp det her. Å jobbe gjennom, finne egne, referere tilbake, altså fiske litt i det. Det tror jeg kunne vært veldig hensiktsmessig ... Fordi da tror jeg på en måte at det kan styrke både veileder og trener. Styrker det veileder, så styrker det også trener. Det styrker forståelsen til alle parter, som igjen styrker samarbeidet ... (Trener C)

En ting er å få treneren til «oppdage» det han gjør og tenker (trenerens perspektiv), og i samspill med treneren, forstå og fortolke det som skjer. En annen ting er å overskride etablerte forestillinger og praksis. Kanskje man trenger innspill fra aktører som kan bringe inn helt andre begreper og perspektiver f.eks. på kommunikasjon.

*

Forståelseshorizonten er de bevisste og ubevisste oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt. Det er med andre ord vårt synsfelt som bestemmer hva vi ser og hva vi ikke ser, hva vi forstår og hva vi ikke begriper.⁷⁶ Nye erfaringer og ny kunnskap vil utvide vårt synsfelt og bidra til at vi forstår mer. Men betingelsene for *horisontutvidelse* er at vi evner å se hendelser i et nytt perspektiv, det forutsetter at vi er villig til å ta inn det nye. Forståelseshorizonten er noe vi alltid har med oss, og dette innebærer at vi aldri kan forstå noe nytt uten at forståelsen formes av oss som forstående subjekt – vi blir selv et moment ved det vi studerer (Hellesnes, 1969/1992, s. 86). Forståelseshorizont kan også beskrives som et perspektiv vi inntar når det er noe som vi forsøker å forstå.

Så kan vi spørre om Trenerløftet bidrar til at det skjer en forandring – eller utvidelse – av *trenerens forståelses-horisont*. Er det slik at trenerens etablerte forståelse brytes, revurderes og omformuleres, slik at de forstår mer og mestrer ting på en annerledes måte. En utvidelse av forståelseshorizonten *starter* når treneren oppdager at det man har med seg inn i de ulike situasjonene ikke er tilstrekkelig, det skjer med andre ord et brudd med eksisterende kroppslig kunnskap og forståelse, en slags revidert praktisk forståelse av hvordan situasjonene er utformet. Prosessen *fortsetter* gjennom at treneren får ny kunnskap og nye perspektiver som da vil være bedre tilpasset de utfordringene treneren står i, og som til sist skal gi relevant kompetanse i forhold til utøvernes ulike forutsetninger, utfordringer og ressurser.

⁷⁶ Forforståelsen er altså både en produktiv og styrende forutsetning for hvordan vi tolker verden, hvordan vi handler og forholder oss til det som møter oss.

Eksemplene over viser at Trenerløftet innebærer et slags **perspektivskifte** – eller i hvert fall et **fokusskifte** – som gjør at treneren oppdager hvordan «kommunikasjon, relasjon og væremåte» er svært virksomme variabler i trenergjerningen. Dette gjør at mange situasjoner avleses og oppfattes på en ny måte, og at man da tenker annerledes om valgene man gjør som trener.⁷⁷ Og dette påvirker ikke bare trenernes handlemåte, men naturlig nok også utøvernes tenke- og handlemåter. Med dette skiftet av perspektiv erkjenner man at det er mulig å definere andre **premisser** som forutsetninger for det læringsarbeidet utøveren skal gjøre.⁷⁸ Det gir selvsagt mulighet for å øke kvaliteten i lærings situasjonen, eksempelvis forstått som at treneren blir mer presis på hva man trener på – i henhold til det som er målet med arbeidet. Samtidig må vi spørre om det er en treghet, og at både veilederne og trenerne har noen felles forestillinger som kan virke begrensende på den potensielle endringen av trenerens forståelseshorison? Spørsmålet blir hva veileder og de andre trenerne bringer inn i dialogen, av perspektiver, begreper og erfaringer.⁷⁹

3.5 Emosjonell kompetanse og selvets laboratorium

I kapittel 2 konkluderte vi med at Olympiatoppens tre kompetanseområder for en topp trener – idrettsfaglig kompetanse, ledelses- og relasjonskompetanse og kompetanse til å lede seg selv – er vevet sammen og forutsetter hverandre. Videre hevdet vi at «kvintessensen i denne modellen er at trenerne skal utvikle en egen trenerfilosofi, gjennom refleksjon over egen rolle og praksis og ved å bruke utøverne til egen læring. Dette krever at trenerne har evne til å kommunisere med og involvere utøverne, som både er avgjørende for et godt lederskap og et godt trenerskap». Og i 3.4 viste vi hvordan man i Trenerløftet så å si har innført og oppøvd de unge trenerne i dette perspektivet.

Hva er det **skapende og omskapende element** i denne trenermodellen? Det er en form for kommunikativ kompetanse som igjen forutsetter nye praksiser, det vil si «teknikker» for å oppdage og

⁷⁷ Veiledningene vil kunne bidra til at noen uartikulerte valg og væremåter må artikuleres. Og på denne måten bidrar dialogen til en type bevisstgjøring, og en slik refleksjon er en nødvendig forutsetning for forandring. Men skal «prosessen fortsette» trenger trenerne økt kompetanse og nye perspektiver. Veileder bidrar til at treneren blir bevisst egne valg og væremåter, og derigjennom kanskje ser «begrensninger» ved måten man utøver deler av sitt trenerskap. Spørsmålet er om veilederne bringer inn – eller lokker fram - begrepslige og perspektiviske ressurser som overskrider trenernes etablerte tenkemåter og vaner. Bringes veiledningen inn perspektiver som danner grunnlag for endringer av trenerpraksisen?

⁷⁸ Som sannsynligvis best kan defineres som et utvidet perspektiv på helheten, eller en bedre forståelse av en del eller flere deler som dermed redefinerer trenerens forståelse av helhetsbildet.

⁷⁹ Ofte henviser coaching-litteraturen til følgende sitat fra Søren Kirkegaard: ... «For i sandhed at kunne hjælpe en anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer». Fokus og teknikkene i coaching har en tendens til å vektlegge «å forstå den andre». Det er mindre fokus på «at man må forstå mer enn den andre» (Kierkegaard, 1962-64).

forstå sine egne og utøvernes tanker og behov. I Trenerløftet har trenerne blitt speilet ved at veilederne har anvendt en coachmetodikk, og den samme metodikken har trenerne brukt for å komme tettere på utøverne. Og ved å bli speilet og å speile oppdager treneren også seg selv. Veilederen i sitatet under oppsummerer dette på en god måte:

Jeg var opptatt av at trenerne skulle bli godt kjent med seg selv, og sine egne reaksjoner og hvordan det påvirket deres forhold til utøverne ... Hvordan du er tilbørlig til å handle og hvordan du reagerer, og hvordan utøverne reagerer på måten du reagerer. Og hvordan er du som rollemodell i forhold til akkurat den biten der, og hva må du jobbe med for å greie og oppnå den relasjonen med utøverne mer effektivt da ... Vi skal ikke tillate oss å falle tilbake til det der med støtteforklaring for dårlig stemning og bruke det som en slags unnskyldning. Vi skal være ansvarlige for relasjon, vi skal sørge for at den blir bra. Og det samme skal trenerne være for utøverne ... Du som trener er faktisk ansvarlig for den relasjonen der, og det kan være mange grunner til at utøverne ikke tar kontakt, som du ikke vet. (Veileder I)

Veilederne og trenerne mener at Trenerløftet generelt, og veiledningene spesielt, har bidratt til at trenerne har oppdaget *hvem de er og hva de gjør*, og hvordan deres væremåte oppfattes av utøverne. Utøverne har vært brukt aktivt i prosessen for at trenerne skal oppdage hvordan deres valg og væremåte mottas av utøverne. Dette understreker Trenerløftets fokus på å *utvikle trenernes relasjonskompetanse*. Budskapet er at «den gode trener» besitter relasjons-kompetanse og kommunikative ferdigheter. En trener bør behandle alle utøverne utfra hvem de er og ikke bare hva de presterer i deres spesifikke idrett. Videre må treneren ha omsorg for utøvernes ve og vel, og dette har igjen relevans for utøverens prestasjoner:

For vi må å bry oss om det rundt, ikke bare selve prestasjonen, men at de faktisk har det bra med seg selv. Fordi de vet, og det vet vel de fleste, at har du det bra så kan du prestere bedre. (Veileder C)

Du må bare snakke med utøverne. Jeg spør om det jeg lurer på, jeg spør ikke om det jeg tror er lurt å spørre om. Også får det bare være flaut da ... Når en står sammen om de store prestasjonene så er det jo begrenset hvor mange timer i uka du kan trene og det er begrensa hva du kan gjøre treningsmessig, skal du bli bedre så må du jo gjøre noe annet. (Veileder D)

Budskapet fra disse veilederne er at du må bry deg om – og ta hensyn til – hele mennesket, og kun på denne måten kan du få det beste ut av de utøverne du er trener for. Relasjonskompetanse er en viktig del

av trener-kompetansen, som får sin endelig legitimitet ved å bli knyttet til toppidrettens rasjonalitet, det vil si prestasjonsutvikling og konkurransekraft:⁸⁰

Jeg har en hel liste over utviklingsmålene her, men jeg føler vel at essensen er relasjon mellom trener og utøver for å trykke på de rette knappene. Det er alt fra å utvikle egen trenerfilosofi til å utvikle gode rutiner til å skape den gode relasjon med utøverne og tørre å gi direkte, ærlig feedback uten å virke demotiverende. Men essensen er på trener-utøver relasjon, det føler jeg går igjen nesten hele veien. Tørr å være ærlige og gi både av seg selv og innad i laget, og forstå at gir jeg det så får jeg det igjen med renter. (Veileder H)

Trenerløftet bidrar til å utvikle trenernes emosjonelle intelligens eller kompetanse.⁸¹ Ifølge Eva Illouz (2007) er emosjonell intelligens en viktig kapital/egenskap i det postindustrielle arbeidslivet og særlig i yrker som forutsetter tett samarbeid med andre. I disse yrkene er selvinnsikt, evnen til å motivere seg selv og andre, og å tolke og leve seg inn i andres behov og intensjoner viktige egenskaper. Emosjonell kompetanse er med andre ord evne til selvrefleksjon, selvmotivasjon, empati og relasjonell kompetanse.⁸² For å utvikle denne kompetanseformen er man avhengig av samhandling med andre mennesker som kan gi deg løpende tilbakemeldinger på din væremåte og dine valg. Det er kun på denne måten at individet kan utforske seg selv.

Derfor kan man si at relasjonene og dialogene er *selvets laboratorium*. Gjennom «de andre» får man hele tiden råstoff til selvrefleksivitet og dermed til å skape sitt eget selv. Ved å dele med andre, blir man både bedre kjent med andre og med seg selv.⁸³ Det handler både om evnen til å hevde sine intensjoner og evnen til å tolke andres ønsker. Slik sett fungerer veiledningene i Trenerløftet til å styrke trenernes emosjonelle kompetanse på flere måter. *For det første* gjennom at veilederne anvender teknikker som hjelper trenerne til å oppdage hvordan hennes væremåte og valg oppfattes og virker. *For det andre* ved

⁸⁰ I Trenerløftet er «arbeidsfellesskapet mellom trener-utøver (The Coach–Athlete Working Alliance)» et sentral begrep, og for å måle styrken i denne alliansen henter man inspirasjon fra terapi-feltet: «Coaches' perception of the coach–athlete working alliance was measured using the working alliance inventory. The form has been translated to Norwegian, adjusted and validated to the sports context, e.g., words like therapist, therapy and client were changed to coach, athlete and training» (Moen, Olsen & Bjørkøy 2021, s.6).

⁸¹ Begrepet emosjonell kompetanse og emosjonell intelligens har vært brukt i en rekke bøker og psykologiske studier siden begynnelsen av 1990-tallet. For en diskusjon av begrepet se f.eks. Giddens og Sutton (2017: 821).

⁸² Giddens snakker om *intimitetskompetanse* og Frønes snakker om *kommunikasjonskompetanse*. Dette er kompetanse-former som er viktig i det senmoderne samfunnet: Evnen til å hevde sine subjektive ønsker og samtidig kunne tolke andres intensjoner. Se Aarseth (2011, s. 73-77). I en av sine bøker om coaching og ledelse skriver også Frode Moen om emosjonell intelligens (2013, s. 71), dog med referanse til andre teoretikere.

⁸³ Hvordan skal jeg lære om seg selv? Og hvordan skal jeg jobbe for å utvikle meg? Alle disse teknikken man bruker i dette arbeidet kalte Foucault selvforholds-teknologier.

at treneren bruker de samme coaching-teknikkene de selv utsettes for til å komme tettere på utøvernes synspunkter og følelser. Trenerløftet har åpnet opp to speil for å at trenerne skal oppdage seg selv; det ene er dialogene med en aktivt lyttende veileder og det andre er dialogene med utøverne hvor treneren selv har rollen som den aktive lytter.⁸⁴

Treneren er i en unik posisjon fordi hun og utøverne har et felles prosjekt. Det vil si at skal treneren lykkes, må utøverne lykkes og omvendt. Og utvikling av trenere vil samtidig kunne bety framgang for utøverne. I dette prosjektet kan selvfølgelig treneren trå feil, og velge en objektiviserende tilnærming til utøveren. I iveren etter å skape framgang hos sine utøvere, er det en fare for at trenerne glemmer at utøverne ikke bare er kropper som skal forbedres, men «hele» mennesker med sine begrensninger og behov. Istedenfor å lytte, er man opptatt av å analysere og måle. Blottet for emosjonell kompetanse vil ikke treneren hører utøvernes stemmer.

Idrettshistorien er full av historier om trenere som er så prestasjonsfokuserte at «de glemmer» å lytte til utøvernes behov og ønsker. Spørsmålet er likevel om det også er en viss fare for at trenerens økte kunnskaper om utøvernes indre kroker og avkroker kan misbrukes. Jo mer treneren vet om utøverne, jo bedre kan hun dimensjonere treninger og jo bedre kan hun motivere til innsats. Samtidig vil omfattende kunnskap om utøverne gi treneren et bedre grunnlag for seleksjon og strategiske manipulasjon.⁸⁵ Kunnskapen om utøverne kan brukes og misbrukes, og den kan anvendes for å realisere ulike mål. Og kunnskap om «den andre», er ikke nødvendigvis det samme som følelser for «den andre».⁸⁶ Idrettens logikk er framgang og resultater og alt som kan bidra til framgang er slik sett relevant. Økt kompetanse på relasjoner kan i verste fall bli nok et instrument treneren bruker for å optimalisere utøverens prestasjoner, uten å ta tilstrekkelig hensyn til de langsiktige menneskelige omkostningene. Når treneren

⁸⁴ Den nye trenerrollen svarer på kravene i et senmoderne og mer individualisert samfunn. Og spiller også tilbake på de endringene som har skjedd med den omsorgen som utøverne fikk i familien og på skolen: Dedikert stimulering til selvutvikling.

⁸⁵ Eva Illouz (2007) hevder at samfunnets opptatthet av «kompetanse på relasjoner» er et tegn på at vi betrakter relasjonen som et objekt som kan forbedres, og at den umiddelbare følelsen av samhörighet dermed forsvinner. Når relasjonene er noe vi skal jobbe med skrives den inn i en formålsrasjonelt univers; relasjonskompetanse blir et instrument for å styrke prestasjonen. Trenerens innflytelse øker når hun får tilgang på «hele utøveren». Kunnskapen kan både brukes og misbrukes, og den kan anvendes for å realisere ulike mål. Foucault snakket om makten som ligger i å kjenne alle individets kroker og avkroker, få hele dets subjektivitet til å framtre (Foucault 1994).

⁸⁶ Vi kan her i det minste tenke oss at det kan utvikle seg en lederfigur som ligner den som ble beskrevet av den italienske filosofen Machiavelli i Fyrsten i 1532: Den gode leder må vite hvordan hun beregner sine trekk og manipulere sin væremåte slik at hun framstår som gavmild, ærlig og medfølende (samtidig som hun er gjerrig, slud og ubarmhjertig). Poenget er at man iscenesetter en væremåte for å oppnå det man ønsker.

kjenne alle utøverens lyter og egenskaper vil det kunne øke utøverens følelsesmessige avhengighet av treneren, samtidig det styrker trenerens muligheter for å påvirke utøveren i «ønsket retning».

Økt relasjonskompetanse kan gi kunnskap som kan misbrukes av den som sitter i en maktposisjon, men også utøverne kan bruke sin relasjonskompetanse til motmakt-strategier. Utøveren vet at treneren er en slags døråpner; hun tar ut laget, hun bestemmer hvem det skal satset på osv. Dermed kan det bli viktig for utøveren å kontrollere hvilken informasjon de deler og å velge ulike strategier for å styre trenerens inntrykk av henne.⁸⁷ Konkret innebærer det å unngå å bli betraktet som umotivert, unnasluntrer, pyse og viljesvak (Øydna 2020, s. 54). Det handler med andre ord om å kommunisere på en måte som ikke svekker trenerens tro på deg.⁸⁸ For å bruke Goffmans formulering: “To display or not to display, to tell or not to tell, to let on or not to let on, to lie or not to lie ... to whom, how, when and where.” (Goffman 1963, s. 57)

Når treneren skal bruke de dialog-teknikkene de selv har blitt eksponert for av veilederne, må man også ha trenerens maktposisjon i bakhodet. En av veilederne forteller at trenerne av og til sier ting kun for å blidgjøre han: «Den ene treneren oppdaga at det var veldig lett for han å please meg, å si ting som han trodde at jeg likte å høre ... Og da tenkte vi at «okay, da er sikkert lett for utøverne å please meg også» (Veileder D). Når både veileder og veiledet har forstått konteksten – og den underliggende maktrelasjonen – kan de to i relasjonen selvfølgelig forholde seg til den underliggende innrammingen på ulike måter.

3.6 Avslutning: Er Trenerløftet et botemiddel mot instrumentalisme?

Ensidig fokus på treningsplanlegging og prestasjonsutvikling kan føre til at treneren begår det den norske filosofen Hans Skjervheim kalte det instrumentelle mistaket. Dette innebærer en objektivisering av utøveren. I trenerens iver etter prestasjonsmessig framgang er det en fare for at utøverne får status som objekter. Man blir så opptatt av å betrakte, vurdere, beherske, forme og måle utøvernes kropp og mentalitet at man kan glemme at man jobber med hele mennesker.⁸⁹ For å unngå objektivisering tok

⁸⁷ Moen (2009, 79-81) hevder at det kan være problematisk å kombinere rollen som coach og trener. Omfattende kjennskap og kunnskap om den andre (utøveren), fordi man har vært treneren til den man coache, kan skape en type **forutinntatthet** i coachingen. I tillegg kan dette gjøre at utøveren velger å tilbakeholde informasjon fordi hun vet at du i neste omgang er treneren hennes med de maktmulighetene som ligger i denne rollen. Samtidig hevder Moen at rollen som trener gir en erfaring som gjør det «enklere å forstå utøvernes perspektiv under coaching ... og å stille mer relevante spørsmål som har åpnet opp for viktig saksinformasjon (s.80)».

⁸⁸ Ifølge Skrubbeltrang et al. (2016) navigerer talentfulle spillere bevisst etter kulturelle «koder» som lar dem forbli ansett som talentfulle.

⁸⁹ Toppidretten har vært preget av en nesten hvileløs streben mot forbedring. Gjennom bruk av vitenskapelige metoder og ny teknologi kan treningen kontrolleres og styres for at utøverne skal oppnå maksimal framgang. I

Skjervheim til orde for en treleddet relasjonen i møtet med andre mennesker (Skjervheim 1996). Da snakker både treneren («jeg») og utøveren («den andre») om utviklingsarbeidet som skal nedlegges («saken»). Begge skal lytte til hva den andre sier om saken, og ta hensyn til det som blir sagt. I den treleddete relasjonen er det saken som gjøres til objekt, i dialogene mellom to subjekter. En slik trenerstil innebærer at utøverne tas med som fullverdige deltakere i prosjektet for å utvikle seg selv og laget (saken).⁹⁰ Subjektiveringens innebærer at utøveren inviteres inn i diskusjoner knyttet til trening, restitusjon og konkurranser.⁹¹

Trenerløftets fokus på kommunikasjon, relasjon og refleksjon kan betraktes som begreper og teknikker for å involvere utøverne i sin egen utvikling. Ved å gi utøverne status som fullverdige subjekter, så forsøker man å oppheve asymmetrien mellom treneren og utøverne. Men fortsatt vil treneren i kraft av sin rolle stå i en makt-posisjon overfor utøverne. Hun har makt til å treffe en rekke avgjørelser; ta ut lag, vrake og utforme trenings-opplegg. Derfor kan det være vanskelig å få til et subjekt-subjekt forhold. Ulikheter i kunnskap (om trening, motivasjon, kosthold osv.) vil ytterligere kunne øke avstanden mellom treneren og utøverne. Det er dermed avgjørende at treneren er bevisst denne ulikheten, og faktisk bestreber seg på å involvere utøverne. Det er ikke nok å åpne for deltakelse, man må aktivt oppsøke utøverne for å få tak i deres meninger, oppfatninger og perspektiv – samtidig som at man viser ved handling at dette er viktig for å optimalisere utøverens utvikling. Dersom utøverne i tillegg opplever at treneren har omsorg for deres ve og vel, vil dette styrke tilliten til trenerens avgjørelser.

Trenerens makt er ikke bare relasjonell, den hviler også på idrettens spesifikke logikk, det vil si resultater og prestasjoner. Trenerens autoritet forsvinner når resultatene uteblir, uansett hvor omsorgsfull hun eller han er. Hennes råd og trøstende ord blir fort til tomme fraser når utøveren mister troen på treneren. Omsorgens betydning og funksjon forandres når det veves inn i et pedagogisk program som har prestasjonsforbedring som målsetning. Utøverne og trenere som ikke presterer i toppidretten byttes ut med nye kandidater. Toppidretten er ubønhørlig.

iveren etter framgang står man i fare for at utøverne objektiveres og treningsprosessen nærmest Tayloriseres. Se Augestad og Bergsgard (2007, s.150-154).

⁹⁰ Dette perspektivet er tidligere brukt for å analysere Marit Breiviks ledelsesparadigme. Se Augestad et al. (2021).

⁹¹ En annen grunn til at trenerne glemmer/overser «utøverens verden» kan være at de er så opptatt av å meste trenerrollen. Det er blitt sagt om nyutdannede lærere at de er så fokusert på å være flinke og beherske faget de underviser i, at de glemmer å ta hensyn til elevenes forutsetninger og behov. Dermed «prater de over hodet på elevene». Den samme feilen kan vi se hos mange unge trenere; de er så opptatt av å bevise at de duger – og at de har kompetanse – at de glemmer å lytte til utøverne.

På mange måter kan man si at toppidretten er ekstrem instrumentell og ensidig, i et prestasjonsperspektiv er man kun opptatt av hva som gir framgang. Er det lurt å spise 15 minutter etter en treningsøkt? Er det lurt å kjøre flere økter med høyere intensitet? Gir det større framgang å ha flere treningsdøgn over 3000 meter? Er det lurt å veie mindre? Er det lurt å tilføre kroppen jern? Faren med denne instrumentalismen er at man kan glemme at utøverne ikke er en motor som skal trimmes, men et menneske med behov og følelser. Slik sett blir Trenerløftet en slags motsats til toppidrettens tendens til å objektivere utøverne, til å behandle utøverne som manipulerbare kunnskapsobjekter som man kan utvinne og innsette kunnskap av. Fokuset på kommunikasjon, relasjon og utøverens behov bidrar at treneren får flere perspektiver på trenergjerningen.

I toppidretten er man opptatt av å forme og beherske kroppen. Og jo mer kunnskap man har om mennesket, desto bedre utgangspunkt har man for å utforme det perfekte treningsopplegg. Når man styrker trenerens relasjonskompetanse, er det viktig at den kunnskapen hun får om utøverne ikke utelukkende koples til en prestasjonslogikk, men også til å utvikle en toppidrett som er rammet inn av noen overordna verdier. En idrett som er forankret i verdier som trygghet, helse og utfoldelse.

Kapittel 4: utfordringer og muligheter i trenerpraksisen

4.1 Introduksjon

I kapittel 3 diskuterte vi veiledning som metode for trenerutvikling, hvor vi blant annet fant at «Trenerløftet har åpnet opp to spill for at trenernes skal oppdage seg selv. Det ene er dialogene med en aktivt lyttende veileder og det andre er dialogene med utøverne, der treneren selv har rollen som den aktive lytter». I dette kapitlet skal vi se på hvordan trenerne i sørøst jobber med konkrete utfordringer og muligheter de har i sin trenergjerning, knyttet til deres personlige utviklingsmål: Å skape selvstendige aktører (4.2), individualisering (4.3), utviklingsmiljø og lagfølelse (4.4), kommunikasjon som relasjon og som læring (4.5), og trenings-planlegging og treningsdagbok (4.6). Kapitlet avsluttes med en refleksjon over innspill fra veilederne og trenerne som tyder på at trenerne av ulike grunner opplever at de er i en sårbar situasjon, og at de har behov for en «sparringpartner». Trenerne trenger noen å reflektere med, en som viser forståelse og innlevelse (4.7).

Trenernes utviklingsmål ble valgt på grunnlag av en relativt omfattende kartlegging av den enkeltes treners kompetanse. Denne kompetansen ble blant annet vurdert i lys av Olympiatoppens modell for trenere i norsk toppidrett, som vektlegger utøverbok, relasjonskompetanse og å utvikle en egen trenerfilosofi (se 2.4). Valg av utviklingsmål skulle både være styrende for veiledningene, for diskusjonene på samlingene og for trenernes konkrete arbeidsoppgaver og refleksjoner det året som Trenerløftet pågikk.⁹²

Strukturen i dette kapitlet tar utgangspunkt i de utviklingsmålene som er løftet fram av trenerne vi har intervjuet i Trenerløftet. Vi diskuterer disse målene i lys av de virkemidlene som Trenerløftet tilbyr (veiledning, samlinger, annet), og med utgangspunkt i de tre aktørgruppene (trener, veileder og utøver) ståsteder. Dette betyr at det er en rekke utviklingsmål som er valgt av trenerne i andre regioner som i denne sammenheng ikke vil bli diskutert. Målsetningen med kapitlet er med andre ord ikke å levere en uttømmende presentasjon av mulige utviklingsmål, men å få fram *hvorfor* trenerne valgte akkurat disse målene og *hvordan* de har jobbet sammen med veilederne og utøverne *for å oppnå utvikling* på dette området. Vi har også spurt utøverne om deres tenkning rundt det valgte «tema».

⁹² Til den andre fellessamlingen måtte hver trener besvare følgende oppgaver: Hva er grunnen til at du har valgt dette utviklingsmålet? Hva håper du at du vil oppnå med dette? Hvordan jobber du med å videreutvikle deg på dette området? Hvordan vil det se ut når du har lykkes/forbedret utviklingsmålet? Hva vil vi da se mer av? Hva vil vi da ikke se? Hvordan har det gått så langt? Hvilke utfordringer/muligheter har du møtt på?

4.2 Å skape selvstendige utøvere

Formuleringen «eierskap til egen utvikling» er svært utbredt blant (norske) trenere. I hovedsak springer det ut av forskningen til Ryan & Deci (2000), og deres formuleringer om «indre motivasjon» og «utøverens behov for autonomi». Autonome utøvere tar eierskap for hvordan de handler og prioriterer, og tar dermed eierskap til sin treningshverdag.⁹³ Autonomistøttende trenere gir utøverne rom for valg og påvirkning.⁹⁴

Vi kjenner igjen denne terminologien fra skolen med begrepet «ansvar for egen læring (AFEL)». I idretten snakker man isteden om ansvar for egen utvikling. Olympiatoppen formulerer det slik: «Den viktigste personen i utvikling av en idrettskarriere er utøveren selv. Veien til en mulig toppidrettskarriere må være utøverens eget prosjekt ... uten at utøveren får et sterkt eierforhold til egen karriere blir det vanskelig å nå helt til toppen av utviklingstrappa. Ved å gi ansvar for deler av treningen til unge utøvere og stimulere til personlig engasjement, vil en skape grunnlag for at utøverne tar større og større ansvar for egen utvikling og at de selv gjør prioriteringene som kreves for en gang å lykkes som toppidrettsutøvere... Øving på å ta ansvar må betraktes som like viktig som øving på elementer i selve aktiviteten».⁹⁵

I dette delkapitlet skal vi se at også trenerne vi intervjuet i Trenerløftet var opptatt av å utvikle autonome utøvere som tar ansvar for egen utvikling (4.2.1), og vi spør hvordan dette målet er tilpasset utøvernes forventninger til «den gode treneren» (4.2.2). Hvordan skal man så jobbe for å utvikle utøvernes selvstendighet? Vi følger en trener som sammen med veileder reflekterer over – og prøver ut – strategier for å gi utøverne en større plass i utøversamtalene (4.2.3). Til slutt diskuterer vi hvordan trenerne bør jobbe med å utvikle utøvernes forutsetninger for å ta kunnskapsbaserte og selvstendige valg, og hvilken rolle Trenerløftet har hatt i denne prosessen (4.2.4).

4.2.1 «Utøvere skal bli selvstendige og bli sin egen trener»

Mange av trenerne i Trenerløftet hevder at et godt trenerskap blant annet handler om å gjøre utøverne i stand til å ta selvstendige valg:

⁹³ Ryan og Deci hevder at mennesket har tre grunnleggende psykologiske behov: Autonomi, kompetanse og tilhørighet. Videre hevder de at deres selvbestemmelsesteori er universell, og derfor gjelder for alle mennesker uavhengig av kjønn, kulturell bakgrunn og sosiale forskjeller.

⁹⁴ Motsatsen til en autonomistøttende trener er en kontrollerende trener. Sistnevnte er en som nærmest styrer og kontrollerer alt, og som gir utøverne liten innflytelse og ansvar.

⁹⁵https://www.olympiatoppen.no/fagstoff/talentutvikling/artikler/utvikling_av_unge_utoevere/media44266.media

Jeg er veldig opptatt av at utøverne skal **bli selvstendige og bli sin egen trener**. (...). Altså, trenings-dagbok, de er oppe om morgen, de trener, de jobber systematisk, stiller spørsmål og er nysgjerrige, er bevisste på treningsfeltet og sånt (...). Jeg tror at hvis det blir kult å være **bevisst og reflektert og målrettet** i arbeidet du gjør, og du klarer å skape kontinuitet, så vil du skape utvikling og utøverne vil kunne oppleve mestring (...) men da må de ha gjort det mange ganger. De kan ikke bare reflektere når det går bra, eller bare gå i kjelleren når det går dårlig. De må reflektere i begge tilfeller, og de må reflektere når det er middels for å finne ut av når det er bra. (Trener C)

Uttalelsen over er et relativt typisk synspunkt blant trenerne: Det handler om skape utøvere som er selvstendige, dedikerte, tålmodige og strukturerte.⁹⁶ Motsatsen er da utøvere som er uselvstendige, ufokuserte, ustrukturerte og ubevisste:

Hvis man er på facebook klokka 23.30 på kvelden, det er 2 timer for seint. Og du trener stort sett din første økt kl. 12 på dagen, men burde begynt klokka 9. Og burde kanskje ha vært oppe klokka 7 og spist. Og jeg ser nesten ingen refleksjoner i treningsdagboken, annet enn at du skriver timeantallet, og det er uvesentlig for meg. Men hva jobba du med? Hvilke målsetninger hadde du? Fikk du noe bistand? Var det noen som fortalte deg noe underveis som du reflekterte på? Har det kommet opp noen ideer fra deg selv? (Trener C)

Trenerne hevder at de utøverne som ikke har hatt et omfattende organisert treningstilbud i oppveksten, ofte har utviklet mer selvstendighet i forhold til treningsarbeidet:

Det som er greia er at hos oss, så er veldig mange vant med å komme på organisert trening fra de er veldig unge. Massevis av organisert trening: fotball en dag, håndball en dag, langrenn to dager, også et skirenn i helga. Da er fem dager kjørt. Så begynner de på videregående, og så har vi en felles-plan. Og den felles-planen er nok trening kanskje for en VG1 elev, men er for lite for VG2 og alt for lite for en VG3. Vi må skape en kultur for at utøverne selv reiser ut for å trene og for å gjøre jobben selv. Det er de som bor i utkantene av byene, som ikke er vant til å dra på fellestreninger opp gjennom, som faktisk får trent nok. (Trener A)

⁹⁶ Man kunne kanskje også lagt til at dette er en mestringsfokusert trener, dvs. hennes fokus er på utvikling, framgang og læring knyttet til konkrete oppgaver. Og ikke på prestasjoner og sammenligning med andre utøvere.

Og trenerne er svært bevisste på at de gradvis skal gjøre utøverne mer selvstendige. Og oppskriften deres er å bygge opp utøvernes kompetanse om bl.a. om trening og restitusjon, som igjen vil styrke utøvernes forutsetning for å gjøre selvstendige vurderinger og valg:

I starten på VG1 så blir du nesten fortalt alt hva du skal gjøre, men vi prøver å få til noen innspill fra utøverne. Og så er målet at når man går i 3 klasse og går ut av VGS, så har man en forståelse av trening og om hvorfor man gjør som man gjør, og hvilken effekt ulike treningsmetoder har på kroppen. Og øvelser og innhold, den delen der. Man blir mer og mer utfordret til eldre man blir om hva man kan og forståelse av det man gjør. Det er målet vårt. Da er det noen som er reflekterte og kan mye – og har fulgt med mens man har snakket sammen – og så er det noen som ikke er helt på det stadiet. Og det går nødvendigvis ikke på hvordan og hva vi som trenere formidler, men mer på hvor de er i livet – på utvikling. (Trener B)

Sitatet over viser at trenerne ser store individuelle variasjoner når det gjelder utøvernes selvstendighet. Men en ting er å gi utøverne de kunnskapsmessige forutsetninger for å ta egne valg, noe annet er å skape en treningskultur som stimulerer utøverne til å ta selvstendige valg.

4.2.2 Tett oppfølging, alltid!

De unge utøverne vi intervjuet (16-19 år) uttrykte et ønske om at treneren deres nærmest kontinuerlig var tilgjengelig for dem. Utøvernes behov for dialog og kommunikasjon kan tyde på at de fortsatt hadde en lang vei å gå før de hadde realisert målet om autonomi.⁹⁷ Utøverne var opptatt av at trenere skulle se dem og ha en tett dialog med dem både på treningene og utenfor treningene:

Jeg har jo hatt X som trener dette året, og det jeg merker størst forskjell på er den tette oppfølgingen. Han er flink til å (utenom fellestreninger) sende meldinger og spørre hvordan gikk økta, hvordan er formen og bare følge opp. Han har den tette oppfølgingen hele tiden, og det er både motiverende og man får lyst til å trene. Det er gøy å trene når man har den tette dialogen hele tiden ... Bare sånn «hvordan er formen?», «hvordan gikk økta?». Han er flink til å kommentere treningsdagbok og å legge fokus på det som er bra, i tillegg til å si hva man må jobbe med ... Han ser hver enkelt utøver og ser hva hver enkelt utøver må jobbe med. (Utøver 8)

⁹⁷ Det motiverer og skaper mening at andre bryr seg.

Det virker som de unge utøverne mener at en trener alltid bør være tilgjengelig, og at de kan sende en tekstmelding når som helst på døgnet og regne med å få nokså umiddelbart svar:

(...) men å følge opp og å gi litt sånn ekstra boost i hverdagen, det er viktig. Ikke bare være sånn trener som følger opp ekstra hvis du har veldig medgang, ikke sånn medgangstrener. Det er tvert imot, hvis du har motgang og sliter med noe, så får du jo ekstra oppfølging. Trener X sender jo ofte meldinger til oss og spør hvordan treninga har gått denne uka her og hvordan gikk den økta så han har egentlig hele tiden kontroll på ... Han er veldig ofte tilgjengelig. (Utøver 1)

Utøverne uttrykker at avhengigheten av trenerne delvis er betinget av resultatene man oppnår.

Langrenn er jo veldig resultatorientert og hvis man ikke oppnår det man ønsker så tenker man jo at man gjør noe feil. Hvis man oppnår resultatene man er ute etter, så får man jo automatisk mer trua på at det er riktig. Og det gir selvtillit og da tenker man at det her har jeg klart før og da kan jeg kjøre den økta her eller den uka her på egenhånd uten å måtte mase på treneren. For de fortjener jo å ha litt fri. (Utøver 8)

Bildet som danner seg når vi snakker med utøverne er at den gode treneren er tilgjengelig og at han kan hjelpe dem med å finne svar på små og store spørsmål: «Skal – skal ikke trene», «intensitetssoner på neste økt», «skal jeg bli med på renn til helga, til tross for dårlig treningsuke», «jeg er litt stinn i låra, bør jeg stå over treninga i ettermiddag», «skal jeg bytte til et skigymnas neste år for å få en bedre treningsgruppe».⁹⁸

4.2.3 «Å skape selvstendige utøvere»

Utgangspunktet er med andre ord unge og ambisiøse utøvere som har begrenset kunnskap og erfaring, og som samtidig uttrykker en tørst etter oppfølging, råd og oppmuntring fra trenerne. Hvordan skal trenerne imøtekomme utøvernes ønsker, samtidig som de utvikler utøvernes evne til å ta eierskap til egen utvikling? Flere av trenerne har et utviklingsmål som – implisitt eller eksplisitt – handler om å gjøre utøverne selvstendige. En av trenerne formulerer dette krystallklart:

Målet er selvstendige utøvere, mens jeg paradoksalt nok hele tida har vært opptatt av å gi svar på alt, til alle, og til enhver tid. Og da er det vanskelig å forme utøverne til selvstendighet. Jeg

⁹⁸ Som trener kan man selvfølgelig bry seg og være tilgjengelig for dialog med utøverne, uten at man alltid kommer med «de rette svarene». Ofte vil det være viktigere at treneren bryr seg, enn at hun kommer med «nye sannheter».

må tørre at de feiler, slik at de kan gjøre sine egne erfaringer og på sikt stå på egne bein. Skal de bli topputøvere, må de lære å ta avgjørelser på egenhånd. (Trener A)

Utøversamtalen var den situasjonen som ble valgt ut for å dempe denne trenerens tilbøyelighet til å snakke og til å komme med alle svarene.⁹⁹ Samtalene skulle planlegges og struktureres med et eksplisitt mål om å stimulere utøverne til å tenke høyt og til å ta en mer aktiv rolle i dialogen. Veiledningene av denne treneren tok utgangspunkt i filming av utøversamtaler¹⁰⁰:

... det er et mål å skape enda mer selvstendige utøvere, og utøvere som kommer tettere på sin egen utvikling. På hvilken måte bør da treneren fremtre i en samtale? Så jeg synes da at målet har vært tydelig, også har de innspillene som jeg har kommet med både vært basert på spørsmålsformulering og coaching-spørsmål som vi har blitt introdusert for på veilederskolering. (Veileder A)

Dette er en trener som ofte tar hele rommet, og som fristes til å komme med alle svarene. Dermed er det en viss fare for at han skaper passive utøvere som forventer at treneren alltid har løsningene. Denne treneren mener at han gjennom den veiledningen han har fått i Trenerløftet har forandret sin rolle i utøversamtalene:

... sånn som jeg jobber nå, at jeg skal være tålmodig når jeg stiller spørsmål til en utøver. Så hvis jeg stiller gode spørsmål, jeg vil jo få utøveren til å prate ... Også er det jo sånn at du trenger ikke snakke hele tiden ... Jeg har forandra meg på når jeg kommuniserer med dem og når jeg ikke kommuniserer med dem. Altså sånn verbalt da. Jeg kommuniserer med de med øya og kroppsspråk og alle sånne ting ... (Trener A)

Veileder oppfordrer treneren til å stille åpne spørsmål, og til å nedtone sin tendens til rådgiving og instruksjon. Treneren stimuleres til å ta i bruk teknikker som ligner på de som veilederen selv bruker i sine samtaler med treneren, og som vi kjenner fra coaching-litteraturen (se 3.3): Idealet er å kunne løfte utøverens refleksjon og bevissthet, og metoden er åpne spørsmål og aktiv lytting: «Jeg føler jo at veileder er veldig god til å stille spørsmål som kan snu om tankemønstret mitt. Det er litt sånn ironisk for det blir

⁹⁹ Så kan man spørre om det en nok å fokusere på «denne situasjonen», altså utøversamtalen. Hva skjer på treningsfeltet, hva skjer i alle de andre dialogpunktene mellom trener og utøver?

¹⁰⁰ Trener A sier at den beste læringssituasjon for ham i Trenerløftet har vært «Videoanalyse av utøversamtalen med veileder» ... forarbeid før veiledninger har vært svært bra. Det er krevende å gå gjennom videoanalyse av samtaler på 45 minutter. Ros til veileder for hvordan han plukker ut viktige situasjoner som bør diskuteres».

nesten sånn som jeg jobber nå, at jeg skal være tålmodig når jeg stiller spørsmål til en utøver. Så hvis jeg stiller gode spørsmål, vil jeg jo få utøveren til å prate».¹⁰¹

Det er trenerens dialogiske evner som her utfordres og utvikles – evnen til å lytte, evnen til å være coach, og evnen til å nedtone asymmetrien i posisjon og kunnskap (se 3.5.1). Her utfordres treneren til å bruke indirekte hjelp som metode: Treneren oppfordres til å stille seg i en ikke-vitende posisjon og til å velge en spørrende samtaleform for å understøtte utøvernes selvstendige forsøk på å forstå og til å ta egne valg. Denne måten å kommunisere på, utelukker selvfølgelig ikke at treneren i andre situasjoner bruker sin faglig autoritet både til å komme med konkrete råd og til å bestemme hva utøvere bør gjøre.¹⁰²

4.2.4 Å gradvis utvikle utøvernes selvstendighet og forståelse

Ord og uttrykk som «selvstendigjøring», «autonomi» og «eierskap til egen utvikling» er vel det nærmeste vi kommer trylleformularer i moderne idrettspedagogikk. Og man skal ikke ha vært lenge innenfor trenerfeltet før ulike varianter av disse uttrykkene flommer ut. Når disse frasene skal konkretiseres og operasjonaliseres, så oversettes det ofte til at utøvere mer og mer blir sin egen trener, altså at utøvere gradvis tar opp i seg trenerens blikk, bekymringer og tenkemåte. Slik at utøvere kan ta selvstendige valg, og treneren ikke lenger trenger å styre alle beslutningene.

Mange av de trenerne vi fulgte i Trenerløftet var ansvarlige for unge utøvere, det vil si utøvere fra 15-19 år. Denne forutsetningen bør selvfølgelig prege hva treneren kan forvente av utøvere og som også legger føringer på hennes arbeidsmåte og kommunikasjonsform. Og utøvere er fullstendig klar over at de ikke alltid har tilstrekkelig kunnskap og erfaring til å finne svarene selv:

Det er liksom litt hvor selvstendig man skal bli da, eller hvor tidlig man skal begynne å bli selvstendig. Man lærer jo, eller jeg har jo ikke så mye erfaring med å legge opp trening og sånt, og man lærer veldig mye hvis han tar den tette oppfølgingen i to år til. Da har jeg kanskje lært veldig mye på de to årene, så mye at jeg klarer meg selv da. (Utøver 8)

¹⁰¹ Trener A fikk også tilbakemelding fra en av sine utøvere. Treneren ønsket en «ærlig og direkte respons» på hvordan utøveren opplevde ham i utøversamtalen. Og utøveren sa at «jeg prater for mye, jeg overtar samtalen i for stor grad: Jeg gir for mange svar, og gir for lite rom for utøvere til å prøve og feile.»

¹⁰² Når skal man komme med konkrete råd og når skal man understøtte utøvernes selvstendige utprøving? Svaret vil avhenge bl.a. avhenge av mål, utøverens kompetanse, situasjon osv. Og i Trenerløftet har trenerne også blitt støttet og utfordret til å variere «pedagogisk form,» og hvor målet er å utvikle en sensitivitet i trenerskapet som kan skape utvikling hos utøvere.

Målet om å skape selvstendige utøvere er i utgangspunktet en vanskelig øvelse. Mange av de tilbudene som gis på idrettsgymnasene kan jo også leses som en rekke hjelpetiltak som signaliserer til utøverne at kompetansen finnes et annet sted, enn hos dem selv. I skolens og trenerens iver etter å løfte, utvikle og bevisstgjøre kan man paradoksalt nok produsere utøvere som blir helt avhengige av andres vurderinger og som etter hvert ikke tør å stole på egne erfaringer når de skal velge.¹⁰³ Og samtidig må man ikke gå i den fellen at man i iveren etter å opplære utøverne, omskaper dem til «papegøyer». De har lært seg ord, vendinger og begreper som gjør at de kan framstå som modne og fornuftige, men i virkeligheten forstår de ikke rekkevidden av det de sier og mangler alternative referanser til å kunne vurdere «kunnskapen» kritisk.

En utøver på 16-17 år mangler selvfølgelig erfaring og kunnskap, men det betyr ikke at hun ikke skal inviteres til å delta i de vurderingene og refleksjonene som treneren gjør. Det er kun ved å forstå grunnlaget for valgene at utøveren på sikt kan gjøres i stand til å ta selvstendige valg. Viktighet av forståelselementet ble understreket og utbrodert av flere av trenerne vi intervjuet. De snakker om «å være reflektert», «å være bevisst» og «å være målrettet i forhold til egen utvikling». Trenerrollen blir dermed definert som noe mer enn å gjennomføre øvelser for å utvikle utøvernes repertoar av fysiske ferdigheter. Jobben blir like mye et kunnskaps- og bevisstgjøringsprosjekt. Ifølge trenerne må utøverne gå inn i sitt utviklingsarbeid på en systematisk måte, og med en treners blikk på sin egen praksis, og på hva de bør og ikke bør gjøre. Det er med andre ord like mye et mentalt, som et fysisk, arbeid som må nedlegges.

Mange av trenerne i Trenerløftet har ansvaret for unge utøvere. Dette er utøvere som er uferdige både fysisk og mentalt, og hvor de aller fleste fortsatt trenger omfattende kunnskap for å kunne ta gode og selvstendige avgjørelser. Samtidig er det nettopp i disse årene at utøverne må utvikle en kultur for å søke kunnskap og å redusere avhengigheten av mor og far, og av treneren. I disse årene skal utøverne gis tilstrekkelig med kunnskaper til å ta gode valg, og skal «opplæres» til selvstendighet. Det er både et erfarings- og kunnskapsprosjekt, og et dannelsesprosjekt.¹⁰⁴ Unge og ambisiøse trenere vil ofte være opptatt av å bevise at de duger, dvs. at de både har teknisk, taktisk og teoretisk kunnskap. I denne iveren etter å plante sin kunnskap i de unge utøverne, glemmer de kanskje den delen av treneroppgaven som består i å oppøve utøverne til å ta ansvar for egen utvikling. Trenerløftet bidrar til å bevisstgjøre trenerne

¹⁰³ Jamfør diskusjonen om avhengighetsfellen.

¹⁰⁴ Abrahamsen og Gitsø (2017) hevder at 10-åringer som er vant til å reflektere over egen praksis, klarer ofte å fortelle konkret om hva som kjennes rett eller galt, f.eks. i en aktiv bevegelse eller øvelse. Blir utøverne kun fortalt hva de skal gjøre, vil de ha mindre bevissthet om hvorfor de gjør de øvelsene de utfører, og eierskapet til øvelsene eller aktivitetene vil gjerne synke. (s.78) Problemet med dette resonnementet kan dog være at den uerfarne trener/utøver ofte ikke har oversikt over valgmulighetene og ulike relevante perspektiver.

om viktigheten av dette læringselementet, og gir dem noen samtaleteknikker som rydder en plass for utøverne.

Den danske talentutviklingsforskeren Kristoffer Henriksen (2011) hevder at en viktig forutsetning for å løfte et lovende talent opp til elitenivå er at trenerne og idrettslederne klarer å bruke idretten til å utvikle utøvernes personlige egenskaper.¹⁰⁵ Henriksen trekker fram «evne til å strukturere hverdagen», «sosiale ferdigheter», «disiplin» og «selvstendighet». Dette er egenskaper som er viktige for å lykkes i idretten, men også ressurser som utøveren vil få bruk for på andre områder i livet. Spesielt understeker han betydningen av å utvikle utøverens selvstendighet for at hun skal ta steget opp til elitenivå. Selvstendighet handler om å ta ansvar for egen trening og utvikling, og denne kan læres ved at trenerne stimulerer utøverne til å tenke og eksperimentere selv. Det er viktig at treneren i sin opptatthet av raske resultater ikke fristes til å gi utøverne alle løsningene.

*

Til slutt kan man spørre om trenerens arbeid med sitt utviklingsmål har ført til endringer som kan observeres i hans treningsgjerning (se vår diskusjon i 3.4.3). Treneren selv hevder at han «er trygg på at han har utviklet seg positivt i utøversamtalene». Og veileder sier at trener A både har utviklet en større bevissthet om hvordan han virker på utøverne og har blitt tryggere på hva som fungerer. Og han hevder at utøverne «merker en forskjell»:

Ja, det tror jeg. Og jeg tror han har fått forsterket det han gjør bra, for det var også mye bra ... Det er viktig for trener A å få en trygghet i hva han gjør bra, så er det lettere å gå inn i de tingene som han ikke gjør så bra. Han har begynt å reflektere mer over seg selv. Og så er det viktig å klare denne overføringen til utøverne og klare å overføre det til praksis. Og så at det blir tydeligere for ham hva han kan ta tak i og hvordan han skal ta tak i det. (Veileder A)

For å sitere oss selv, så kan vi si at Trener A sin reise i løpet av året viser at «Trenerløftet innebærer et slags **perspektivskifte – eller i hvert fall et fokusskifte** – som gjør at treneren oppdager hvordan kommunikasjon, relasjon og væremåte er svært virksomme variabler i trenergjerningen. Dette gjør at mange situasjoner avleses og oppfattes på en ny måte, og at man da tenker annerledes om valgene man gjør som trener.» (se 3.4.3). Når treneren åpner døren for utøvernes tanker og refleksjoner, vil hun ikke

¹⁰⁵ Henriksen hevder at dette med å utvikle personlige egenskaper (og ikke bare idrettslige ferdigheter) er en av ti kjennetegn ved såkalte suksessrike idrettsmiljøer. Det vil si miljø som makter å løfte utøvere fra å være et lovende talent til å bli eliteutøver på internasjonalt nivå.

bare nedtone asymmetrien mellom trener og utøver, men også etablere en arbeidsallianse hvor de to partene kan lære av hverandres perspektiver, og dermed danne utgangspunkt for felles kompetanseutvikling som i neste omgang kan gi prestasjonsforbedringer. Gjennom å bidra til at utøverne blir selvstendige, skaper treneren samtidig grunnlaget for et refleksjonsfellesskap med utøverne.¹⁰⁶

4.3 Individualisering

Individualisering handler om at treningenes intensitet, varighet og hyppighet er tilpasset den enkeltes utøvers nivå, målsetninger, modenhet, genetikk og livssituasjon. Men individualiseringen stopper ikke der, det handler også om at treneren er sensitiv for utøverens personlighet og dagsform. Og videre at treneren tar hensyn til hendelser utenfor idretten som direkte eller indirekte påvirker utøverens motivasjon og «tilstedeværelse». Videre vil kravet til individualisering være avhengig av situasjon, for eksempel vil en utøver som tåler omfattende krav og press på trening, kanskje ha behov for en helt annen tilnæringsmåte i en stressa konkurransesituasjon.

I Trenerløftet er individualisering utmyntet som en mange mulige utviklingsvariabler. Det handler om hvordan treningene tilpasses hver enkelt utøver og en helhetlig utvikling av utøverne. Vi skal se at trenerne i Trenerløftet identifiserer seg med målet om individualisering **(4.3.1)**, og at skader og overtrening skaper spesielle utfordringer når det gjelder individuelle tilpasninger **(4.3.2)**. Utøverne er opptatt av å bli sett og behandlet «ut fra sånn de er», og ikke ut fra en slags universell standard **(4.3.3)**. En av trenerne i Trenerløftet har valgt individualisering av utøversamtalen som sitt utviklingsmål, og som utgangspunkt for veiledningene **(4.3.4)**.¹⁰⁷ Til slutt vil vi diskutere de ressurs- og kunnskapsmessige forutsetningene for å realisere målet om individualisering, og samtidig drøfte noen begrensninger ved Trenerløftet **(4.3.5)**.

¹⁰⁶ Med trener A sine egne ord: Den lille endringen at han ble «litt mer konkret og hadde litt mer innhold i utøversamtalene», og at han «er mer tålmodig i forhold til det å få svar fra utøverne og at de få tid til å prate» gjør at han «nå er mer bevisst på hvordan han skal jobbe mot å få selvstendige utøvere». Nå får «de lov til å prøve og feile litt mer enn at jeg skal si ja eller nei og tro at det er det riktige hele tiden». Det er på en måte en form for kjedereaksjon som skjer i dette eksempelet. Dvs. en liten endring som skaper et perspektivskifte som man tar med seg inn i ulike situasjoner.

¹⁰⁷ Hvor viktig er denne situasjonen (utøversamtalen) – som utgangspunkt for en refleksjon rundt individualisering – sammenlignet med andre situasjoner, som treningsøkta, konkurranser, undervisning osv.?

4.3.1 «Det handler om å lese menneske»

Alle trenerne er opptatt av at det er viktig å individualisere: Utøverne har ulik personlighet, ulike fysiske forutsetninger, ulike sosiale utfordringer og har ulike evner til å tåle trening og konkurranser. I tillegg kommer det skader, som gjør at noen av utøverne i perioder må ha spesialopplegg. Kunsten er å individualisere treningsopplegget på en måte som er forståelig, og som ikke oppfattes som en forfordeling. Ifølge våre trenere har de unge utøverne hele tiden fokus på hva de andre i gruppa gjør og ikke gjør:

Da er svaret mitt til dem at det er utrolig viktig at dere alle er forskjellige, og at dere har ulike utfordringene eller problemer (...). Men det er farlig å skape den, og den får du tilbake på mange måter: Hvorfor trener den mer enn meg? Hvorfor har den pause nå? De sammenlikner seg med hverandre hele tiden. (Trener C)

Det handler i første omgang om å etablere en god relasjon til hver enkelt utøver, og i neste omgang om å individualisere treningene:

Når man har blitt godt kjent med dem **så handler det om å lese menneske**, prøve å lese hver enkelt på hvilken tone eller hvilken inngang man skal ha i en samtale. Og prøve å utfordre hver enkelt på det å treffe de på forståelsen av f.eks. teknikk: Er det best med film, er det best ute på felt eller er det best i klasserommet? Sånne ting som det der. (Trener B)

Ofte vil man måtte prøve ulike innganger for å få til en forandring, f.eks. i teknikk. Og for å få tips til nye grep, er det fornuftig å snakke med andre trenere:

Man har sittet og sett på film, men kanskje skulle man heller ha gått på en mølle og stått og staket der, og sett seg selv i speilet samtidig (...). Jeg tror det kommer gjennom at man har en dialog. Når vi er to stykker som kan sparre med hverandre, så har man en dialog i gjennomgang av utøvere og med utøverne ... Den andre treneren kommer med innspill, med forslag til hva som kan prøves. (Trener B)

Men individualiseringen er ikke alltid resultat av et bevisst grep for å skape et optimalt opplegg for hver utøver. Ofte vil personligheten til utøveren bestemme hvem som får mest oppmerksomhet, og hvem du som trener trives best sammen med. Og selv om du er klar over disse prosessene, er de vanskelige å motvirke i praksis:

Det er ikke sånn at du klikker med alle utøverne, for å si det sånn. (...). Utøvere er forskjellige individer og noen er sånn at de er tilbaketrukket, mens andre er mer spørrende. Også er det naturlig at man bruker mer tid på de som kommer og spør. Da er spørsmålet: Er det riktig? Fordi utøvere som kanskje har like mye interesse for idretten, for faget og for utviklingen, men ikke er så spørrende. De får ikke like mye igjen, fordi de ikke er like mye på. (Trener B)

Individualisering handler også om å møte utøvere i medgang og utøvere i motgang:

... for eksempel nå foregående helg da. I det ene minuttet snakker du med en som har gjort sitt livs løp og strålte som en sol, så går det bare ett minutt og du snakker med en som er så skuffa og har lyst til å grave seg ned. Den kjenner du på, du må nullstille deg ganske raskt etter ulike samtaler. Men det er jo det det handler om. Det er individuelt, det er ikke et lag som underpresterer eller overpresterer, det er enkeltindivider. Da handler det om å prate fornuftig, finne løsninger eller forklaringer på hvorfor det kan ha gått som det har gått. (Trener B)

Trenerne i Trenerløftet er opptatt av individualisering og å se hele mennesket, og de jobber hardt for å realisere dette idealet i den praktiske treningshverdagen og i konkurranser. Alle utøverne er forskjellige, og har ulike fysiske, psykologiske og sosiale forutsetninger. Jo større treningsgruppe og jo færre trenerressurser, jo vanskeligere er det for treneren å gi hver utøver nok tid og oppmerksomhet. Individualiseringen vil i praksis ofte begrense seg til ulike treningsopplegg og kanskje forskjellige tilnærminger i utøversamtalene.

4.3.2 Situasjoner som krever økt individualisering

Skader kan også tvinge fram individuelle opplegg, og kan bidra til at mye av trenerens tid bindes opp i utøvere, som av ulike grunner ikke kan trene normalt og konkurrere. Og det er ofte de utøverne som opplever skader og motgang som krever mest av trenerens tid:

Jeg har jo to til tre som trøbler mye hvert år, gjennom hele sommer-, høst- og vinterperioden, med virussykdom eller de knekker en arm. Alle sånne ting. Det jeg opplever er egentlig at det er ekstremt tidkrevende å få de med seg, fordi jeg er av den oppfatning at de utøverne som trenger mest av din tid er de som er i motgang. Da tenker jeg at det viktigste ... er å holde kontinuiteten i rammene. Så selv om du slutter å trene, så stopper ikke utviklingssamtalen og det menneskelige aspektet stopper heller ikke. (...). Treningsdagboken har endret seg fra å være om trening, til heller å være reflektert rundt ulike punkter: hvordan løser du oppgaver i hverdagen, hvilke sinnstilstand har du på skolen. Det gjøres for å se hele bildet. (Trener C)

I de periodene hvor utøverne møter motgang, kan treneren føle at de bærer et tungt ansvar og at de mangler den nødvendige kompetansen til å hjelpe utøveren:

Utøveren har hatt suksess, vi har gjort det bra ... og da opplever du at når utøveren kontakter deg så har de en indre forventning om at du har svaret ... Jeg hadde lyst til å snakke med utøveren, men jeg visste ikke svaret selv (...). Det å få utøveren til å forstå at jeg ikke har svaret, men at vi kanskje har svaret sammen, kanskje sammen med leger eller med fagpersoner, og verktøyene vi kan bruke for å se på testene dine, trening som er gjennomført. Vi har gått tilbake alle tre årene med denne utøveren, med alt vi har trent og gjort, og vi fant jo for eksempel at fra april-august så trykket hun veldig på gassen og smellen kom i slutten av september. (Trener C)

Skader, overtrening og manglende framgang er typiske situasjoner hvor mange trenere føler at de kommer til kort. De føler at utøverne forventer svar, samtidig som de mangler et apparat rundt seg som utøverne og de selv kan få hjelp av. De er trenere, men ikke psykolog og lege. Skader hos utøverne krever treningsmessige innovasjoner, og av og til kan dette gi heldige konsekvenser for den enkelte utøver:

Jeg har hatt en annen utøver i høst som hadde tretthetsbrudd i foten, drevet litt med friidrett også. Da skjedde det at jeg måtte ta med denne utøveren – i treningstiden vi hadde – og drive på mølle. Hun kunne ikke gå ute ... og så gikk vi på rulleskimølle for å ha kontroll, hvor hun sto og staket og trente teknisk. Da var jeg borte fra treningsfeltet og de andre trenerne var der. Den utøveren ender med å vinne det første Norgescuprenn på hjemmebane i 17 års klassen. Plutselig var hun Norges beste skiløper i sin klasse, det var en suksessformel. (Trener C)

Skader og overtrening setter trenernes kompetanse på prøve. Kombinasjon av en stor treningsgruppe, få ressurser og manglende kompetanse opplever trenerne som frustrerende. Dette problemet forsterkes ved at man opplever at utøverne i denne situasjonen kanskje trenger treneren mer enn noen gang. De er ute av sin vanlige treningsgruppe, og de trenger en samtalepartner for å ta gode valg og for å opprettholde motivasjonen til videre satsing.

4.3.3 Utøverne: «At treneren skjønner hva du trenger mest av, og at han ser deg»

I 4.2.2 så vi at de unge utøverne var opptatt av at trenerne deres nærmest skulle være tilgjengelig for spørsmål og dialog hele døgnet. Og da er det akkurat dine spørsmål og problemer som settes i fokus. Tett oppfølging innebærer ikke bare at treneren er tilgjengelig, men også at hun har evne til å se hver utøver:

Veldig mye sånn individualisering. Det er ikke bare en gruppe som skal bli god, men vi skal alle sammen bli bedre individuelt. (Utøver 3)

Det er viktig at trenere ser akkurat «deg», og hva akkurat «du» trenger:

Trygghet. Selv om du tviler på deg selv, så skal han være så trygg på det han gjør og overbevise deg slik at du selv får trua når en egentlig ikke skulle hatt det. Ja, og forståelsesfull egentlig. At han skjønner hva du trenger mest av og ser deg og er veldig flink til å ta det individuelt. Det er ikke sånn at alle må kjøre samme opplegg. (Utøver 2)

... det er viktig at han er med på å gi deg motivasjon, og har trua på den treningsplanen man har satt. Og gir deg motivasjon til å fullføre det og å gjøre det du skal underveis i treningen og den planen du har satt. (Utøver 3)

Det er avgjørende at treneren har tett individuell oppfølging, og at hun gjennom tilbakemeldinger og samtaler skaper trygghet og motivasjon:

... sånn som jeg da, jeg er ikke blant de aller beste, men fremdeles så drar han ut sånn «det der er du skikkelig god på». Så da får man selvtillit og lyst til å jobbe videre. Han gir oss trua på at det er potensiale i oss. (Utøver 4)

... og han er veldig flink til å gi deg den lille selvtillit-boosten, og at du får litt trua på at du selv også kan klare det. For å gå på ski er jo tungt, man må jo være veldig motivert for å gjøre det. Da hjelper det å ha en trener som er motiverende. (Utøver 6)

Treneren skal både forstå, trøste og oppmuntre den enkelte utøver.¹⁰⁸ Kun gjennom en slik tilnæringsmåte kan treneren gi utøveren tilstrekkelig trygghet og selvtillit til å fortsette satsinga på en idrettskarriere. Det er viktig å ha med seg at de utøverne som her uttalelses seg fortsatt er i juniorklassen, og ofte er usikre på seg sjøl. Dette er utøvere som trenger omfattende individuell oppfølging både på og utenfor treningene.

¹⁰⁸ Og det å ta en ting av gangen ... «Og så føler jeg sånn at i perioder hvor man jobber med trening da må vi alltid ta den med treneren og tenke sånn, det her bør vi forbedre. Og da er det ikke sånn at vi bare ramser opp alt man er dårlig på. Men da lager man seg noen hovedfokus, og så tenker man sånn at hvis jeg forbedrer det, så tror jeg at jeg vil øke enda mer enn hvis jeg fokuserer på det her som jeg er dårlig på. Og det synes jeg også at trenerne er veldig flinke til. I hvert fall med den kunnskapen de sitter med, og at vi ikke gjør det her på egenhånd. Men at vi lærer av det som de lærer oss.» (Utøver 9)

Det er ikke alltid treneren kan hjelpe, blant annet er det flere av utøverne som sliter med å få ut sitt potensiale i konkurransene. Og i slike tilfeller snakker utøverne om at de kanskje trenger hjelp til å takle det mentale. *Utøverne* snakker om behovet for eksperthjelp:

Jeg føler det sitter veldig i det mentale ... Ja, da har jeg ligget og tenkt gjennom løypa og tenkt at det blir hardt og sånn, da føler jeg at jeg har prestert mye bedre ... Jeg tror jeg kunne fått mye ut av å ha mental trening ... Ja, jeg sliter med å få ut alt. Når jeg får litt syre i beina, så går jeg i det tempoet og øker ikke. Så det er liksom for å tenke at du bare skal fortsette å gå og at du fortsatt har mer inne. (Utøver 8)

Og noen har også benyttet seg av mental trening:¹⁰⁹

Ja, jeg drar det veldig inn sånn, spesielt det fokuset du har under konkurranser. Og evnen til å reflektere over konkurranse da, og ta med det inn i videre konkurransene. Og før så sleit jeg liksom med, før jeg starta så bestemte jeg meg for at det her skal jeg fokusere på, men når jeg gikk så klarte jeg ikke fokusere på det. Jeg gikk bare og tenkte sånn «herregud, hvorfor går jeg på ski liksom? Det er jo så tungt. Kan jeg ikke bare bryte nå altså, jeg kommer ikke noe vei med det her uansett». Det var jo tankegangen min før, og jeg har jobba veldig mye med det å bli positiv og det har jeg jo absolutt ikke klart på egenhånd. (Utøver 9)

Dårlige prestasjoner skyldes ikke nødvendigvis manglende fysisk kapasitet. Psykologiske faktorer kan også spille inn. De «dårlige» tankene kan produsere dårlige resultater, og de 'gode' tankene kan skape gode prestasjoner. Dels handler det om trenerens evne til å produsere tro, dels handler det om utøvernes evne til å fokusere på de rette tingene.

4.3.4 «Å bruke de riktige metodene basert på situasjonen og personen»

Jeg har et ønske om å få det beste ut av andre, at andre kan få ut sitt potensiale. Det er på en måte den sterkeste motivasjonen med å være trener ... Og på en måte være ærlig, tørre å tru på alle, og tru på menneskene da. At du har et potensial, forskjellen er bare at alle har et potensial i mitt hode, men spørsmålet er når finner de det? ... at utøverne kan lære noe og bli inspirert og blitt motivert, og å være trygg på seg selv som menneske og utvikle seg som menneske da. Og

¹⁰⁹ *Mental trening* må ikke forveksles med *mentalisering*. «Du mentaliserer når du ... Er oppmerksom på hva som skjer inni deg eller andre, når du er oppmerksom på tanker og følelser hos deg selv eller andre ... Se <https://www.olympiatoppen.no/fagstoff/Fagseminar/media48803.media>

det er viktig tror jeg med trenerrollen, og jeg er ekstremt opptatt av at en utøver er et menneske, og mennesket må fungere for at utøveren skal fungere. (Trener C)

Det er tydelig at trener C ønsker å få det beste ut av hvert individ, men fordi utøverne er så forskjellige er kravet om individualisering vanskelig å innfri: «Noen utøvere er åpne, mens andre er frekke, bredskuldra og direkte. Noen tør å åpne seg, andre vil ikke føle seg like trygge og tør ikke å si hva de tenker. De gjør det etter hvert, men det krever prosess. Jeg har en utøver hvor det går på første samtalen, også har man utøvere der det går et år, før de egentlig gjør det». Trener C vil blant annet bruke Trenerløftet til å jobbe med individualisering i utøversamtalen:

De ulike teknikkene du bruker i en utøversamtale da. Jeg kan ha en mal for utøversamtalen: gjennomgå litt forrige periode, se på viktige utviklingsmål framover, spørre hvordan du har det som menneske nå, skolen, familie, venner ... Også planlegge videre perioden, med både mål og detaljert trening og sånt, så er en enig om hva en vil. Det har jeg jo som en slags hovedmal, men jeg kan ikke bestemme meg for hva jeg skal utfordre på, eller i hvilken grad jeg skal utfordre, eller hvordan jeg skal kommunisere det. Skal jeg være tøff eller skal jeg være ærlig. Skal jeg holde igjen litt, eller skal jeg være ... Og jeg tror en ekstremt god trener, som får tillit hos utøvere, tror jeg er ekstremt god til å trykke på de riktige knappene akkurat der. I forhold til hva slags følelser, hva slags modus ... Det er ikke sikkert at det hadde funka, at du hadde tatt inn en trener som var verdens beste på det da. Så det er klart, det handler jo litt om relasjoner også i stor grad for å kunne påvirke. Det begynner jo der. Man må ha tillit, relasjon, du må bli stilt krav til begge veier, sånne «basic» ting som gjør at vi tror på hverandre da, ikke sant. Den må du skape, det er ramma. (Trener C)

Ønsket om å individualisere kompliseres ytterligere ved at utøverne endrer seg over tid, betinget av hva som skjer og situasjonen de er opp i. En av trenerne i Trenerløftet har merket seg disse svingningene hos sine utøvere, og ønsker veiledning på både hvordan han skal tolke utøverne og hvordan han kan imøtekomme disse forandringene i utøversamtalene:

Ja, altså utviklingsmålet mitt har vært utøversamtaler ... Ja, og det er litt vanskelig for meg å «catche» 100% hva, og det trenger jeg faktisk veiledning på. Jeg føler at utøveren har en eller annen følelse når han kommer til utøversamtalen. Og den følelsen er jo ofte litt situasjonsbestemt ... Hvis jeg skulle sagt det nå, så er det jo det å kunne «switche og touche», og på en måte bruke riktige metoder basert på situasjonen og personen. For jeg kan ikke bestemme «hva slags utøver» som kommer til meg. (Trener C)

For denne treneren handler det altså ikke om å tilpasse treningsplanene til individuelle forskjeller, men om å finne grep som motiverer og løfter utøverne gitt de situasjonelle og personlige forutsetningene. Det er selvfølgelig et svært ambisiøst mål, og krever kanskje egenskaper utover det man normalt kan kreve av en trener på dette nivået. Det vil være en diskusjon om å balansere utøverens ansvar for egen utvikling med kravet til trenerens fleksibilitet og sensitivitet. En av utøverne holder igjen informasjon, og veileder formulerer trenerutfordringen slik:

I utøversamtalen så har du en plan å gå etter og det blir gjerne faglig, men det er også personen ... Treneren har en utøver som er veldig god og som har et sterkt forsvar - «ja, det går så fint det» ... Hun skal gjøre alt riktig og skal gjøre alt etter boka liksom. Men for meg så virker det som hun har et forsvar og garderer seg hvis det går dårlig, så da er det hele tiden et eller annet som ikke fungerer da, ikke sant. «Fordi at, fordi at og fordi at» ... og det å veilede henne da, det er vanskelig og det er helheten i utøveren da med foreldrene, skolesituasjon ... Det er jo en av utfordringene vi har snakket om da i forhold til foreldre ... Det å være ærlig på at det ikke bare er å tilrettelegge og tilrettelegge og tilrettelegge, uten at utøver tar tak selv ... Treneren er snill og vil godt, men hvordan få utøverne ansvarlig for egen utvikling ... (Veileder B)

Hvordan kan treneren være en god samtalepartner for en ambisiøs utøver som samtidig ikke helt vil slippe deg inn, og som samtidig har aktører rundt seg som kommer med sterke forventninger? Og hvordan skal han komme «tettere på» uten å skape motstand hos utøveren? Og hvordan spiller trenerens egne følelser inn på hans vurderinger og valg? Med veileders ord:

Og jeg har spurt han (treneren) om hans forhold til egne følelser. En prater mye om følelser, og det tror jeg er viktig i den rolla en er i ... Veiledningene vi har hatt med han som person og følelseslivet sitt. Og hvordan han - for han kjenner det godt igjen på seg selv - takler utfordringene og vi har jo ikke løst liksom utfordringene sånn ... Ved å snakke om det, og jo flere ganger man gjør det, jo mer kjent er en med det, eller mer bevisst er en på det også. (Veileder B)

4.3.5 Ressurs- og kunnskapsmessige forutsetningene for individualisering

Observasjoner på treningsfeltet – og samtalene med trenerne, veiledere og utøvere – tyder på at alle er opptatt av å individualisere treningene. Dette er en tematikk som gjennomsyrrer samtalene og praksisene i idretten. Vanskelighetene kommer når man stiller spørsmålet om hvordan man skal få det beste ut av hver utøver. Trenerløftet kan neppe hjelpe trenerne til å bli bedre mentale trenere, men en økende sensitivitet for hvordan ulike utøvere takler press - og en individualisering av forberedelser til

konkurranser og tilbakemeldinger i konkurranser - vil antakelig hjelpe utøverne til å komme nærmere den beste versjonen av seg selv.

Forskjellen på «individualisering» og «ansvar for egen utvikling» er verdt å reflektere over. Individualisering handler om trenerens evne til tilpasse trening, kommunikasjonsmåte og metodikk til egenskaper ved den enkelte utøver. Ansvar for egen utvikling handler isteden om at utøveren skal lære seg selv å kjenne, og til å ta selvstendige valg og prioriteringer. Umiddelbart skulle man forvente at en selvstendig utøver vil være mer bevisst på hva akkurat hun «vil ha» og «ikke vil ha» av treneren sin. Slik sett kan en selvstendig utøver gjøre arbeidet med individualisering enklere for treneren. Dette forutsetter selvfølgelig at treneren er lydhør for utøverens ønsker og forventninger.

Selvstendighet er med andre ord en forutsetning for at utøverne «krever» individualisering, samtidig som utøvernes evne til å ta selvstendige valg bl.a. er avhengig av deres kompetanse (se 4.2). Men god individualisering kan ikke utelukkende realiseres med trenerens gode vilje, det forutsetter også tilstrekkelig med trenerressurser. En langrennstrener som har ansvar for 10 unge langrennsjenter, sliter med å tilrettelegge treningene og hverdagen for alle utøverne. Jo mer tid treneren skal bruke på hver utøver, jo færre utøvere kan hun ha ansvaret for.

Individualisering krever også omfattende kunnskap hos treneren. Hva vet den enkelte trener om kjønns- og aldersforskjeller? Hva vet den enkelte trener om mentale forutsetninger? Og hva vet den enkelte trener om personlighetstyper og motivasjon? Hva vet den enkelte trener om skadeforebygging? Diskusjonen om individualisering og kunnskap, kan illustreres med diskusjonen om menstruasjonssyklus og trening.¹¹⁰ Dette handler selvfølgelig om alder og kjønn, men det handler også om store individuelle variasjoner. Og disse forskjellene får bl.a. implikasjoner for treningsopplegg og det utfordrer trenerens evne til å kommunisere. Grunnleggende sett krever det at treneren klarer å balansere velvillige råd med en tydelig understreking av jentenes eierskap til egen kropp. Slik sett krever individualisering kunnskap både om fysiologi, psykologi og pedagogikk. Trenerløftet kommer ikke med noen kunnskapsbidrag her, men bidrar kanskje til at trenerne blir bevisste hvor de selv kommer til kort. Trenerløftets insistering på individualisering gjør at trenerne blir bevisst hvor komplekst dette «kravet» er, samtidig som de oppdager at de har store mangler i egne tids- og kompetanseressurser for å innfri dette kravet fullt ut.

*

¹¹⁰ Dette ble et diskusjonstema på samling 2 av Trenerløftet i 2020.

Tilbake til læringseffekten for Trener C i forhold til hans utviklingsmål. En forutsetning for individualisering er en åpen og ærlig dialog mellom den enkelte utøver og treneren. En slik åpenhet vil igjen kreve at utøveren har tillit til at treneren ikke «misbruker» informasjonen hun deler og at treneren vil hennes beste. Trenerløftets fokus på at trenerne skal være lydhøre for den enkelte utøvers spesielle behov og ønsker, åpner for etablere situasjoner som treneren blir mer kjent med utøvernes tanker og følelser. Men igjen: Individualisering krever mer enn «å oppdage og forstå den andre», det krever også at treneren har tid til dette arbeidet og at hun har kunnskap til å omsette forståelse til konkrete handlingsvalg. Trener C oppdager og blir bevisst betydningen av relasjonen, men samtidig opplever han at noen av utøverne ikke vil åpne døren inn til det de strever med:

Hvordan skaper du de enkelte individene. Hvordan kommuniserer du med utøverne, hvordan får du det beste ut av utøverne? Hvordan håndterer du enkelte følelser? ... Man trenger jo egentlig konkrete råd og tips. Det som kunne vært interessant hadde vært å ha en veileder og en kompetanseperson som også er inne en gang. Gjøre en jobb sammen, veileder, trener og den kompetansepersonen (Trener C).

Trener C blir bevisst betydningen av en ærlig og åpen relasjon, og av å ta hensyn til utøverens og sine egne følelser for å utvikle samarbeidet videre. Han oppdager at det han har med seg inn i samtalene med utøverne ikke alltid er tilstrekkelig, og at han trenger ny kunnskap og andre perspektiver for å overskride de utfordringene han står i. Veiledningene har tydeliggjort problemet, men treneren trenger noen konkrete grep for å komme videre.

Til tross for dette mener Trener C at Trenerløftet har påvirket måten han er trener på. Og hovedgrunnen til dette er at «han har blitt mer bevisst hvordan de ulike elementene i trenergjerningen henger sammen». Han har oppdager at det som bringer utøverne videre «er summen av relasjon, motivasjon, kompetansen, «passion», og den energien som genereres der». Og at det er avgjørende «at hver enkelt av de ulike brikkene fungerer optimalt i den situasjonen du er i». Veileder B støtter trenerens opplevelse av endring:

Trenerløftet betyr en forskjell, og også Trener C har endret sin tenkning om trenerrollen: «Jeg tror det faktisk har vært med å forme noe, tankesett i forhold til egen rolle, det er jeg ganske sikker på. Og det er jo utviklende bare det å være litt utenfor komfortsona sin, det er jo utviklende ... De får en inn som skal observere, de må liksom være sånn klare på sine opplegg, de får oppgaver underveis, de blir snakket med, de blir utfordret på noe ... Det er ikke noe hokuspokus, sånn veldig revolusjonerende, men jeg tror det er med på å forme de på et vis og at en tenker litt annerledes» (Veileder B).

4.4 Utviklingsmiljø, lagfølelse og foreldre-involvering

Et nær sagt opplagt mål for å lykkes som trener er at man har en god relasjon til utøvergruppa, og at man makter å skape en treningsgruppe som består av individer som gjensidig hjelper og utfordrer hverandre.¹¹¹ Omkvedet er at en treningsgruppe som er preget av vennskap og støtte har stor innvirkning på mulighetene for å lykkes som utøver.

I dette delkapitlet skal vi se at trenerne i Trenerløftet er svært opptatt av å bygge et godt treningsmiljø hvor alle fungerer som ressurser for hverandre (4.4.1), samtidig som de opplever at de unge og ambisiøse utøverne både er sterke individualiser og at de i stor grad påvirkes av sine foreldre (4.4.2). I våre samtaler med utøverne bekreftes det at foreldrene er en viktig inspirasjonskilde og påvirkningsagent (4.4.3). En av trenerne i Trenerløftet opplevde at hans treningsgruppe var i ferd med å sprekke på grunn av denne innflytelsen (4.4.4). Hvordan bør treneren håndtere denne (u)balansen mellom individualisme og fellesskap, og hvordan kan veileder hjelpe treneren med å løse denne problemstillingen (4.4.5).

4.4.1 Å bygge et treningsmiljø og skape en lagfølelse

Trenerne sier at de ønsker å skape et sosialt fellesskap der det føles trygt og godt å være utøver. *Dels handler* det om at utøverne bør bruke hverandre som ressurser i treningsarbeidet, *dels handler* det om å skape en sosial gruppe hvor alle føler seg sett og *dels handler* det om gi hverandre motivasjon og gode opplevelser. Ja, flere av trenerne hevder at en god trener må kunne bygge et godt sosialt miljø:

Den gode treneren bygger et sterkt lagmiljø (...). Er miljøet sterkt kan man dekke over ganske mye, nedturer og oppturer, de kan utvikle seg sammen. Du har ulike egenskaper – mentalt, teknisk, taktisk og fysisk – i gruppa som hele tiden kan styrke hverandre. Det er viktig å skape en dialog mellom utøverne, utøver-utøver i en gruppe. At de faktisk kan stille spørsmål til hverandre. F.eks. hvis de har et utviklingsmål om å bli raskere, så kan de spørre hverandre og bruk den utøveren som har den x-faktoren. (Trener C)

Selv om for eksempel langrenn er en individuell idrett, må hver utøver være enn ressurs for de andre i treningsgruppa. Det er lov å være skuffa etter et dårlig løp, men det er ikke tillatt å glemme forpliktelsene du har overfor de andre medlemmene av gruppa.

¹¹¹ Mange har skrevet om viktigheten av trener-utøver relasjonen i idrett. For en oversikt kan man f.eks. se på denne <https://www.olympiatoppen.no/fagstoff/Fagseminar/media48803.media>

Du knakk staven klokka 14 i dag, og det er renn i morgen klokka 9. Du må møte på utøvermøte etter middag, du må snakke med de andre og du må være en del av det. For neste gang er det du som er på høyden og har vunnet noe. (Trener C)

Utøvere som er tett på hverandre, kan også bryte hverandre ned:

Det betyr at – sånn som nå om dagen – så er det noen som har vært litt slitne i beina, og da er det plutselig flere som blir slitne i beina. Så det kan gå begge veier da. (...). For når det er for tungt for noen, så er det plutselig noen som henger seg på det. (Trener B)

Og skal man bygge et godt miljø, må treneren make å svitsje mellom rollen som kompis og rollen som trener.

Ja, hvis du klarer å komme i den posisjonen at du kan være kompis med utøverne når du sitter inne på en 10 dagers lang samling på en hytte, men likevel skru om bryteren slik at du er rett inne i trenerrollen når du sitter på tomannshånd, og du merker en slags respekt begge veier, så føler du at du har knekt en kode. Jeg tror aldri jeg har sittet på en treningsamtale og følt at det – fordi om at vi har hatt et slags kompis forhold for 2 timer siden på hytta – har ødelagt en treningsamtale. Det har jeg faktisk ikke kjent på, men det kan være at jeg ikke har «catcha» det. (Trener A)

Diskusjonen om kompis og trener er grunnleggende sett en diskusjon om å gå fra en symmetrisk til en asymmetrisk relasjon. Kravene og forventningene i et symmetrisk forhold er annerledes enn i et forhold preget av ulikhet i ansvar og oppgaver. Dersom vi har forstått trenerne rett, handler det ikke om å gå helt ut av rollen som trener, men mer om at man i noen situasjoner nedtoner «ulikheten». Innenfor ledelseslitteraturen snakkes det ofte om situasjonsbestemt ledelse, en følsomhet overfor egenskaper ved situasjonen/konteksten er viktig for å fungere som trener: For eksempel vil «treningsøkten», «konkurransen», «utøversamtalen», «bilturen», «middagen på hytta» representere svært ulike situasjoner som nok krever ulike væremåter av treneren (se også 2.3). Samtidig er det viktig å ha i mente at ikke alle definerer situasjonen på samme måte, og at man dermed har ulike forventninger til hva som er passende væremåte. Og ikke alle klarer å «switche» enkelt fra en situasjon til en annen.

4.4.2 Foreldrene som ressurs og som utfordring

Mange av de utvalgte trenerne i trenerløftet har ansvar for unge utøvere, dvs. utøvere i aldergruppa fra 16-19 år. Dette betyr at de må forholde seg mer aktivt til utøvernes foreldre, enten de vil eller ikke. Og hvordan man skal håndtere engasjerte foreldre, er en tematikk mange av trenerne er opptatt av. Når

treneren har problemer med en utøver, kan det skyldes at en far eller mor fungerer som en slags bakspiller, en uoffisiell trener:

Men som regel er det ikke kun utøver som gjør at det skurrer litt, det kan gjerne være foreldreroller innblandet eller andre ting som påvirker det. Altså, jeg har jo sagt at de viktigste ressursene vi har er foreldre og miljøet rundt, fordi det er så mye hjelp i det. Samtidig som det er den største utfordringen. (Trener C)

Foreldre er ulike, og har man tett kontakt med dem må man ha et blikk for nettopp dette:

Det er veldig stort sprik i holdninger og verdier ... Et lite eksempel: Du har noen foreldre som kontakter deg og lurere på et resultat, eller de lurere på tidsdifferansen til en konkurrent. Og det er eneste fokuset. Men så har du noen foreldre som ringer deg og er mye mer reflekterende. De snakker om basale ting, f.eks., at nå ser jeg at min sønn/datter står opp om morgenen, og er veldig tydelig på hva han skal og trener godt, og han er opptatt av å se seg selv på video. (Trener C)

Foreldre kan også inneha en kompetanse som kan komme hele laget til gode:

Og det er klart at sitter du med en foreldregruppe, sitter du ofte med ressurspersoner i en gruppe som hos oss. Som er leger osv., og som du kan bruke når du er usikker. Og så sitter du med noen som er gode, og som du kan ta inn i ulike prosjekter da for eksempel. Vi trenger jo omdømme og ting som bygger opp utøveren eller utøvergruppa totalt sett ... Jeg er helt imot å sette foreldrene ut. (Trener C)

Også i konkurranser vil ofte foreldre spille en sentral rolle. De smører ski, de diskuterer taktikk, de legger press på utøverne og de motiverer. Mange av trenerne i Trenerløftet jobber med utøver under 18 år, og med utøvere som bor hjemme hos sine foreldre. Det er ulike strategier som kan brukes i forhold til disse; noen velger å ta dem aktivt med i opplegget rundt utøverne, som en måte å øke ressurspoolen. Andre ønsker å begrense foreldrenes deltakelse og involvering i trenings- og konkurransearbeidet til et minimum. Dersom treneren trekker inn foreldre i arbeidet rundt treningsgruppa vil det kunne medføre nye problemstillinger, samtidig som det kan avlaste henne fra oppgaver hun ellers måtte ha løst selv.

4.4.3 Familiens rolle sett fra utøvernes ståsted

Det er mange grunner til at man starter med en idrett, men ofte har foreldrene vært viktige inspiratorer og pådrivere. Foreldrenes iver smitta etter hvert over på barna, selv om alle utøverne vi har intervjuet i Trenerløftet hevdet at det var dem selv som gjorde valget om å satse på idrett:

Alltid drevet med det.. Alltid gått ut på søndagstur det har vi jo ... Ja, men vi har, eller jeg har vært borti veldig mange andre idretter og har liksom alltid valgt langrenn når jeg har slutta på alt annet. Det er helt valgfritt. (Utøver 7)

Innenfor langrenn spiller foreldrene og familien ofte en sentral rolle i de unges idrettskarriere. Ikke bare kjører og smører de ski, mange vil også være i perioder være inne som trenere. Og i hvert fall vil de fleste utøverne diskutere trening, planlegging og treningsdagbok med foreldrene. Foreldrene oppfattes som kompetente og interesserte:

Ja, pappa hjelper meg mye og kommer med innspill. På jobben så har han mange som har vært på landslaget tidligere fra andre grener og ikke bare langrenn. Så han snakker med dem og spør sånn «hva funker best for dere og bla, bla». Og han trener mye selv også, mye styrke og sånt, så det hender han kommer med forslag når jeg sier jeg skal kjøre en økt. Så sier han «hva om du hadde gjort sånn og sånn?». Og da sier jo jeg det til treneren min, og da går man jo på en måte inn i det sammen. (Utøver 9)

Og foreldrene kan fungere som treningskompis:

Jeg er veldig glad for at foreldrene mine drar meg ut på trening og vil at jeg skal ut på trening og blir med på langturer og sånt. Så jeg er glad jeg har foreldre som er aktive, men at de ikke blir for mye trenere da. Kanskje mer det at det ikke blir for mye ... Det er veldig greit at de drar deg ut på trening og får deg ut. Og de kjører deg på trening og kjører deg på skirenn og alt sånn der. At de er ivrige da. At foreldrene har lyst til at du skal gjøre det bra. (Utøver 8)

Ja, utøverne sier rett ut at foreldrenes interesse og involvering er avgjørende for at de driver med langrenn:

Jeg har tenkt på det så mange ganger at hvis jeg ikke hadde hatt ivrige foreldre, så hadde jeg aldri kunne drivet med dette på det nivået her. Det hadde ikke gått faktisk ... Mamma har gått langrenn aktivt når hun var yngre, og pappa har ikke noe erfaring med ski, men han har lest seg opp på det med smøring og sånn, så han har jo fått en del kunnskap. (Utøver 1)

Begge foreldrene mine har drevet med langrenn på litt nivå i hvert fall. Og jeg føler at hvis jeg er interessert i det så leser de seg opp enda mer. De bruker hele fritiden sin på akkurat det jeg vil på en måte. Så jeg føler ikke de kunne gjort noe annerledes, de bruker all tid og penger og

alt på det, på langrenn på en måte ... Ja, jeg har en lillesøster som også går på langrenn. (Utøver 2)

Det føles godt å ha en familie som kan trøste og oppmuntre, og som samtidig kan hjelpe en med hverdagslivets mange praktiske gjøremål: Lage middag, vaske klær, smøre ski, kjøring hit og dit osv. Slik kan man oppfatte at idrettsprosjektet er et felles prosjekt, og foreldrene bidrar med kunnskap og omsorg. Minussida med å bo hjemme er selvfølgelig at man ikke vender seg til å organisere sin egen hverdag, og å utvikle selvstendighet. I tillegg hender det jo at familien kan oppleves som en pest og en plage: Noen opplever mye mas og høye forventninger, og det gjør at man nesten aldri får fri fra foreldrenes blikk og spørsmål.

Gunnar Breivik og Runar Gilberg (1998) gjennomførte en undersøkelse av 18 eliteidrettsutøvere hvor problemstillingen var «*hvorfor ble de beste best?*». Alle intervjupersonene tillegger foreldrene sine en stor betydning for sin egen idrettslige utvikling. Dette bildet blir opprettholdt i vår undersøkelse. Foreldrene er forbilder, hjelpere og veiledere, ja uten foreldrenes entusiasme ville de neppe ha drevet med idrett i dag.

4.4.4 Hvordan få en åpen og ærlig dialog med far og sønn

Foreldrenes sterke innflytelse på utøverne øker kompleksitet for de unge trenerne. Trenerens ønske om å bygge en god relasjon til enkeltutøver og til utøvergruppa er dermed avhengig av en tredjepart. Foreldrenes stemme vil kunne påvirke både målprosessene, og vil påvirke trenerens arbeid med å skape et godt utviklingsmiljø. Konkret vil foreldrene stemme både påvirke utøverne på treningsøktene og i konkurransene.

Som sagt så skulle alle trenerne i Trenerløftet ringe inn et utviklingsmål. Veiledningene var dog ikke begrenset til dette ene fokuset. Det kunne oppstå problemstillinger/utfordringer som gjorde at mye av veiledningene i større grad var sentret rundt disse. Her forteller en veileder om denne prosessen:¹¹²

¹¹² Opprinnelig utviklingsmål for trener B: «Mitt ønske var liksom å prøve å se meg selv fra siden. Hva er det jeg driver med. Og da blir jo det, en vei har jo vært ved hjelp av veileder, og en annen vei har vært ved hjelp av filming av meg selv ... Ja, vi har jobba med utøversamtalen, men også dialogen med utøveren da ... Målet har vært og ha korte og direkte - eller ikke direkte nødvendigvis, men ikke gjøre setningene så lange ... Konkret, ikke sant. Så det har liksom vært målet da å fokusere på det da, enten på økt eller i samtale, i stedet for å vri og vrenge fordi at 5 minutter om ting, en setning, en forståelig enkelheten.»

Med trener B så fjerna vi oss kanskje mer fra de opprinnelige utviklingsmålene ... fordi det oppstår caser ... Det oppstår caser på høsten, også blir det til at vi mer går inn og diskuterer casene. Og jeg opplevde at trener B hadde mer behov for at jeg var en sparringspartner i de casene. (Veileder A)

Det som skjedde var at et par av utøverne i treningsgruppa ikke ønsket å trene med de andre utøverne:

... spesielt et par gode utøvere, de antatt beste, ville ikke trene med de andre ... Og da tenker jeg at hovedtreneren har en ekstremt viktig rolle i forhold til det miljøet. Og da brukte vi ekstremt mye tid hele høsten på de casene der ... Hvordan skal du få en åpen og ærlig dialog med far og sønn, sånn at de skjønner at du er opptatt av to ting: En; utøverens beste. To; langrennsmiljøets beste. Og jeg prøvde liksom å strukturere hvordan skal du forberede en sånn samtale, for de og for deg selv. (Veileder A)

Dette var en trener som samtidig sleit med å få tilstrekkelig intensitet på treningene. Han hevdet at han «savna flere utøvere i miljøet som har større trøkk». Og når da to av de beste utøverne ville trekke seg bort fra treningsfellesskap ble dette dels et uttrykk for problemet, og dels noe som bidro til å forstørre problemet. Ifølge veileder måtte treneren overbevise foreldrene og utøverne om å bli, og skulle hans overtalelse lykkes måtte han samtidig konkretisere hvordan han skulle makte å øke intensiteten på treningene.

4.4.5 Individualisme og fellesskap

I 4.3 diskuterte vi behovet for at trenerne utviklet evnen til individualisering, og at autonome utøvere vil være i stand til å sette ord på hva de trenger fra treneren. Men her ser vi utøvere som sier at de trenger større utfordringer og at de derfor ikke ønsker å være en del av den eksisterende treningsgruppa. Langrenn er som kjent en individuell idrett, og det er vanskelig å argumentere med hensynet til laget når det går ut over prestasjonsutviklingen til en eller flere utøvere. Skal utøverne primært ta hensyn til seg selv og det som er beste for han/henne? Eller skal utøverne først og fremst ta hensyn til fellesskapet/laget? Idrett handler om tap og vinn, og om å finne grep som gjør at man presterer bedre enn konkurrentene. Den som innehar trenerrollen har alltid ansvar for at utøverne forbedrer seg. Det er premisset som ligger til grunn for utøvelsen av rollen (se 2.2). Dermed er det opplagt at treneren må overbevise utøverne, foreldrene og seg selv om at de utøverne som ønsket seg ut av treningsgruppa vil «vinne mest» på å bli værende i gruppa.

Dette er selvfølgelig en problemstilling som har mange ulike svar, gitt utgangspunkt og gitt mulige alternativer. Dersom vi baserer oss på forskningen til Kristoffer Henriksen, vil man hevde at «de gode

utøverne» har mest igjen for å bli værende i treningsgruppa. Henriksens studier tyder på at de beste utviklingsmiljøene nettopp kjennetegnes ved sterkt integrerte treningsgrupper, og at deltakelse i et sterkt fellesskap gir motivasjon og mening til utøverne (Henriksen, 2011). Høy grad av kohesjon (samhold) i treningsgruppa vil ha en positiv innvirkning på utøvernes ferdighetsutvikling og prestasjon. En god treningsgruppe skaper motivasjon i hverdagen; det er hele tiden noen man kan måle seg mot og konkurrere med.

Heterogenitet i nivået på, og egenskaper til, utøverne kan faktisk være en fordel for alle. Ved at de beste utøverne fungerer som modell og ressurs for de andre i gruppa, blir de tvunget til å reflektere over hva de gjør i treningsarbeidet og i konkurranse-sammenheng. De må tematisere og diskutere alt fra tekniske detaljer til restitusjonsmåter, og gjennom denne prosessen blir de bevisste sine valg og oppdager potensielle forbedringspunkter. Motsatsen til samhold er treningsgrupper som kjennetegnes ved omfattende rivalisering. Dette fører til at utøvere og trenere ikke deler kunnskap og erfaringer. Henriksen advarer også mot å gi utøverne individuelle programmer som skiller dem fra kameratene. Gjennom å arbeide sammen og å dele kunnskap skapes det både motivasjon og utvikling.

Videre hevder Henriksen at utøverne i gode utviklingsmiljøer ikke vil oppleve at de er fanget i uløselige konflikter mellom ulike krav og ønsker fra ulike trenere, fra familien, fra skole, fra venner osv. De opplever et koordinert og sammenhengende miljø, hvor alle de betydningsfulle aktørene trekker i samme retning. Dette krever god kommunikasjon mellom miljøene; mellom trenere, ledere, skole og foreldre. Derfor er det viktig at noen i idrettsmiljøet tar et spesielt ansvar for å koordinere og skape sammenheng.

*

Problemstillingen ovenfor illustrere et dilemma som de aller fleste trenere opplever, nemlig stort sprik i prestasjons- og ambisjonsnivået til utøverne i den treningsgruppa man er ansvarlig for. **Evnen til å kommunisere** både med utøvergruppa og foreldrene er av sentral betydning for at treneren skal lykkes. Og evne til å lytte kan være avgjørende for å fange opp misnøye og for å gjøre justeringer før det kommer så langt at det oppstår konflikter. I neste omgang trenger muligens Trener B **fagdidaktiske råd** for å integrere de to utbryterne i treningsgruppa, det vil si han trenger hjelp til å utvikle – og ta i bruk – treningsmetoder som kan skape framgang for hele utøvergruppa.

Dette eksempelet illustrere nok en gang at trenerne ikke bare trenger hjelp til å videreutvikle sin treningsmetodikk, samtidig som det viser betydningen av en åpen og ærlig kommunikasjon med utøverne. Konkret innebærer dette at man må etablere en trener-utøver relasjon der treneren tåler å bli speilet på egne valg og væremåter, og hvor utøverne tør å lufte sine frustrasjoner og skuffelser. Dersom

man skal make å etablere en slik relasjon må man være åpen over for trenere og foreldre på hvorfor og hvordan, og man må invitere dem til å komme med innspill og vurderinger.

4.5 Kommunikasjon med fokus på relasjon og på spesifikk læring

Treneren må kunne føre samtaler og være pedagogisk, og ha en dialog med utøverne på deres arena, som treffer dem. Det hjelper ikke om man har PhD i langrenn, hvis du prater så vanskelige ord og setninger at de ikke forstår noe. (Trener B)

Kommunikasjon er avgjørende for å formidle et budskap og for å etablere en relasjon til andre mennesker. Det er sikkert alle enige om, men vi må samtidig innrømme at kommunikasjon er en av de mest diffuse utviklingsvariablene i Trenerløftet. Riktignok sier man at det handler om «en-til-en» og «til gruppa», og at det handler om «hyppighet» og «kvalitet». Diffusiteten gjør at mange av de trenerne som er opptatt av kommunikasjon, samtidig har knyttet diskusjonen om kommunikasjonen til en tilleggsvariabel; som f.eks. selvstendigjøring (4.2) eller individualisering (4.3). Diskusjon om kommunikasjon farges av hvilke teoretiske perspektiver og begreper vi velger.¹¹³ Både innenfor sosiologi, pedagogikk og psykologi er kommunikasjon et sentralt begrep. Kommunikasjon er det sentrale elementet i all sosial interaksjon, derfor vi diskusjonen om kommunikasjon nærmest inngår i ethvert forsøk på å forstå menneskelig samhandling. Vi kommuniserer med språket, med gjøring, med gjenstander og med kroppen.

Diskusjonen om kommunikasjon kan også handle om å utmynte noen praktisk råd for dialogen med andre mennesker, som for eksempel: «ikke bruk deg selv som utgangspunkt for å forstå andre, andre har hatt ulike erfaringer enn deg», «kontroller dine følelser og vent med tilbakemeldingene til du har kjølnet», «kontroller at mottatt beskjed er den samme som du formidlet», «vis gjennom handling», «vær bevisst at du også kommuniserer med kroppsspråk», «forsøk å se verden fra den andres ståsted», «lag konkrete spilleregler for samhandlingen». Slike dialogiske råd og normer kan jo ligne litt på det vi fant i vår gjennomgang av veiledernes arbeidsmetode i Trenerløftet (se 3.4), som vi også finner igjen i

¹¹³ Trenerløftet tilbyr ikke en teoretisering av kommunikasjon. Kommunikasjonsteori kan defineres som teoretiske utlegninger av hvordan mennesker og andre sosiale aktører påvirker og meddeler seg til hverandre gjennom symbolske uttrykksmidler og bruk av formidlingskanaler. Perspektiver på kommunikasjon varierer med disiplin og teoretisk referanseramme (Korsnes m.fl. 1997, s. 153). En interessant diskusjon er forskjellen på kommunikasjon som ensidig påvirkning og som gjensidig påvirkning (dialog). I sosiologien vil kommunikasjon ofte knyttes til ulike teorier om sosial samhandling. Mest kjent er vel det Mead kalte symbolsk interaksjonisme: «Samfunnslivet utgjøres av interaksjon mellom mennesker som hele tiden foregår gjennom språk og annen symbolsk atferd, og som får sin mening gjennom «markører» og tegn i situasjonene.» (Østerberg 1997 s. 76).

litteraturen om coaching.¹¹⁴ Omkvedet var at trenerne skulle bli bevisste hvordan de kommuniserte, og hvordan deres kommunikasjonsmåte påvirket enkeltutøvere og utøvergruppa de var ansvarlige for.

I delkapittel 3.4 så vi at veiledning kan sees som en bestemt måte å kommunisere på, som bl.a. kjennetegnes ved aktiv lytting, og at Trenerløftet har bidratt til å utvikle trenernes relasjonskompetanse og kommunikative ferdigheter. Vi skrev blant annet at «Veileders opptatthet av relasjonen trener-utøver(e) har hatt stor påvirkning på trenerne. Gjennom en lyttende, spørrende og åpen stil har trenerne forsøkt å oppdage utøvernes behov og erfaringsverden. Det handler om å se utøveren som et helt menneske, og å oppdage hver utøvers spesielle situasjon og erfaringer».

I dette delkapitlet skal vi se på hvordan noen av trenerne snakker om sine kommunikasjons-utfordringer og hvordan disse er blitt imøtekommet i Trenerløftet (4.5.1). Men kommunikasjonsmåte er kontekstavhengig, og vi skal se at egenskaper ved situasjonen vil ha stor betydning for hva slags kommunikasjonsutfordringer treneren møter. Den praktiske idretten handler om kroppslig læring, og dette stiller helt andre dialogiske utfordringer til treneren enn en vanlig utøversamtale (4.5.2). Vi drøfter forskjeller på kommunikasjon med fokus på relasjonen og kommunikasjon med fokus på idrettsspesifikk læring (4.5.3). Og vi undersøker hva utøverne er opptatt av når de diskuterer trenernes kompetanse og kommunikasjon (4.5.4). Delkapitlet avsluttes med en diskusjon om refleksjoner på idrett, på person og på relasjon (4.5.5). Delkapitlet vil forhåpentligvis bidra til å utbrodere og konkretisere diskusjonen om kommunikasjon fra kapittel 3, samtidig som vi mener at drøftingen avdekker noen begrensningene ved veiledningsmodellen som er valgt i Trenerløftet.

4.5.1 «Å bli bedre i samtalesituasjonene med utøverne»: Prinsipper for kommunikasjon

Bedre i evaluering og i samtalesituasjonene med utøverne. Føler at utøverne ikke alltid forstår meg. Jeg kan være overkjørende ..., sliter mellom å finne balansen mellom støtte og instruksjon ... Og hvor mye skal jeg kreve av utøverne ... og hva forventer utøverne at skal forventes av de ... Jeg har sendt melding til alle utøverne og spurt om de kan gi en evaluering av alle samtalesituasjonene de har hatt med meg i det siste ... (Trener F)

I sitatet over uttrykker trener F et ønske å bli bedre på kommunikasjonen med utøverne, og han har satt dette som sitt utviklingsmål i Trenerløftet. Utøverne melder tilbake til treneren at «de ønsker tettere

¹¹⁴ Abrahamsen og Gitsø (2017) snakker om «hensiktsmessig» og «effektiv» kommunikasjon når avsender og mottaker har lik forståelse av budskapet. Videre at en coachende tilnærming vil tilstrebe og bidra til en slik felles forståelse. Og at «lytting er blant de mest utfordrende kommunikasjonsferdighetene.» (s. 80).

oppfølging», «bedre informasjon om når hard/rolig treningsøkt» og «de ønsker raskere svar på henvendelser». Treneren sier at han må fortsette å jobbe «for å forbedre samtalene». Veileder understreker at det er viktig å ha en rød tråd fra samtale til samtale, og at utøvere må ta del i sin egen utvikling. Treneren sier at «det er grenser for hvor mye han kan følge opp hver enkelt utøver». Og han føler at de «forventer at han skal svare på meldinger hele døgnet, 7 dager i uka». Han sier at det også er viktig «at de gjør selvstendige valg». ¹¹⁵ Når vi intervjuer han for andre gang sier han at jobben med veileder har «vært veldig verdifull»:

Nå merker jeg at fremgangen er der, jeg klarer å ha en bedre utøversamtale med en rød tråd fra gang til gang, og klarer å utfordre utøverne på det som er fornuftig å utfordre de på ... Og da følte jeg virkelig at den veiledningen jeg hadde fått, hadde vært veldig verdifull Og jeg føler jeg får bedre og bedre relasjoner med alle utøverne, jeg kjenner de bedre, vet hvilke knapper jeg skal trykke på ... Og utfordrer de på en coachende måte og tildeler de ansvar. (Trener F)

Denne treneren, som mange andre av trenerne i Sørøst-regionen, var opptatt av utøversamtalene. Utøversamtalene var også tema for diskusjoner på fellessamlingene. En av oppgavene deltakerne fikk til en av fellessamlingene var *Aktiv bruk av utøverne til egen læring*. En utøver er svært direkte i sin beskrivelse av trenerens rolle i utøversamtalene: «Du prater for mye. Du overtar samtalen i for stor grad: Du gir for mange svar, og du gir for lite rom for utøverne til å prøve og feile (Trener A)».

Alle trenerne var opptatt av kommunikasjonen med utøverne generelt og i utøversamtalene spesielt. Og på samling 3 ble trenerne utfordret til å si noe om hvordan de tror de «oppleses av sine utøvere», hvordan de «ønsker å være», og «hvilken rolle» de ønsker å innta i samtalene:

Tab. 4.5.1.1: Hvordan trenerne O=oppleses, Ø=ønsker å være, R=rolle.

	Trener D	Trener A	Trener B	Trener I
Oppleses	<i>Lyttende</i>	<i>Ledende, kunnskapsrik, lite lyttende</i>	<i>Reflektert, litt nikkende, godt forberedt</i>	<i>Engasjert</i>
Ønsker	<i>Rolig og behagelig, engasjert og støttende</i>	<i>Lyttende, stille spørsmål, svare i de riktige situasjonene</i>	<i>Godt forberedt, formidle enkelt og konkret, spørrende, interessert og åpent</i>	<i>Mer samtaler, åpen for tilbakemeldinger</i>

¹¹⁵ Igjen ser vi eksempel på utøvere som ønsker at trener nærmest alltid skal være tilgjengelig (jf.4.2.2).

Rolle	<i>Veileder, og lære utøverne å reflektere sjøl</i>	<i>Veilede på veien mot utvikling</i>	<i>Utfordrer</i>	<i>Gode relasjoner til utøverne, ikke bare på treningene</i>
--------------	---	---------------------------------------	------------------	--

Og på grunnlag av innspill fra alle ble trenerne enige om følgende kjøreregler for utøversamtalene:

Tab. 4.5.1.2: Fem «to do» punkter og fem «don't» for utøversamtaler

To do:	<i>Lyttende</i>	<i>God intro</i>	<i>Godt forberedt</i>	<i>Tilpasset kroppsspråk</i>	<i>Spørrende</i>
Don't:	<i>Være uforberedt</i>	<i>Dårlig kroppsspråk</i>	<i>Treneren i fokus</i>	<i>Dårlig tid</i>	<i>Utålmodig</i>

Her legger man opp til noen generelle råd som jo ligner de kjørereglene som preget veiledernes samhandlingsmetodikk når de veiledet trenerne: «Man skal være åpen, lyttende, tålmodig og spørrende». Dette er generelle råd, og vil antakelig kunne gjelde i mange ulike situasjoner både innenfor og utenfor idrett. Fokuset er på relasjonen, og utøveren skal settes i sentrum.

4.5.2 Kommunikasjon på felt

En av trenerne i Trenerløftet har valgt kommunikasjon på felt som sitt utviklingsmål. Hun ønsker å jobbe med hvordan hun gir feedback til utøverne:

Tydelighet, feedback, være konkret nok og se ting tidlig nok. Ha liksom blikket for detaljer og de tingene der. Så det handler om feedback ja, og spesielt på feltet når du står oppi det ... Slik at spillerne forstår og «catcher» meg med engang. Hva er det jeg ønsker eller tenker da, sånn at det ikke blir så mye å gå rundt grøten ... Finne ut når du faktisk bare skal gå inn å si «nå gjør vi det, nå fokuserer vi på det», eller de gangene at nå kan vi drøfte litt ... (Trener E)

Denne treneren er altså opptatt av effektiv kommunikasjon. Ved å være tydelig og konkret vil mindre tid gå med til å forklare og mer tid kan brukes til øvelse og utvikling. Når hun skal utbrodere målet sitt, legger vi merke til at hun kopleter det til «observasjon» og «et skarpere blikk». Slik blir diskusjonen om kommunikasjon kopleter direkte til de idrettslige utfordringene og den spesifikke kroppslige læringen som skal skje på treningsøkten¹¹⁶:

¹¹⁶ En lyttende og spørrende holdning i en utøversamtale vil være viktig for å oppdage hva utøveren tenker og forstår, og kan bidra til at utøveren tar del i sin egen utvikling. Og denne kunnskapen kan i neste omgang brukes aktivt når man f.eks. skal organisere treninger og designe øvelser. Men: utfordringene på treningsfeltet -

Evne til å være konkret og tydelig nok ... Avgrense informasjonen rundt øvelsene og ikke snakke så masse. Plukke ut det viktigste. Vær kort, konkret og konsis ... Bli langt bedre og tryggere i kommunikasjonen min på feltet med spillerne ... Målet er å bli bedre til å observere og ta tak i utfordringer og detaljer tidligere i økten ... Jeg håper å få et skarpere blikk for hver spiller, og kan coache på individuelle og situasjonelle detaljer som utførelse, tekniske ferdigheter og taktiske valg. (Trener E)

Kommunikasjonsutfordringen Trener E adresserer er knyttet til den praktiske gjennomføringen av treningsøkta. For å forstå hva utøverne sliter med, må treneren nærmest leve seg inn i deres kroppslige utfordringer. Derfor er det selvsagt fordelaktig å ha kjent det utøverne sliter med på egen kropp. Det er viktig å utvikle et språk som snakker til utøvernes kropp, og å kommunisere så konkret som mulig hvordan det bør kjennes når de knekker en kode. Det er viktig at treneren klarer å anvende praktiske øvelser som gir utøverne erfaringer, som over tid bygger hensiktsmessig kroppslig kompetanse, for å imøtekomme de idrettslige situasjonene.

Veilederen til denne treneren tok utgangspunkt i observasjoner på treningsfeltet, og han oppdaget at treneren hadde en tendens til å bli litt omtrentlig og litt omstendelig i måten hun kommuniserte med utøverne. Veilederen hadde ikke selv fungert som fotballtrener, men hadde en svært allsidig erfaring som utøver:

Det jeg prøvde å være aktiv på var: «hva er det du ønsker, hva er det du ønsker å utvikle hos spillerne? Da blir det kanskje lettere å vite hva du skal se etter». Så jeg tenkte at min viktigste oppgave var å prøve å få konkretisert det mest mulig ... Få tydeliggjort mest mulig hva er det vi skal ha fokus på her? Dersom man for eksempel kjører en øvelse med et bevegelsesmønster, hva er det da som definerer kvalitet i den øvelsen? Og klarer vi imøtekomme det, så er det kvalitet. Om det er forflytningshastighet eller om det er vending ... Hvis du for eksempel jobber med hurtighet da, og akselerasjon, så ser jeg jo med det blotte øye om det er 100% mobilisering, eller om det kun er 70%. Og hvis det er 70%, hvorfor er det det? Er det fordi bevegelsene blir for vanskelige, eller er det for mye ball? Er det for mange andre bevegelser å ta stilling til? Og alle de tingene der kan jo være viktige også, men da jobber du jo med det ... Og hvis hovedfokuset er at du skal flytte deg kjapt, da må du designe øvelsen sånn at det passer for den. (Veileder A)

koplingene mellom situasjonelle utfordringer og tekniske ferdigheter – krever både et annet trenerblikk og representerer andre kommunikasjonsutfordringer.

Treneren oppfordres til å definere målet med øvelsen, og å kommunisere i selve øvelsen ut fra denne målsettingen. Her ser vi at veileder går direkte inn i hvordan treneren legger opp en øvelse, og hvordan hun kommuniserer i forhold til hva hun ønsker å påvirke. Her handler det om å «observere» og «peke på de rette punktene». Veileder innrømmer at det er vanskelig for ham å komme med konkrete råd på teknikkutvikling:

Det merker jeg litt på hvilken inngang jeg har hatt til de samtale. Da har jeg kanskje veiledet – og vært mer spørrende – i forhold til mer generelle treningsprinsipper ... Hva er det vi trener på nå, og hvilke treningsprinsipper er det som gjelder da? Og så må vi prøve å dyrke dem ... Generell treningslære, også prøvd å være mer åpen i spørsmålene knytta mot det som har med spesifisitet og få spørsmålene mest mulig relevante inn mot fotballspillet. (Veileder A)

4.5.3 Kommunikasjon på felt og kommunikasjon i utøversamtaler

Jeg tror nok at hvis både utøveren og treneren opplever at viktige verdier er på plass, i forhold til hvordan man behandler mennesker, da er det mange måter å kommunisere på ... Det viktigste er jo at du har et godt innhold. Du kan ikke kamuflere et dårlig innhold med god kommunikasjon ... For hvis en da opplever at det skjer en endring hos utøveren, så er man jo ikke så opptatt av måten det har blitt kommunisert på. (Veileder A)

Veilederen i sitatet over reflekterer over det viktigste i toppidrett, nemlig å påvirke utøvernes prestasjonsnivå. Og som vi har sett i 4.5.1 og 4.5.2 er kommunikasjonsutfordringene både for trener og veileder avhengig av situasjonen man er i, her eksemplifisert med utøversamtalene og konkrete utfordringer på treningsfeltet.

Treneren vi fulgte i 4.5.2 måtte forholde seg til det spesifikke, deri også den konkrete utøverkroppen, som skulle beherske konkrete utfordringer i en spesifikk situasjon. Treneren ønsket å bli bedre til å designe og gjennomføre øvelser på en slik måte at utøverne forstår og mestrer, og å kommunisere tydeligere til utøverne. Trener er opptatt av å oppdage og ta tak i «situasjonelle detaljer som utførelse, tekniske ferdigheter og taktiske valg».¹¹⁷ Her behøver treneren en veileder som ser de mulighetene og

¹¹⁷ Det er viktig å understreke at kommunikasjonsmodellen vi diskuterte i kapittel 3.3 forutsetter en annen situasjon enn den situasjonen som aktørene befinner seg i på treningsfeltet. I en coaching-samtale vil handlinger og følelser løsrives fra den konkrete treningssituasjonen og underlegges noen standard prosedyrer for dialog. For å forstå det som skjer på treningsfeltet, må en forstå at dette utgjøre en annen kontekst: Hver ytring som skjer (i

fallgruvene som ligger i den spesifikke idretten og den konkrete øvelsen. For å kunne gi treneren råd i de konkrete lærings situasjonene bør veileder ha fotballspesifikk kompetanse.¹¹⁸

I utøversamtalen kan man veilede direkte på relasjonen mellom trener og utøver: Taletid, samtaleform, lytting osv. I diskusjonen vår i kap.4.3.2 om «selvstendigjøring» så vi at konteksten for læring var utøversamtalen; her var det ikke snakk om tekniske ferdigheter og kroppslig mestring, men om motivasjon og eierskap til egen utvikling. Eller for å sitere trener F som vi møtte i 4.5.1: «Hvis du stiller de riktige spørsmålene og åpne spørsmål, så kan man utfordre folk på alle områder. Og da fordi det er en coachende tilnærming så kan du på en måte coache på hvilke som helst område ... De riktige spørsmålene fører til utvikling».

I Trenerløftet tematiserer i liten grad veilederne det idrettsspesifikke og utfordringene i de konkrete lærings situasjonene. Veilederne er ikke ment å være eksperter i den idretten trenerne er trener i, og de skal verken intervensere direkte i situasjonen på treningsfeltet eller nødvendigvis veilede på den faglige påvirkningen treneren utfører. En utfordring med denne måten å veilede på er at den kroppslige læringen forblir utematisert. Med andre ord vil de kroppslige gjøringene og de konkrete situasjonelle utfordringene bare indirekte være til stede i veiledningen. Vi får en veiledning med utgangspunkt i et tilskuerperspektiv, og en slik modell er lite egnet som metode for å overskride de praktiske utfordringene som treneren og utøverne jobber med på treningsfeltet til daglig.¹¹⁹

4.5.4 Kommunikasjon som gjenkjennelse og overskridelse

Vi minner om en viktig forutsetning for trenergjerningen, nemlig utøvernes nivå. Som sagt har mange av trenerne i Trenerløftet ansvar for relativt unge utøvere, det vil si utøver fra 16 til 19 år. Mange av utøverne vi intervjuet var opptatt av trenere selv hadde vært utøver på relativt høyt nivå. Trenere som har hatt en idrettskarriere, vet hva som skal til, de kjenner nivået og de har vært der du selv er nå. Det er tydelig at disse trenerne får en form for autoritet gjennom selv å ha tatt del i et omfattende treningsregime og stått på startstreken i prestisjetunge konkurranser:

interaksjonsforløpet) på treningsfeltet henviser til mange andre ytringer på feltet. Til samme utgjøre disse en forståelseshorisont/indeks. Se Garfinkel (1966).

¹¹⁸ Veileder A kommer allikevel ganske tett på de konkrete utfordringene, ifølge trener E: «Veileder A har jo spilt innebandy og såne ting, så han har på en måte knyttet opp mot det da, og det handler jo om spillforståelse. Så selv om han ikke kan coache akkurat på teknikk, så kan han hjelpe deg til å «catche» de små spilleforståelses tingene da, taktiske grep».

¹¹⁹ Vi har utdypet denne innvendingen mot det vi har kalt «veiledning som mentorering» i Augestad og Telseth (2021): *Betydningen av kroppslig læring i idrett og trenerutdanning*.

Først og fremst så er det det at treneren har **et «utøver-hue» liksom**. At han tenker som en utøver ville gjort. Og jeg har vært borti forskjellige trenere og jeg merker veldig stor forskjell på det ... At treneren selv ser etter nye muligheter, ny framgang og er nysgjerrig på samme måte, det er viktig ... Ja, og at treneren stiller krav til økter og til målsettinger og evalueringer og sånne ting som du selv bør gjøre. Det er ikke alltid utøveren er like våken på ting på økter, så hvis treneren setter seg inn i situasjonen din og tenker at det «hun bør har fokus på det», så kan vi jo ta en prat med utøveren bare direkte på økta. (Utøver 7)

Idrettslig erfaring gir en spesifikk kompetanse, men minst like viktig er den kroppslige og mentale gjenkjennelsen. Treneren har selv stått i de situasjonene utøverne nå står i:

Ja, det er jo viktig at han vet hva vi går igjennom. Og har den kunnskapen og at han skjønner hva vi driver med, med renn og alt. Vet hva han snakker om. (Utøver 1)

Og selve definisjonen på en dårlig trener, er en som ikke kan det sjøl. Han eller hun sliter med å oppnå tillit:

En som sier ting man burde gjøre for eksempel på teknikk ... Om treneren har meninger om teknikk, men ikke klarer å forklare det eller ikke klarer å vise det selv da. Jeg har hvert fall erfart det fra tidligere at da har det på en måte nesten ikke noe å si, for da må man jo finne det ut helt selv og det er veldig vanskelig. (Utøver 3)

Når jeg spør utøverne om de er opptatt av at trenerne skal ha noen kompetanse utover at de selv har vært idrettsutøvere, svarer de at det har de ikke reflektert over. Det viktigste er egenerfaring og nysgjerrighet:

Jeg har aldri tenkt på det egentlig, jeg har tenkt erfaring og ... sånn nysgjerrighet egentlig. At de har kontakt med andre trenere og vet hva forskerne kommer med og litt sånn. At de hele tiden ser framover og utvikling og ikke bare holder seg til akkurat til den typen ... De får det liksom inn i treninga, det nye de finner ut og det går veldig fort og det liker jeg. Sånn som når de fant ut at det var lurt det der med nedoverbakker og sånn: «ja, nå har vi lest det og det, og da burde dere». Det synes jeg er skikkelig bra., at de er nysgjerrig. (Utøver 2)

Den dyktige treneren har et stort repertoar av erfaringer og handlingsmåter, og vil derfor ofte sette utøverne opp i situasjoner som er tilpasset de utfordringene utøverne behøver for å utvikle sin idrettslige situasjonsforståelse. Kroppslig kunnskap kan sjelden fanges i eksplisitte regler eller nedfelles i faste anvisninger for praktisk handling; dette er kunnskap som krever erfaring, skjønn og valg. Hvordan kan

vi utvikle dugelighet til å handle, selv når hverken teori eller faste rutiner gir fullstendige veiledninger? Det handler om å identifisere de situasjonelle detaljene; å gi eksempler på det konkrete, å velge fokusområde, å forstå hva man skal se etter og å velge hvilke metoder man må bruke for å påvirke utøverne i ønsket retning.

4.5.5 Refleksjoner i spennet mellom fag, person og relasjon

Tilbake til Trenerløftet og til trener E. Hennes utviklingsmål og refleksjoner illustrerer forskjellen mellom utviklingsarbeid på fag/idrett, på person og på relasjon. Hun mener at Trenerløftet har bidradd til at hun endret seg som trener og trekker fram et par elementer som muligens henger sammen: hennes kommunikasjon på treneringsfeltet og hennes «personlighet». ***På feltet*** har hun blitt flinkere til å tydeliggjøre læringspunkter og til gi konkrete tilbakemeldinger i de praktiske øvelsene:

Så øvelsene og hensikten med øvelsene, og tanken bak hva jeg vil få ut av det, det har vært bra. Jeg føler at jeg har lagt opp øktene ganske godt. Men når jeg står i situasjonen og da klare å pirke på detaljer på hver enkelt utøver, og kunne utfordre sånn at de får videre progresjon, ja, det er jo der jeg føler at jeg trenger å utvikle meg mest. Det er jo på en måte på feltet, i situasjonen med litt kaos, det er der jeg trenger innspill ... Også har jeg prøvd å være tydeligere, og det har jeg jo jobba med. Så jeg tror jo at det har blitt litt bedre. Det tror jeg. Når jeg «avgrensner», så jobber jeg med å prøve å være mer tydelig også ... ikke tenke at jeg må ta med så mye informasjon for at de skal forstå, men heller plukke ut to ting som er det viktigste med øvelsen. (Trener E)

Sitatet illustrer muligens at hun trenger en erfaren trener med høy fotballfaglighet som kan gi konkrete råd, en som kan hjelpe henne til «oppdage detaljer» og som kan gi henne konkrete råd på hvordan utøverne kan utvikle seg. Når hun graver mer i hennes egen reise gjennom året i Trenerløftet, kommer det fram at det kanskje er et annet område hvor hun har utviklet seg mest, hun har blitt tryggere på seg selv og på trenerrollen:

Det har ikke skjedd en voldsom endring, men et lite stykke. Og det er i forhold til at jeg tenker litt mer sånn «shit heller», ja jeg gir litt mer faen. Så har jeg jo blitt tryggere også, synes jeg, fått feedback fra samlingene og veileder om at mye av det jeg gjør er ganske bra. Sånn at jeg må bare slappe av og ha tro på det. Læring tar jo tid, og ofte så lar jeg ikke meg selv få den tida. At jeg plager meg selv litt at, «hvorfor ser jeg det ikke»? At jeg stresser meg selv opp med at jeg ikke kan nok. At jeg liksom bare må tørre litt mer, og gi litt mer faen og ... I forhold til det å ikke være så selvkritisk, det tror jeg det har hjulpet veldig til. Bevissthet på ikke å være så selvkritisk, for det hjelper ikke meg å være så selvkritisk. (Trener E)

Ved å bli speilet av de andre trenerne på samlingene og av veileder har trener E blitt bedre til å dempe sin «iboende» tilbøyelighet til å tenke kritisk om egne valg, til å grave seg ned i alt som ikke er perfekt. Hun har med andre ord fått en **annet blikk på sin personlighet**. Og muligens vi denne bevisstgjøring også kunne hjelpe henne i det praktiske treningsarbeidet, kanskje hun blir mindre «omstendelig og omtrentlig» når hun blir tryggere på seg selv og blåser litt i hva alle andre tenker:

Ja, for det hjelper kanskje til å akseptere at ting er godt nok. At jeg ikke kan forvente alt for mye hele tiden, fordi ting tar tid både for meg selv og for spillerne også, og jeg må bare akseptere at jeg kanskje ikke så akkurat den detaljen, men da ser jeg den kanskje neste gang. I stedet for at jeg går og plager meg selv med at jeg ikke så det, så bare liksom «greit, bare la det ligge». Også kanskje jeg ser det neste gang. (Trener E)

Veileders betraktninger bekrefter denne koplingen mellom trenerens personlighet og hennes kommunikasjon på felt:

Når det gjelder å jobbe inn mot personligheten til trenerne, så har jeg prøvd å være litt bevisst inn mot Trener E. Sånn i forhold til å «okay, tryggere på at det du gjør der», og kanskje bruke det lite gran, «det du gjør der er bra». Å betrygge henne på at det er bra det hun gjør, og bruke det som en sånn selvtillit-boost inn mot det andre i treningsarbeidet ... Jeg synes det har skjedd en progresjon i hennes måte å jobbe med utøverne. Jeg synes hun har blitt bedre til å prioritere og gjøre valg for hva som er viktig, så dyrker hun det. Men samtidig så balanserer hun det med at noen settinger kan være mer åpne ... Jeg synes det er blitt en helt annen trøkk på spillerne. (Veileder A)

Sitatene over vitner i alle fall om en litt tryggere trener. Denne treneren hevder at hun kom til Trenerløftet med høy relasjonskompetanse som sin opplagte styrke – «og det føler jeg kanskje er min styrke, liksom å lese personer da, ansiktsuttrykk og blikk og sånne ting og se utøverne som hele mennesker» – og denne egenskaper ønsker hun også å holde fast i. Medmenneskelighet og empati er verdier hun ikke vil gå akkord med, og hun mener trenerens relasjonskompetanse er viktig for å skape utvikling hos utøverne:

Jeg er veldig opptatt av det med relasjon. Jeg som trener klarer ikke å skape utvikling, med mindre det relasjonelle er på plass. Så jeg er veldig sånn 50/50 på det medmenneskelige, også er det det med fag. Og ja, som trener så har jeg jo, jeg synes jo det er kjempeinteressant alt det med det taktiske og sånne ting, men det er jo kanskje som spillerutvikler, det å jobbe med hver enkelt, detaljer, og kunne hjelpe hver enkelt til å ta steg da, som jeg synes, det ligger kanskje

mitt hjerte nærmere egentlig. Og da må det relasjonelle være på plass sånn at jeg kan være tett nok på, og da må jeg kjenne den spilleren både på og utenfor banen da. (Trener E)

Trener E sine refleksjoner over koplingen mellom relasjon og fag er etter vår mening både riktig og viktig. De virker sammen og styrker hverandre gjensidig. Relasjonskompetanse er ikke tilstrekkelig i seg selv for å utvikle utøvers prestasjoner og ferdighet, det må ligge en fagkompetanse der som fundament for at læring kan skje i møtet mellom trener og utøver. Fagkompetanse kan nok i større grad virke som en isolert faktor for prestasjonsutvikling, men over tid vil tilliten til trener svekkes hvis ikke relasjonen mellom partene er preget av gjensidighet.

4.6 Treningsplanlegging og treningsdagbok

Å planlegge, gjennomføre og evaluere treningene står helt sentralt i trenergjerningen. På Olympiatoppens hjemmeside kan vi blant annet lese at «Treningsplanen kan være en årsplan, en periodeplan, en ukeplan eller en øktplan, der treningsinnhold og -struktur beskrives mer eller mindre detaljert. Planleggingen gjøres på bakgrunn av arbeidskravanalysen, kapasitetsprofilen og de grunnleggende prinsippene for trening. Gjennomføring av den planlagte treningen, tester, konkurranser og restitusjonstiltak er selve kjernen i treningsprosessen».¹²⁰

I dette delkapitlet skal vi diskutere hvordan trenerne jobber med treningsplaner, og hvorfor de mener at bruk av treningsdagbok er en viktig del av dette arbeidet **(4.6.1)**. Videre skal vi se at også utøverne vektlegger planleggings- og dokumentasjonsarbeidet for å få framgang **(4.6.2)**. En av trenerne i Trenerløftet har valgt arbeidet med treningsplanen som sitt utviklingsmål, og vi skal se at han strever med å konkretisere målet **(4.6.3)**. Til slutt skal vi diskutere om trenerens fokus på planleggings- og dokumentasjonsarbeid kan bidra til objektivisering av utøverne, og om Trenerløftets fokus på utøverens behov kan svekke trenernes (eventuelle) tilbøyelighet til et ensidig fokus på utøvernes prestasjonsutvikling **(4.6.4)**.

¹²⁰ Gjennomføringen skjer på bakgrunn av de fem faktorene i planleggingsprosessen. Kvaliteten på gjennomføringen er i stor grad avgjørende for treningseffekten. De 5 faktorene i planleggingsprosessen: «Hovedmål», «arbeidskravsanalyse», «kapasitetsanalyse», «målsetting for perioden» og «kortsiktige og langsiktige treningsplaner». Se https://www.olympiatoppen.no/fagstoff/treningsplanlegging/fagartikler/Om_planlegging/page1135.html

4.6.1 Treningsplaner, treningsdagbok og trenersamtaler

Som trener har du et betydelig ansvar for å lage treningsplaner i samråd med utøverne: Årsplaner, månedsplaner, ukeplaner og dagsplaner:

Vi har årsplanen som drar seg fra 1. mai til 30. april, og så har vi to måneders planer som bestemmer alle fellestreninger som vi gjør. Langrenn er sånn at vi trener en 3-4 økter i uka sammen og resten gjør utøverne individuelt. Trenerne er med av og til med i styrkeøkter etc. (Trener C)

Så her har du ansvaret for utøveren 24-7. Det vil si at vi sitter her og planlegger ukedager og treninger, også utenom skoletid. Helger, ferier etc. (...). Det gjør vi sammen med utøverne. Og i tillegg til det så er vi med på alt av Norgescup og NM med juniorer ... Vi er ganske detaljert inne. Vi vet begge, utøveren og trenere, hva den enkelte skal trene hver dag i innhold og varighet og intensitet. Du har også stilart, bevegelsesform. Det er egentlig bare å gjennomføre. (Trener B)

Trenerne over er på et toppidrettsgymnas og har ansvaret for utøvere fra 16-19 år. De ukentlige treningsplanene beskriver intensitetssoner, treningstyper og treningsmengden: *Så mye langkjøring, så mye styrke osv. I så og så mange minutter.* Alle trenerne vi intervjuet var opptatt av at utøverne skal føre treningsdagbok for å dokumentere hvilket treningsarbeid som er gjennomført:

I forhold til den treningsdagboka så er den i mitt hode enormt viktig. Og så handler det på en måte om å få de til å få et skikkelig eierskap til den, at det er noe som er sinnssykt viktig i deres karriere. Og da kommer det igjen ned til meg, kanskje da, i forhold til hvordan jeg legger dette fram. Jeg er spent da, og gleder meg til å få litt sånn innspill på hvordan motiverer jeg egentlig folk til å få et skikkelig eierskap til den boka. (Trener A)

Trenerne går inn og kommenterer det utøverne noterer – stort og smått – i treningsdagboka. I kommentaren under ser vi at treneren har fokus på intensitetsstyring og ærlige tilbakemeldinger:

Dette er en bra treningsuke, «Utøver 5». Fokuset ditt er bra på økter og utenom. Mye fremgang teknisk og det ser ut som treninga du har gjort i sommer har gitt resultater. Det er noen ting som du må bli litt mer nøye på. Rolig på langturer når det skal være rolig. Det gjør at du bryter ned kroppen litt mer hele tida og det tar lenger tid å restituere seg. Er lett å bli litt ivrig når man går med mange, så jeg skjønner det er vanskelig å holde igjen. Også må du lytte til kroppen når den trenger hvile. Det er ikke farlig å ta seg et par dager fri for å la den hente seg inn igjen. Jeg

skjønner at det er vanskelig når man skal på samling og sånt, men det er viktig for at man ikke går og er småskadet over en lengre periode. Da er det bedre å hvile og bli frisk med en gang. Håper du sier ifra med en gang neste gang, så vi vet hva som har skjedd og så må du være ærlig i tilbakemeldingene på hvor vondt du har det. Du har tatt store steg teknisk i sommer så fokuset ditt på økter er bra. Nå har du noen nye oppgaver du kan jobbe med videre også. Vi tar en prat på fredag og legger videre planer da! Bra jobba!

Det viktigste stikkordet ifølge treneren A er eierskap til egen trening og egen utvikling, og dette kommer blant annet til uttrykk i måten de fører treningsdagboka:

Igjen jeg er enormt opptatt av en treningsdagbok. Og et eierskap til den. Og det er en evig kamp å få folk til å loggføre denne her så hyppig som du vil, for du vil jo logge deg inn til enhver tid å se at den er oppdatert. (...). Og de som faktisk gjør den jobben, det er veldig ofte de som utvikler seg nesten fra skirenn til skirenn gjennom vinteren. Da har de hele tiden en plan når de kommer på treninga, også logger dem inn og ser på en måte arbeidsmåla med den økta også stiller de seg de riktige spørsmåla, «*hvorfor blir jeg en bedre skiløper av 1 time og 20 minutter med skigåing nå?*». Så har de mål og mening med det, og så får de mye mer utbytte av hver enkelt økt (...). Det eierskapet der, det er enormt utviklende fordi da henger det sammen med det vi snakker om, og da må de reflektere daglig over det vi prater om på treningsfeltet. (Trener A)

Ifølge denne treneren vil de utøverne som går inn for arbeidet med dagbokskrivning få størst framgang. Gjennom systematisk dokumentasjon blir utøverne bevisste på hva de gjør og ikke gjør, og dermed hva som skaper framgang og hva som i mindre grad gjør det.

4.6.2 Utøvernes forhold til treningsplaner og treningsdagbok

Hva så med utøverne? Hvilke forhold har de til treningsplanlegging og treningsdagboka? Utøverne hevder at de diskuterer seg fram til en enighet med trenerne om hvordan treningshverdagen, -uka og måneden skal se ut:

Ja, vi pleier jo å sette opp hvert fall 2 ukers plan ... Trenerne lager en hovedplan for fellestreninger her på skolen, men vi kan jo få lov til å bytte ut en økt - eller noen - hvis vi føler at vi trenger det. Også velger vi å sette inn ekstra treninger på ettermiddagene hvis vi har behov for det. Også går vi gjennom den planen vi har satt opp med treneren også går vi gjennom økt for økt og ser om det er lurt å gjøre det og det i de dagene. (Utøver 3)

Og alle utøverne vi intervjuet førte treningsdagbok. Noen skriver i den hver dag, andre en gang i uka. Og mange er opptatt av man skal gjøre dette skikkelig og være «ærlig»:

Jeg bruker den på en helt ærlig måte. Og prøver å føre den så riktig som øktene er og er veldig klar på at hvis jeg føler meg tung om en uke - som jeg ikke har planer om da, men hvis det skal skje - så kan treneren finne ut av hvorfor. Og derfor er det så viktig å føre riktig, og ikke si at jeg har trent mindre enn det jeg har gjort. (Utøver 7)

I treningsdagboka føres treningstype, treningsmengde og treningsintensitet. I tillegg kommenterer man også hvordan enkeltøkter og treningsuka fungerte. For å lære av tidligere treningsopplegg må du se tilbake på treningshistorien, og da må man også si noe om hvordan kroppen fungerte:

Ja, jeg skriver alle øktene og det som kanskje er viktigst med min treningsdagbok er å skrive hva jeg følte underveis i økta og «hvordan var formen». Også skriver jeg ukesoppsummering, og da får man kommentarer på hva som har vært bra denne uka og hva man må ta med seg fra uka. Og litt av hva som skjer neste uke - eller ikke skjer neste uke - men litt ut ifra formen da. Hva man kan ta med seg teknisk til neste uke. Litt oppsummering av uka: Hva som har vært bra og ikke, og hvordan formen har vært da. (Utøver 8)

Det å trene kan beskrives som en måte å eksperimentere (utforske) med kroppen, og gjennom dette eksperimentet ser man hvordan kroppen reagerer (hva den tåler og hvordan den påvirkes):

Ja, jeg synes det er spennende å se endringene jeg har gjort fra forrige år til dette året, fordi på slutten av sesongen så setter man seg alltid ned og ser hva som har fungert og hva som ikke har fungert. Og hva har jeg gjort annerledes. Og det synes jeg er kult å følge med på og se framgang hvis det er det da og følge med på årsakene. Da lærer jeg meg selv bedre å kjenne. (Utøver 2)

Læringssirkelen for utøverne er på mange måter som et avansert «eksperiment»: Treningsplan – gjennomføring av trening – resultater i form av tester og konkurranser – justering av treningsplan – mer trening – nye tester osv., osv. Treningsdagboka må være riktig ført dersom man skal si om eksperimentet var vellykket eller ikke, og utøverne må både være motivert til å følge planen til punkt og prikke og til å skrive ned alle treff og avvik fra den oppsatte planen. I utøverens treningsdagbok kan vi lese side opp og side ned om teknikk, kropp og trening. Dette er den tematikken som utøver og trener jobber med på hver eneste trening og i alle konkurranser. Det er dette de snakker om og skriver om, en løpende diskusjon om kroppslig mestring av ski og terreng. Dels er treningsdagboka utøverens måte å veilede seg selv, de kroppslige erfaringene omdannes til ord og begreper, og til huskelapper for

morgendagens treningsøkt. Og dels er nedtegnelsene forventninger til treneren, klare oppfordringer om hva det bør jobbes med framover.

4.6.3 «Best på forberedelse, gjennomføring og analyse av treningsøktene»

Treningsdagboka gir trenerne en løpende tilgang til utøvernes aktiviteter. Her beskrives ikke bare treningsmengde og -innhold, men også hvordan man føler seg og hvordan kroppen responderer. Og det gir treneren en unik mulighet for «tilstedeværelse» også når hun fysisk ikke er sammen med utøveren. Dels ved at boka alltid er åpen for treneren, dels ved at utøveren vet at alt som gjøres kommer treneren for øye: Man blir iaktatt selv når man trener alene. Treneren er slik sett med deg store deler av uka. Utøverne og trenerne får en detaljert oversikt over treningsarbeidet som er lagt ned, og kan se om det er en sammenheng mellom treningsopplegg, fysiske tester og prestasjoner. Det handler om å lære av ens egen treningshistorie: Hva skjedde? Hva gikk galt? Hvorfor gikk det så bra? Svaret på disse spørsmålene ligger kanskje gjemt i treningshistorien, som igjen er skrevet inn i treningsdagboka. Og gjennom dagbokskrivningen omdannes joggeturen og bakkespurten til treningstyper, som inngår som elementer i en treningsplan.

Trener H har treningsplanlegging som utviklingsmål. Han er sykkeltrener, og er selv sjelden tilstede på treningsøktene. Kun på treningssamlinger og i noen utvalgte konkurranser møter han alle utøverne han har ansvaret for. Dette betyr at han vanligvis følger utøverne gjennom treningsdagbøkene deres. Boka er utgangspunktet for alt fra planlegging, til gjennomføring og til evaluering:

Jeg skal sørge for at utøverne er forberedt. Det betyr at de skal lage seg mål, og definere oppgaver for å løse dette ... F.eks. var målet å sykle i 440 watt i de 11 minuttene rittet pågår. Hvordan skal dere gjøre det? Det ble overtenning, og utøverne mislykkes på oppgava sin ... En utfordring i planleggingsfasen er å få utøverne selv til å ta eierskap til oppgavene sine. Jeg utfordrer utøverne til å ha klare og tydelige arbeidsoppgaver, ikke oppgaver som er svevende. (Trener H)

Når det kommer til analysene i etterkant av rittet eller treningsøkten, «er utfordringen at jeg er for snill, jeg er ikke tydelig og direkte. Jeg må tørre å si sannheten. Og utøverne må være trygge på at jeg sier det for at de skal bli bedre, ikke for å ta dem». Treneren forteller oss at han har fått tilbakemelding fra utøverne at han er for dårlig på tilbakemeldinger etter konkurranser. «Jeg bør følge opp utøverne, både skriftlig og muntlig. Spesielt på det muntlige svikter jeg.» (Trener H).

Det er mange måter «å følge opp utøverne» etter en konkurranse, enten de har levert bra eller dårlig. Det handler ikke bare om å vurdere planleggingen og gjennomføringen av arbeidsoppgaver. En utøver

trenger ikke bare tilbakemelding på teknikk og treningsmengde, hun må også motiveres og forstås. Hvert individ er unikt, og derfor må treneren møte hver utøver forskjellig. «Den gode trener» besitter relasjonskompetanse og kommunikative ferdigheter, og ikke utelukkende kunnskap om teknikk og treningsopplegg. En av **veilederne** sier det slik: «Vi må bry oss om det rundt. Ikke bare selve prestasjonen, men at de faktisk har det bra med seg selv i det der. Fordi de vet - og det vet vel de fleste - at har du det bra så kan du prestere bedre.» (Veileder E)

Utøvernes prestasjon vil selvfølgelig påvirkes av riktig dose – og blandingsforhold – med treningsmengde, treningsintensitet og treningstype. Samtidig er det viktig at trenerens fokus på treningsopplegg og -metodikk ikke gjør ham blind for alle de andre variablene som påvirker prestasjonen. Det er kun gjennom å kople treningsplanen til de andre utviklingsvariablene at man kan skape gode resultater; kommunikasjon, involvering, individualisering og et godt utviklingsmiljø. Trenerløftet konkretisert gjennom samlingene og veiledningene, har i liten grad fokus på treningsplanlegging i snever forstand. Og veilederne har heller ikke et ønske om å gå inn på valg av innhold, mengde og metodikk. Trener H formulerte det slik:

Veileder har ikke utholdenhetskompetanse, så da gir det seg selv at det ikke er på utholdenhet – eller på fag – som jeg får tilbakemelding. Det kan være mer på coaching, eller på å samtale med utøver. Eller på mindset ... Men hadde veileder vært en utholdenhetstrener så hadde jeg nok brukt han mer til det: Hva slags intervaller skal jeg kjøre, hva har du best erfaring med? Jeg lurer litt på å prøve dette her, hva tror du? Så jeg tenker jo at veiledningene formes litt etter hva slags mentor du har da. (Trener H)

Men Trenerløftet handler ikke om å utvikle kunnskap om utholdenhet. På et helt overordna nivå kan selvfølgelig veileder se hvordan trener jobber med de ulike faktorene i planleggingsprosessen: «Hovedmål», «arbeidskravsanalyse», «kapasitetsanalyse», «målsetting for perioden» og «kortsiktige og langsiktige treningsplaner». Men med engang man ser på innhold og konkretiseringer for den spesifikke idretten, vil man så å si sprengte rammen for Trenerløftet og for veilederens kompetanse. Treningsplanlegging er selvfølgelig en kjerneoppgave for en trener, og alt vi her har diskutert om individualisering, kommunikasjon, lagbygging mm. har jo treningsplanlegging som et slags omdreiningspunkt. For Trener H innebærer det å gi konstruktive tilbakemeldinger til utøverne. Hvordan han kommuniserer med utøveren, også når det gjelder å evaluere treningsarbeidet:

Det handler jo om at jeg er litt redd for å såre utøveren. Så det blir mest meg som menneske ... Jeg har jo tro på at utøveren prøver så godt han kan. Og jeg har opplevd det selv som utøver, at

det blir stilt sånne kritiske spørsmål. Det kan fort bli tatt som kritikk da. Og at jeg da blir litt for snill ... (Trener H)

Trener H ble speilet av både utøvere og av veileder, og fikk tilbakemeldinger som han i og for seg hadde fått tidligere i sin trenerkarriere: Han har hatt, og har fortsatt, en noe uklar tale. I dialogene med veileder og med de andre trenerne skjedde det en presisering av hans utviklingsmål; «hvordan kan jeg bli tydeligere i den muntlig tilbakemelding til utøverne».

Vi er tilbake til diskusjonen vi hadde i delkapittel 4.5.5 om sammenhengen mellom trenerens personlighet og hvordan han gjennomfører det praktiske treningsarbeidet. Ved å bli speilet av utøverne blir han bevisst hvordan han virker på andre, og denne «oppvåkningen» vil muligens bidra at han i framtida blir mer direkte og tydelig i sine tilbakemeldinger til utøverne. Samtidig er det viktig å understreke at dette med personlighet og væremåte kan være uttrykk for dype strukturer det kan være vanskelig å forandre.

I Olympiatoppens trenermodell understreker man betydningen av «å sette utøveren i sentrum», «involvering», og «stimulere til utøverrefleksjon» når man diskuterer trenerens idrettsfaglige kompetanse (se 2.4.1). Forutsetningen for å skape et refleksjonsfellesskap med fortløpende erfaringsdelinger mellom trenere og utøver er at man klarer å etablere en relasjon preget av en åpen og ærlig kommunikasjon. Det hører med til historien at denne treneren ble permittert fra trenerjobben i store deler av den tiden Trenerløftet varte. Det reduserte selvfølgelig trenerens utbytte av programmet. Og når han skal oppsummere utbyttet av et år med Trenerløftet, trekker han fram hvor viktig det var å ha et fellesskap rundt seg i denne vanskelige situasjonen:

Mest det med fellesskapet, at du har da noen som du får bryna deg litt på, at du møter noen og da får du litt faglig påfyll og kanskje nye ting. Men du må jo på en måte nødt til å ta tak selv for at det skal, bli noen endring. Så vi har hatt noen sånne korte samlinger - teams-møter - og det er for å prate sammen og høre hvordan det går og sånne ting. Ikke mye direkte læringsutbytte på det. Ja du får noen perspektiver og du lærer noe, også hører du et foredrag, men du er nødt til å bare ta det i bruk for at det skal bli ordentlig endring av det. (Trener H)

4.6.4 Treningsplanlegging og det instrumentelle mistaket

Skal man vinne et sykkelritt er det mange kroppslige egenskaper som må fungere; blant annet utholdenhet, styrke og koordinasjon. I tillegg handler det om kroppsvekt og væskebalanse, og ikke minst om løypas topografi og lagkameratens nivå. Og idrettens spesifikke krav til utøverens kropp er

utgangspunkt for en intens refleksjon rundt hva som er de optimale treningsmetodene. Hvordan skal man trene? Hvor mye? Og på hvilke intensitetsnivå? Faren ved dette fokuset på framgang og på hvordan man skal manipulere kroppen, er at man glemmer at utøveren er et menneske med behov og følelser (se 3.5).

Trener H hadde i utgangspunktet muligens en litt instrumentell inngang til treningsplanleggingen. Dels kan det skyldes utholdenhetsidrettenes fokus på fysiologiske parametere som er relevante for utviklingen av utøvernes oksygenopptak, dels kan det være et resultat av at treneren ikke var så tett på utøverne i deres daglige treningsarbeid og dels kan det ha en sammenheng med trenerens «berøringsangst» for vanskelige tema. Når Trenerløftet setter trenerens relasjonskompetanse i høysetet, «tvinges» trenerne til en til **et annet perspektiv på planleggingsarbeidet og dermed også på helheten**. Ensidig fysiologisk tilnærming til trening og konkurranse er ikke tilstrekkelig til hverken å forstå utøverne eller til å motivere dem. I 4.2 og 4.3 så vi hvordan fokus på selvstendigjøring og individualisering styrte trenerens blikk mot den enkelte utøver. Dersom utøveren har utviklet et eierskap til sin egen utvikling, vil dette også være et slags botemiddel mot objektivering. Den som har et reflektert forhold til sin egen trening og som søker kunnskap fra ulike kilder vil neppe finne seg i mekanisk å utføre et treningsopplegg foreslått av treneren.

Trenerløftet styrer trenerens blikk mot hvordan hennes væremåte og valg former relasjonen til den enkelte utøver og til utøvergruppen. Og første forutsetningen for å oppdage hvordan hun oppleves og virker på utøverne er å skape rom for at utøverne kan gi ærlig tilbakemelding og rom hvor utøverne kan løfte fram sine behov og sin kunnskap. Toppidrettens fokus på framgang kan gi treneren en trollesplint i øyet som gjør at hun kun ser på fysiologiske mål og prestasjoner, og muligens kan Trenerløftets fokus på utøvernes behov og meninger bidra til å smelte «den kalde trollesplinten».

4.7 Trenerens sårbarhet

Vi valgte «Utfordringer og muligheter i trenerpraksisen» som overskrift på dette kapitlet. Og vi har fulgt noen konkrete utviklingsområder som våre utvalgte trenere har jobbet med i regi av Trenerløftet. Gjennomgående ser vi at de ulike utfordringene så å si er vevet sammen, og innebærer kontinuerlige avveininger. I denne tilnærmingen til trenergjeningen, mister man lett av synet det ansvaret og den sårbarheten enkelte trener føler er en stor utfordring ved arbeidet deres. Både veilederne og trenerne setter ord på den utsatte posisjonen de mener trenerne er i. Denne utsattheten er blitt synliggjort i Trenerløftet, samtidig som prosjektet har fungert som et velegnet virkemiddel for å redusere trenerens sårbarhet. I hvert fall midlertidig. Vi vil derfor bruke dette siste delkapitlet til å løfte fram denne tematikken.

Sårbarhet er selvfølgelig et litt diffust begrep, og målet vårt er heller ikke å komme med en presis teoretisk og operasjonell definisjon av begrepet. Poenget er å beskrive noen dominerende trekk ved **trenerens sosiale situasjon**, som dels oppleves belastende, frustrerende, slitsomt og stressende for den enkelte trener. Situasjoner og forhold som trenerne synes det er vanskelig å stå i og å løse alene. De ulike trenerens sosiale situasjon vil selvfølgelig være forskjellige, og også deres personlige forutsetninger for å takle den situasjonen de står i vil variere.¹²¹

Treneren skal vite, trøste, diskutere og ta avgjørelser. Slik sett er hun en betydningsfull og mektig skikkelse i toppidretten. Men samtidig kan dette føles som et tyngende ansvar, og at du som trener utsettes for forventninger det nærmest er umulig å innfri:

Veldig mange av de som er med i trenerløftet, som er 'up and coming' trenere, de jobber litt mot all odds. Du jobber på lavt budsjett, du er den ene treneren for den gruppa, du har ikke de beste utøverne, eller eventuelt så har du store variasjon i nivået på utøverne. Og uansett hvor god jobb du gjør på det nivået, så er det sånn at kanskje 1 av 10 utøvere presterer veldig bra. Og det er liksom sånn; hva skulle jeg gjort bedre? For det står på så mye mer enn på treneren da ... når en plan man har lagt ikke fungerer som den skulle, og man sitter der i en evaluering og sier, «sånn helt ærlig så skjønner jeg ikke helt hva som har gått gærent her». Jeg skjønner ikke hvorfor det skulle gått gærent på det tidspunktet. Hvorfor ble det for mye for den utøveren? Og selv om det skaper usikkerhet, så må man på en måte bare stå litt i det da. Fordi det er ganske stor kompleksitet i det man driver med ... (Trener F)

Trener F peker på at spesielt unge trenere med ansvar for unge utøvere har en svært utfordrende oppgave, og at de kanskje tillegges for stor betydning både av seg selv, av utøvere og av foreldre. Det er tungt å stå alene om ansvaret, og du kan ikke rygge unna vanskelighetene dersom du skal få utvikling i prestasjonsgruppa:

Ja, det er en del ulikheter, men samtidig så er det en del fellesnevnerer for trenerne, som det at du står veldig alene i en slags kamp. Du er ansvarlig, og du skal lede teamet til utøverne dine. Også er det jo du som må ta opp ubehageligheter, det er jo du som må stå opp når kursen går i

¹²¹ Det er en rekke faktorer som påvirker *den sosiale situasjonen treneren står i*: Noen er alene om ansvaret, mens andre har en assistent-trener med seg; noen har ansvaret for ti utøvere med svært ulik nivå og ambisjoner, mens andre har ansvar for fem utøvere med relativt homogene forutsetninger og ambisjoner; noen har kun 30 % stilling, andre har 100 %; osv. Når det gjelder *de personlige forutsetningene for å takle situasjonen*, kan dette variere med trenerens erfaringer, trenerens utdanningsnivå, treneres evne til å kommunisere, trenerens evne til å takle stress, trenerens selvtillit mm.

feil retning, det er du som må ta de ubehagelige avgjørelsene. Den biten der tror jeg det er mange som kjenner veldig på ... Du må fikse det i en trenerrolle, du må faktisk være i stand til å ta de rundene for å kunne skape utvikling. Fordi det er det som skaper utvikling. (Veileder I)

Vanskelige avgjørelser som uttak og negative tilbakemeldinger er en del av trenerens hverdag. Og en grunn til at mange opplever dette som spesielt tyngende, er følelsen av å stå helt aleine om beslutningene. Sitatet under kommer fra en veileder som selv valgte å kutte ut trenerjobben:

Ja, altså store klubber har for eksempel ikke et sportslig utvalg. Så hvis du kan drøfte og sparre litt med noen ... Det er det som, knakk meg også ... Sportslig leder tok permisjon det siste året mitt, og så var jeg spillende trener og han var spillende sportssjef. Og jeg kjente han godt, og vi jobbet godt sammen. Og så hadde jeg med meg en assistent, så ga han seg også, og da stod jeg veldig alene. Og til slutt fikk en bare helt nok ... Når du da har trøkk hjemmefra om at barna dine skulle gjerne sett deg litt mer, da blir det et lett valg etter hvert. (Veileder J)

Men det handler selvfølgelig ikke bare om ta vanskelig avgjørelser som skal formidles til utøverne, eller til andre. Det handler like mye om følelsen av stå i en u håndterbar kompleksitet og at man mangler kompetanse på viktige områder:

Jeg tror det er kjempeviktig å ha noen som du kan dele litt tanker og frustrasjoner, og tørre å være ærlig også da, ... å tørre å være ærlig om det som sitter dypest inne i forhold til trenerrollen. De største trenerne i verden, det er jo en grunn til at de har svære apparater rundt seg. Det er fordi de lager team rundt trenerrollen, som trener det store laget, så du ikke har all den belastningen og det mentale blir liggende bare på deg. Det blir liggende på teamet liksom. De kan støtte seg på hverandre ... Så jeg tror det er helt avgjørende med noen rundt for de unge trenere ... unge fotballtrenere som sier at de lå jo våken hele natta før de skulle ha analyse dagen etterpå og bare hata den kampen liksom. Så jeg vet jo at det er mange unge trenere som synes det er tøft mentalt. (Trener E)

En annen sårbarhetsfaktor vi vil løfte fram her er det som ble tydeliggjort når pandemien rammet verden i 2020, nemlig trenernes ansettelsesforhold. Klubbene ansetter ofte trenerne i kortvarige engasjementer og som regel i en begrenset stillingsprosent. Og ofte jobber de store deler av tiden alene, og mangler noen å sparre med: «Du har unge trenere som ofrer enormt mye for idretten, for den klubben de er en del av. Så kommer korona, og så må du faktisk klare deg selv, vi kutter lønnen din. Så den er litt skummel, all den ansvarsfraskrivelsen for en del av klubbene. Det var virkelig ikke bra.» (Veileder J)

Trenerens kortvarige og «løse» kontrakter har selvfølgelig vært et problem også før koronaen, men ble tydeliggjort i et helt annet omfang under pandemien. I tillegg kommer selvfølgelig det faktum at han risikerer å miste jobben dersom utøverne ikke presterer. Blir presset for stort, og usikkerheten for høy, vil noen trenerne søke seg til jobber som gir litt større forutsigbarhet, som for eksempel en stilling på et toppidrettsgymnas¹²²:

... i et skolesystem så er det jo en annen ordning enn å sitte som trener for et regionslag for senior for eksempel, både med tanke på reisedøgn og med tanke på frihet og andre ting da ... det klassiske er at når man sitter veldig trygt, så er det et spørsmålet om man orker eller har lyst og tør og gå ut å prøve noe nytt ... Du har familie og ting og tang også ... (Trener B).

*

Vurdert ut fra tilbakemeldingene fra trenerne og veilederne er de aller fleste strålende fornøyde med det trenerutviklingsprogrammet som Trenerløftet representerer. Ja, vi har sjeldent møtt en mer tilfreds flokk av kursdeltakerne enn det vi ser etter to år med Trenerløftet.¹²³ De snakker om økt bevissthet om egne styrker og svakheter, og om større trygghet i trenerrollen. Og om økt motivasjon til å fortsette som trenere. Kan trenernes sosiale situasjon - som vi har presentert over - kaste lys over deler av denne unisone begeistringene for Trenerløftet?

I 2.2 beskrev vi noe av kompleksiteten i trenerrollen: «Treneren skal være ekspert på en rekke områder: Treningslære og treningsmetode, utholdenhet, koordinasjon, hurtighet, teknikk, på restitusjon, kosthold og skadeforebygging». Ingen av de åtte trenerne vi har intervjuet i Trenerløftet kan sies å ha et stort støtteapparat rundt seg, og dette innebærer at de må løse de fleste oppgavene selv. Dette har igjen store implikasjoner både for tidsbruken til hver «funksjon» i trenerrollen, men også for hvor mye tid til selvutvikling den enkelte trener har til disposisjon. Ja, han eller hun må nærmest være en generalist som må kunne litt om alt, men «våre» trenere står i en situasjon der de helst skulle vært spesialister i så mye som mulig. Dette begrenser selvfølgelig også muligheten til å dyrke en spesifikk side ved trenerrollen, og det begrenser muligheten til å jobbe intensivt med en eller noen få utøvere. Det siste er selvfølgelig også avhengig av størrelsen på treningsgruppen han/hun er ansvarlig for.

¹²² Kanskje også andre aktører bør vurdere stillings- og organisasjonsmodeller som ligner de vi finner i skolesystemet for at flere trenere skal stå i jobbene sine over tid.

¹²³ Nå kan man si at alle slike tiltak både har en manifest og en latent funksjon, for å si det litt kryptisk. Den manifeste funksjonen er det som er uttrykt og erkjent av alle deltakerne, f.eks. uttrykt gjennom målsetninger og utviklingsmål. Det latente er det som ikke er uttrykt og erkjent, f.eks. den tilfredshet alle føler når de får oppmerksomhet på det de gjør.

Deltakerne i Trenerløftet konkretiserer trenerrollens kompleksitet. Og på toppen av det hele kommer usikkerheten, de ubehagelige avgjørelsene, konfliktene og påtrykket fra foreldrene. Men først og fremst må vi ta inn over oss at disse trenerne ofte jobber alene, at de har kortvarige kontakter, at de har heterogene utøvergrupper og at de selv ofte har flere forpliktelser utenfor trenerjobben. De trenger rett og slett en å sparre med, «en å lufte utfordringer og frustrasjoner med» som en av veilederne i Trenerløftet formulerte det:

Nå gir vi trenerne 3000 kroner i måneden, og så får hun bare styre. Og hun klarer det. Men det er litt det jeg tenker med det prosjektet her, det er veldig bra for mange at de får en å sparre med, eller lufte litt utfordringer og frustrasjoner ... Ja, det er jo der jeg mener Trenerløftet er suverent da. Begge de to andre trenerne har hatt konflikter med klubbene sine, hvor de har lufta sin frustrasjon til meg ... Igjen tilbake til den bekymringa min med hvordan klubben behandler trenerne. Den dagen de unge trenerne - som ofrer sykt mye - får barn for eksempel – mann eller dame – hvis ikke klubben da har noen tanker om hvordan legge til rette for å ha med seg denne treneren videre, så ryker de da. (Veileder J)

Trenerrollens kompleksitet, trenernes sårbarhet og trenernes ensomhet gjør at Trenerløftet nærmest kom som en redningsplanke for mange av trenerne. Trenernes sosiale situasjon gjør at de opplever veiledningene og fellessamlingene som en avgjørende støtte i en tøff hverdag. Endelig er det noen som ser en, endelig er det noen som kan gi deg full oppmerksomhet og endelig er det noen man kan drøfte stort og smått med, som forstår rollen og situasjonen du er i. Vi kan ikke med grunnlag i vår undersøkelse av Trenerløftet måle om prosjektet har gitt oss kvalitativt bedre trenere, men vi er helt overbevisst om at Trenerløftet har gitt motivasjon og mening til mange trenere som er i en utsatt posisjon.

Dersom man betrakter idretten som et sosialt system, som blant annet har behov for stabil tilførsel av nye trenere, kan man si at en av Trenerløftets funksjon er å bidra til at trenerne blir værende i treneryrket. Uten støtte fra veileder og andre trenere i den krevende overgangen fra lovende trener til topptrener frykter vi at mange vil gi opp sin trenerkarriere, og en mister dermed potensielt mange unge, kompetente trenere i norsk idrett. For de trenerne vi har fulgt, har Trenerløftet handlet mye om å utvikle relasjonskompetanse, blant annet ved å styrke deres evne til å lytte til, og gi plass til, utøvernes behov og meninger. Men Trenerløftet har vist at trenerne ikke bare trenger relasjonskompetanse, de har også behov for en kompetent samtalepartner for å bære ansvaret, forventningene og usikkerheten de står i. På samme måte som utøverne, behøver også trenerne noen som bryr seg, og som viser forståelse og innlevelse. Og ikke minst så trenger de noen å reflektere sammen med.

Så kan man også spørre om Trenerløftet faktisk også har tatt tak i, og endret, noe av grunnlaget for trenernes sårbarhet, og slik sett lagt til rette for økt «bærekraft» i rollen. Tilbakemeldingene fra flere av veilederne antyder slike «mer permanent virkninger». De snakker om at trenerne har blitt bevisst sin egen situasjon, at de har blitt flinkere til å prioritere og at de har «lært seg» å ta opp vanskelig tema både med utøverne og med klubb.

Veiledernes budskap er at mange av trenerne har endret sine forutsetninger for å takle de ulike situasjonene de møter i sin trenergjerning. Det har endret trenerens evne til å kommunisere og hennes tro på egen kompetanse, og det har gjort at mange av trenerne har oppdaget betydningen av å skape et refleksjonsfellesskap med sin egne utøvere og med andre trenere. Også trenernes egne tilbakemeldinger tyder på at de står bedre rustet til å bli i trenerrollen etter at de har gjennomført Trenerløftet. De snakker om at de er bevisst betydningen av hvordan de snakker med utøverne, at de har oppdaget sine svake sider, at de har fått nye perspektiver på organiseringen av treningsøktene, at de har luket bort tidstyver og at de har fått økt trygghet på mange av valgene sine.

Gjennomgangen av trenernes tilbakemeldinger tyder på at de har fått styrket sine forutsetninger for å takle mange av de vanskeligheter og dilemmaer de møter i sin trenerhverdag. Selv om mange av de situasjonelle trekkene vi pekte på innledningsvis i dette delkapitlet ikke vil forsvinne – tilsetningsvilkår, resultatforventning, ressursituasjon osv. – så vil de perspektivene og grepene som trenerne har jobbet med i Trenerløftet styrke trenernes handlingsberedskap i en rekke utfordrende situasjoner.

4.8 Avslutning

Målsetningen med dette kapitlet var å vise hvordan noen utvalgte trenere jobbet med konkrete tema for å utvikle sitt trenerskap. Trenerens innsirkling av et problemområde er i seg selv bevisstgjørende, samtidig som utviklingsprosessen bidrar til at treneren oppdaget hvordan en brikke er kjedet sammen med en rekke andre brikker i treningsarbeidet. Og slik sett kan en liten endring i et element igangsette en kjedereaksjon på andre områder. Derfor er også alle de ulike utviklingsområdene som er drøftet her – selvstendigjøring, individualisering, lagbygging, kommunikasjon og treningsplanlegging – vevet sammen og påvirker hverandre gjensidig. Alt henger sammen med alt.

Selv om trenerne i Region Sørøst definerte ulike utviklingsmål, var kommunikasjon en felles utfordring som gikk igjen i de aller fleste sine utviklingsarbeider. En trener prater for mye, en sliter med å få utøverne til åpne seg, en er utydelig, en er upresis og omstendelig og en er for lite på. Slik sett opprettholdes inntrykket fra kapittel 3 om at trenerens kommunikativ kompetanse er det **skapende og omskapende element** i denne trenerutviklingsmodellen. Vel og merke kommunikasjon i vid forstand;

evne til å lytte, til å observere, til å oppdage, til å forstå, til å stille spørsmål og til å formidle. Og trenerens kommunikative kompetanse kan videreutvikles ved at hun tar i bruk nye praksiser/ teknikker for å oppdage og forstå sine egne og utøvernes tanker og behov.

Metaforisk uttrykt kan vi kalle Trenerløftet en «oppdagelsesreise for unge trenere»: Hva er det jeg gjør, hvorfor gjør jeg det sånn, hvordan oppfatter andre det jeg gjør og hvordan påvirker alt dette utøvernes- og min egen hverdag? Trenerløftet er et trenerutviklingsprogram der treneren kan oppdage betydningen av sin egen væremåte, av utøvernes behov og kompetanse og hvordan de ulike faktorene i trenings- og konkurransesituasjoner virker sammen. Gjennom å oppdage alle disse direkte og indirekte påvirkningskjedene har treneren et bedre utgangspunkt for å ta kloke valg og for å igangsette et hensiktsmessig endringsarbeid for utøvernes overordnede prosjekt, nemlig å prestere bedre i sin idrett.

Kapittel 5: Oppsummerende perspektiver på Trenerløftet

Dersom vi tar utgangspunkt i tilbakemeldingene som er kommet fra koordinatorene, veiledere og trenere må Trenerløftet karakteriseres som en stor suksess. I dette oppsummeringskapitlet vil vi løfte fram det vi finner som de dominerende kjennetegnene ved Trenerløftet, samtidig som vi vil peke på noen mulige implikasjoner ved de gjennomførte tiltakene. Utgangspunktet for evalueringsrapporten har vært:

- å vurdere de «**grepene**» som har vært brukt i Trenerløftet, med en vektlegging av veiledningene.
- å undersøke hvordan disse grepene har blitt **oppfattet av** og har **endret** trenernes perspektiver på egen praksis. Hvordan har **systematisk veiledning** og oppfølging av trenere påvirket hvordan de tenker og handler, og hvilke implikasjoner har dette for trener-utøver-relasjonen?
- og å diskutere «grepene i Trenerløftet» og «deltakernes fortellinger» opp mot «**trenerrollens mandat og oppgaver**». Hvilke deler av trenergjerningen er det Trenerløftet berører, og hvilke deler er det som ikke berøres.

Vi vil understreke at trenerrollens mål og oppgaver er referanserammen for våre beskrivelser og analyser av Trenerløftet. Det er i trenerrollens komplekse univers at Trenerløftets ulike tiltak skal innsettes og virke. Trenerens vurderinger, valg og væremåte vil være formet av trekk ved rollen, egenskaper ved situasjonen, trenerens kompetanse og trenerens personlighet. Dette betyr ikke at man kan forutsi hva treneren til enhver tid vil tenke, og hva hun vil gjøre, men at disse faktorene vil være formative når treneren vurderer og velger.

5.1 Utviklingsmålet

Målet i Trenerløftet «er kompetanseheving for trenere til morgendagens utøvere». Umiddelbart virker jo «*kompetanseheving*» som en relativt vag og uforpliktende målformulering, men Trenerløftets målsetting stopper ikke her. De utvalgte trenerne skal formulere et utviklingsmål, som har ulik tematikk og ulik grad av konkretisering. Trenernes utviklingsmål ble definert på grunnlag av en kartlegging av den enkeltes treners kompetanse, som blant annet ble vurdert i lys av Olympiatoppens modell for trenere i norsk toppidrett.

Kvintessensen i Olympiatoppens modell er at trenerne skal utvikle en egen trenerfilosofi, gjennom refleksjon over egen rolle og praksis og ved å bruke utøverne til egen læring. Dette krever at trenerne

har evne til å kommunisere med og involvere utøverne, som dermed blir sett på som helt avgjørende for et godt trener- og lederskap.

Mulige implikasjoner:

- Denne valgfriheten medførte et stort spenn i trenernes utviklingsmål: En trener jobber med individualisering, en annen med evalueringspraksis, en tredje med at utøverne skal ta ansvar for egen utvikling. Samtidig er trenernes valg av utviklingsområde naturlig nok «farget av» Olympiatoppens trenermodell, som vektlegger involvering av utøvere og utvikling av trenerens relasjonskompetanse og evne til selvledelse.
- Det er vanskelig å si noen generelt om prosjektets måloppnåelse, siden trenerne har ulike kompetansemål og antakelig også ulik grad av måloppnåelse. Men basert på trenerne og veilederne tilbakemeldinger har de fleste trenerne både jobbet godt med sitt utviklingsområder og også utviklet sin kompetanse innenfor sine spesifiserte tema.
- Samtidig kan det være en utfordring for arbeidet med utviklingsområdet at veileder ikke nødvendigvis hadde «spesialkompetanse» innenfor det problemområdet treneren hadde størst behov for å jobbe med. Dette kan i prinsippet ha konsekvenser for valg av utviklingsmål og kan selvfølgelig legge føringer på hvordan veilederen kan utøve sin veiledning.

5.2 Erfarne trenere fra andre idretter som veiledere

I Trenerløftet valgte man å rekruttere erfarne trenere som veiledere til de utvalgte trenerne. Dermed fikk man veiledere som kjente trenerrollen svært godt, og dette skapte et bra utgangspunkt for å samtale om mange av trenernes utfordringer og muligheter. Videre vektla man at veileder hadde trenerbakgrunn fra en annen idrett enn de trenerne hun veiledet.

Mulige implikasjoner:

- Det at veilederne hadde erfaring fra en annen idrett gjorde at de satte spørsmål ved noen av de såkalte «tatt-for-gitt-heter» i den idretten treneren opererte innenfor.
- Veilederne og trenerne «tar for gitt» mange av de samme «sannhetene» om trening og trenerrollen fordi de delvis har samme bakgrunn og forståelseshorisont. Dette kan igjen føre til at det er noen viktige valg og løsninger som det ikke stilles spørsmål ved og reflekteres over.
- De fleste veilederne kjenner ikke trenerens idrett, og dette kan gjøre det vanskelig for dem både å forstå og kommentere trenerens «metode og fagspråk» i treningsøkter og konkurranser. Dette begrenser hva det kan samtales om og veiledes på. Jo større avstand det er mellom

veileder og veiledet sin idrettsfaglige kompetanse, jo vanskeligere er det å ta tak i idrettsspesifikke situasjoner og utfordringer. Fokus blir isteden på trenerens måte å kommunisere med utøverne på, i utøversamtaler og på treningsfeltet. Kommunikasjon er selvfølgelig et viktig verktøy for å optimalisere for læring og prestasjonsutvikling, men for å gå i dybden er det viktig at tematikken knyttes til idrettsspesifikke problemområder slik at konteksten læringen skal foregå i blir tatt nok hensyn til (jamfør viktigheten av å definere trenerens utviklingsområde mer presist).

5.3 Trenerens kommunikative kompetanse som det omskapende element

Veiledningene har vektlagt relasjonen mellom trener og utøver(e), og målet er å utvikle trenerens forståelse av seg selv og av utøverne. Veilederne anvendte en samtalemetodikk med vekt på lytting, parafrasering og åpne spørsmål. Det handlet om å velge kommunikasjonsmåter som understøttet trenerens evne til å kunne hjelpe seg selv. Veileder fungerer som en «speilflate» som kaster trenerens væremåte, valg, begrunnelser og væremåte tilbake til henne selv. På denne måten skal trenerne oppdage seg selv, og eventuelt re-vurdere sine handlinger og veivalg.

Veilederne og trenerne mener at Trenerløftet generelt, og veiledningene spesielt, har bidratt til at trenerne har oppdaget hvem de er og hva de gjør, og hvordan deres væremåte oppfattes av utøverne. Utøverne har vært brukt aktivt i prosessen for at trenerne skal oppdage hvordan deres valg og væremåte mottas av utøverne. Dette understreker Trenerløftets fokus på å utvikle trenerens relasjonskompetanse. Budskapet er at «den gode trener» besitter relasjonskompetanse og kommunikative ferdigheter. I Trenerløftet er man opptatt av at utøveren inviteres inn i diskusjoner knyttet til trening, restitusjon og konkurranser. Ved å bruke aktiv lytting som metodikk skal man åpne rommet for utøverne. I Trenerløftet har trenerne blitt speilet ved at veilederne har anvendt en coachingmetodikk, og den samme metodikken har trenerne brukt for å komme tettere på utøverne. Og ved å bli speilet og å speile oppdager treneren også seg selv.

Mulige implikasjoner:

- Ved at veileder understreket trenerens autonomi, bidro hun til at treneren tok eierskap til egen utvikling. Samtidig bidro vektleggingen av trenerens autonomi til at flere av veilederne ble forsiktig med å gi direkte råd til trenerne. Konkret innebar dette at veilederne holdt tilbake tips fra sine omfattende erfaringer fra trenerrollen.
- Når trenerne får økt kunnskap om utøverne de har ansvaret for, skaper det også større forventninger til individuell tilrettelegging og tilpasning. Spørsmålet er om treneren har tilstrekkelig kunnskap og tidsressurs til å innfri disse forventningene.

- Når treneren får økt kunnskap om utøverne, betyr det også at hennes forvalteransvar utvides. Det er viktig at denne utøverkunnskapen ikke misbrukes. Vi har mange historier om hvordan «en tradisjonell trenerrolle» - som understreker asymmetrien mellom trener og utøver - kan føre til maktmisbruk og demotiverte utøvere. Men også et trenerideal som vektlegger tillit, nærhet og symmetri kan produsere vanskelige situasjoner for trener og utøver, blant annet fordi grensene for hva som trenerens rolle og hva som er andre fagfolks rolle kan bli uklare som en følge av du som trener kanskje er den personen som best kjenner utøverens helhetlige situasjon.
- Ikke alle utøvere ønsker å slippe treneren inn i sitt private univers. Noen vil til og med oppleve «terapi-lignende samtaler» som invaderende.
- Mange av trenerne har ansvar for unge utøvere med begrensede erfarings- og kunnskapsmessige forutsetninger for å fungere som fullverdige diskusjonspartnere i sitt utviklingsprosjekt. Når man har å gjøre med unge utøvere er det viktig at trenerens kompetanse av og til overprøver utøvernes innspill. Spørsmålet er om Trenerløftet kanskje forutsetter at trenerne har ansvar for «modne» utøvere på et høyt nivå.
- Fokuset på treneren som samtalepartner og motivator, gjør at man kanskje i mindre grad oppdager og bearbeider hennes mangler i treningsmetodikk og –idrettsdidaktikk. Den delen av trenerrolle som handler om å utvikle utøverens kroppslige mestring av spesifikk bevegelser er mindre berørt i Trenerløftet.

5.4 Relasjonskompetanse og handlingskompetanse

I Trenerløftet har man både i veiledningene og på fellessamlingene hatt fokus på trenernes relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse handler om selvinnsikt, evnen til å motivere seg selv og andre, og å tolke og leve seg inn i andres behov og intensjoner. Trenerne har blitt «bevisst hvem de er og hvordan de virker på andre»: De har oppdaget ens triggerpunkter, ens reaksjonsmåter, ens væremåter og ens måte å kommunisere på. Trenerne oppdager hvordan deres valg er et resultat av hvordan de «leser situasjonen» og trekk ved deres personlighet.

Det er likevel vanskelig å si noe eksakt om hvilken betydning dette vil ha for trenernes framtidige handlingskompetanse. Fører en eventuell økt kompetanse i relasjoner til at de observerer og lytter mer til utøvere spesielt og omgivelser generelt, og dermed endrer sine valg og blir mer kompetente handlingsaktører? Eller ligger det en fare i at når ikke lenger veileder er der med sine aktsomme øyne og støttende og utfordrende tilbakemeldinger, faller man gradvis tilbake til utgangspunktet. Hvordan kan man sikre at det påbegynte endringsarbeidet hos disse trenerne blir vedvarende, og at man med litt

større sikkerhet kan stadfeste at denne måten å jobbe på er effektiv for at unge, ambisiøse utøvere kan optimalisere sine prestasjoner?

Når veileder er en erfaren og merittert trener er det fristende å bruke hennes omfattende erfaring til å demonstrere handlingskompetanse, med andre ord til å vise eksempler på «god» trening. Mye av den tause kunnskapen sitter i kroppen og er vanskelig å gripe kun ved å lytte til veileders refleksjoner. Derfor kan observasjon av måten en erfaren trener utfører sitt virke gi grunnlag for nye ideer og refleksjoner. I Trenerløftet har noen av trenerne brukt sitt stipend til å observere en erfaren trener i sin idrett, og har på denne måte fått gode eksempler til refleksjon over egen praksis og egne valg.

Mulig implikasjon:

- Veiledningene i Trenerløftet har vært begrenset til verbale refleksjoner over praksis. Litt spisst formulert kan vi si veilederne har demonstrert «god kommunikasjon», men ikke «god trening». Flere av veileder i Trenerløftet har kommet med råd og eksempler fra sin egen trenererfaring, men disse begrenser seg til utfordringer som er felles for de ulike idrettene.

5.5 En kompetent samtalepartner i en potensiell sårbar situasjon

Trenerne i Trenerløftet jobber ofte alene, de har kortvarige kontakter, de har heterogene utøvergrupper og de har ofte mange forpliktelser utenfor trenerjobben. De trenger rett og slett en å sparre med, en å lufte utfordringer og frustrasjoner med. Trenerne har behov for en kompetent samtalepartner for å bære ansvaret, forventningene og usikkerheten det står i. Trenerrollens kompleksitet, trenernes sårbarhet og trenernes ensomhet gjør at Trenerløftet nærmest kom som en redningsplanke for mange av trenerne. Trenernes sosiale situasjon gjør at de opplever veiledningene og samlingene som en avgjørende støtte i en tøff hverdag. Samtidig har Trenerløftet endret trenerens evne til å kommunisere og hennes tro på egen kompetanse, og det har gjort at mange av trenerne har oppdaget betydningen av å skape et refleksjonsfelleskap med sin egne utøvere og med andre trenere. Også gjennomgangen av trenernes egne tilbakemeldinger tyder på at de står bedre rustet til å bli i trenerrollen etter at de har gjennomført Trenerløftet. Gjennomgangen av trenernes tilbakemeldinger viser at de har fått styrket sine forutsetninger for å takle mange av de vanskelighetene og dilemmaene de møter i sin trenerhverdag.

Mulige implikasjoner:

- Trenerløftet har vist at unge trenere trenger noen å reflektere sammen med og dele bekymringer med, og dette tilsier at klubbene i Norge bør etablere ordninger som gjør at trenerne ikke blir stående alene.

- Trenerløftets vektlegging av relasjonskompetanse kan gi treneren en «kapital» hun kan bruke til å etablere nettverk med andre trenere, og til å inngå en arbeidsallianse med utøverne. Når treneren åpner døren for utøvernes tanker og refleksjoner, vil hun ikke bare nedtone asymmetrien mellom trener og utøver, men også etablere et fellesskap hvor de to partene kan lære av hverandres perspektiver, og dermed danne utgangspunkt for felles kompetanseutvikling som i neste omgang kan gi prestasjonsforbedringer.
- Samtidig vil kravet om individualisering og om å imøtekomme og forstå hele mennesket, kunne føre til et merarbeid som forsterker trenerens følelse av ikke å strekke til. Kanskje opplever treneren at hun mangler både tid og kompetanse.

5.6 Trenerløftet som et perspektivskifte

Trenerløftet innebærer et slags perspektivskifte – eller i hvert fall et fokusskifte – som gjør at treneren oppdager hvordan «kommunikasjon, relasjon og væremåte» er svært virksomme variabler i trenergjerningen. Forandringer i trenerpraksisen forutsetter at treneren får nye perspektiver på de utfordringene de står i. Nye ideer kan komme både fra utøverne, fra andre trenere, fra veileder eller fra hennes egen leting og refleksjoner. Og små oppdagelser og små grep kan ha vidtrekkende implikasjoner.

Mulige implikasjoner:

- Perspektivskiftet gjør at mange situasjoner avleses og oppfattes på en ny måte, og bidrar til at treneren tenker annerledes om de valgene hun gjør. Skiftet av perspektiv gjør at treneren erkjenner at hun kan definere andre premisser som forutsetninger for det læringsarbeidet utøveren skal gjøre.
- Perspektivskifte påvirker ikke bare trenernes handlemåte, men naturlig nok også utøvernes tenke- og handlemåter.
- Fokuset på kommunikasjon, relasjon og utøverens «meninger» kan oppfattes som et botemiddel mot toppidrettens tendens til å objektivere utøverne, til å behandle utøverne som manipulerbare objekter som treneren kan utvinne kunnskap fra og innsette kunnskap i.
- Det er viktig at den kunnskapen treneren får om utøverne ikke utelukkende koples til en prestasjonslogikk, men også til å utvikle en trenerpraksis som er rammet inn av noen overordnede verdier. En idrett som er forankret i verdier som trygghet, helse og utfoldelse.

5.7 Trenerutvikling, speilet og vinduet

Veien til å bli en topp trener kan muligens beskrives som et kaotisk mønster av irrganger. Treneren skal finne fram i et landskap som nærmest er ugjennomtrengelig og full av fallgruver. Trenerrollens kompleksitet påkaller behov for en «kjentmanns» blick og erfaringer for å hjelpe den enkelte trener på rett vei. I et uoversiktlig landskap trenger den unge treneren mer enn ulike speil for å oppdage seg selv, hun trenger også noen tydelig råd og vink så hun ikke går seg vill i jungelen av muligheter. Enten målet er å forstå utøvernes behov og ønsker, å videreutvikle den idrettsspesifikke prestasjonsmodellen og/eller å optimalisere utøvernes læringsmuligheter er det opplagt at de unge trenerne har behov for perspektiver, justeringer og alternativer fra erfarne trenere og «eksperter».

Oftest tenker man at treneren vil utvikle seg ved å tilegne seg nye teorier og begreper, og at disse kan brukes som redskaper for å forstå og diskutere trenergjerningens hva, hvordan og hvorfor. Trenerløftet representerer et brudd med en «utviklingsmodell» som betrakter treneren som en ekspert på alt fra treningsmetodikk til idrettspsykologi, og hvor treneren sitter med oppskriften som skal vise utøverne veien til framgang og medaljer. I en slik kompetansemodell er det hele tiden snakk om å utvikle trenerens kunnskap et par hakk til; enten ved å sende henne på kurs eller ved å innpode ekspertkunnskap utenfra. Løsningen er alltid mer kunnskap – alene og i prestasjonsteamet – som i neste omgang vil styrke trenerens forutsetning for å utvikle det perfekte treningsopplegget for sine utøvere.

Trenerløftet representerer en annen vei til utvikling. Trenerløftet kan kalles en bevisstgjøringsmodell, og hvor målsetning er at treneren skal oppdage, utvikle og anvende sin egen praksisteori. Deler av denne teorien er ubevisst for den enkelte trener, men gjennom veiledning kan treneren bli bevisst hvilke erfaringer, kunnskap og verdier som ligger til grunn for de valgene hun gjør.

Mulige implikasjoner:

- Trener blir bevisst den kunnskapen som ligger til grunn for de valgene hun gjør. Og dette er første forutsetning for å stille kritiske spørsmål til egne valg, til å oppdage konsekvenser av sine væremåte og til å justere kursen i sin trenergjerning. Trenerne hevder at de gjennom Trenerløftet har oppdaget mange av de faktorene som er virksomme i deres trenergjerning.
- Med denne utviklingsmodellen oppdager treneren sine egne «tatt-for-gitt-heter», men mangler kanskje kunnskap til å overskride disse. En ting er å få treneren til «oppdage» det hun gjør og tenker (trenerens perspektiv), og å forstå og fortolke det som skjer. En annen ting er å overskride de etablerte forestillinger og praksiser. Kanskje treneren trenger innspill fra aktører som kan bringe inn helt andre begreper og perspektiver på de utfordringene og dilemmaene hun står i. Metaforisk uttrykt; en trener som ser inn i speilet kan stirre seg blind, så hun trenger

tidvis å se ut av vinduet for å få andre perspektiver, som kan utvide horisonten for ens egen praksis og dermed også løfte utøverens prestasjoner.

Referanser

Abrahamsen, F. (2016). Ungdomstreneren. Rollen, lederen og fagpersonen. I: Wallinus-Rinne, A. (red.). *Ungdomstreneren*. Oslo: Akilles.

Abrahamsen, F. & Gitsø, E. (2017). *Den coachende treneren. Om å coache nybegynnere*. Oslo: Akilles.

Allen, T. D, Finkelstein, L.M. & Poteet, M.L. (2009). Designing Workplace Mentoring Programs: An Evidence-Based Approach. *Psychology Faculty Publications*. 76.
<https://doi.org/10.1002/9781444310320>

Augestad, P. & Bergsgard, N. A. (2007). *Toppidrettens formel. Olympiatoppen som alkymist*. Oslo: Novus.

Augestad, P., Hemmestad, L., Gils, B. & Thoresen, T. (2021). Omsorg som barriere, som kompetanse og som prestasjonsressurs. I: Tjørndal, A. (red.). *Jorid Hovden – et festskrift*. Oslo: Fagbokforlaget.

Augestad, P. & Telseth, F. (2021). Betydningen av kroppslig læring i idrett og trenerutdanning. I: Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G., Sørum A.G. (red.). *Kroppslig læring. Perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berger, P.L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehough.

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Social Practice*. Cambridge: Polity Press.

Bjørndal, C.R.P. (2011). Rådgiver eller veileder? Forståelsen av direkte og indirekte hjelp. I: Skagen, K. *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*, s.189-209. Bergen: Fagbokforlaget.

Breivik, G. og R. Gilberg (1999). *Hvorfor ble de beste best?* Oslo: Norges idrettshøgskole.

- Cassidy, T. (2010). Holism in Sports Coaching: Beyond Humanistic Psychology. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 5 (4), 439–501. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.5.4.439>
- Chroni, S., Medgard, M., Nilsen, D.A., Sigurjónsson, T. Solbakken, T. (2018). Treneren i norsk idrett. En nasjonal kartlegging av trenere og trenerrollen. *Skriftserien 4/2018*. Høgskolen Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2569675>
- Clutterbuck, D., Kochan, F., Lunsford, L. G., Dominguez, N. & Haddock-Millar, J. (2017). Introduction. I D. Clutterbuck, F. Kochan, L. G. Lunsford, N. Dominguez & J. Haddock-Millar (eds.), *The SAGE handbook of mentoring*. London: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781526402011>
- Collins, R. (1988). *Theoretical sociology*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich
- Côte, J. & Gilbert, W. (2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. *International journal of sports science & coaching*, 4 (3), 307-323 <https://doi.org/10.1260/174795409789623892>
- Crossley, Nick. (2013). “Habit and habitus.” *Body & Society*, 19 (2&3), 136-161. <https://doi.org/10.1177/1357034x124725430741-8639>
- Fangen, K. (2017). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (1994). *Overvåking og straff*. Oslo: Gyldendal.
- Gallwey (2000). *The inner game of work. Overcoming mental obstacles for maximum performances*. New York: Random House.
- Garfinkel, H. (1966/1984). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Geldard, D. (1989). *Basic Personal Counseling: A Training Manual for Counselors*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Giddens, A. & Sutton, P.W. (2017). *Sociology* (ed.). Cambridge: Polity Press.

- Gjerde, Susann. 2003. *Coaching. Hva – Hvorfor – Hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gils, B., Hemmestad, L., Thoresen, T. & Augestad, P. (2021). Til topps på bekostning av kjønnsbalanse? Rekrutteringsmekanismer og underrepresentasjon av kvinnelige veiledere i et toppidrettstreningsprogram. I: Tjønndal, A. (red.). *Jorid Hovden – et festskrift*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis, New York: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row.
- Gotvassli, K.Å. (2007). Topp prestasjoner. Rasjonalitet eller intuisjon og følelser? *Idrottsforum.org*. Hentet fra: <https://www.idrottsforum.org/articles/gotvassli/gotvassli070131.pdf>
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Revidert utgave. Oslo: Cappelen.
- Hemmestad, L. (2013). *Balansekunst: ledelse, læring og makt i håndballandslaget for kvinner senior*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Hemmestad, L. & Jones, R. L. (2019). Deconstructing high performance Nordic sport: the case study of women's handball (the 'team as method'). *Sport in Society*, 22 (4), 671-688. <https://doi.org/10.1080/17430437.2017.1389062>
- Henriksen, K. (2011). *Talentudviklingsmiljøer i verdensklasse*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Illouz, E. (2007). *Cold intimacies. The making of emotional capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Jones, R. L., Harris, R. & Miles, A. 2009. Mentoring in sports coaching. A review of the literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (3), 267-284. <https://doi.org/10.1080/17408980801976569>

- Kaas, D., Kaggestad, J., Kristiansen, H.T. & Hekneby, T. (2007). *Fra ord til handling. Om prestasjonsutvikling i praksis*. Oslo: Cappelen.
- Kierkegaard, S. (1962-64). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed*. I S. Kierkegaard Samlede værker. Bind 18, 3. utgave. København: P. P. Rohde.
- Korsnes, O., Andersen, H. & Brante, T. (1997). *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lange, B. K. & Nass, H. E. (2020). «Vi vil børste vekk asken, men holde liv i ilden.» En kvalitativ studie av et mentorprogram for unge idrettsledere. I: Bastesen, J., Lange, B.K. Næss, H.E. & Thon, A.N. (Red.), *Ledelse av mennesker i det nye arbeidslivet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.118.ch8>
- Lara-Bercial, S. & Mallett, C.J. (2016). The Practices and Developmental Pathways of Professional and Olympic Serial Winning Coaches. *International sport coaching journal*, 3 (3), 221-239. <http://dx.doi.org/10.1123/iscj.2016-0083>
- Leeder, T. & Cushion, C. (2019). The reproduction of ‘coaching culture’: A Bourdieusian analysis of a formalised coach mentoring programme. *Sports Coaching Review*, 9 (3), 273-295. <https://doi.org/10.1080/21640629.2019.1657681>
- Levi-Strauss, C. (1966). *The Savage Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lillebø, (2006). Coaching. En oppgave om coaching - Relatert til veiledning og organisasjonslæring. Oslo: UiO. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30775>
- Lumpkin, A. & Achen, R. M. (2019). Leadership education: Assessment of learning in a sport leadership course. *Journal of Leadership Education*, 18 (2), 95–110. <https://doi.org/10.12806/V18/I2/R7>
- Merton, R. K. (1968) *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Moen, F. (2009). Coaching – metode for å fremme utvikling og vekst. I: Karlsdottir, R. & Kvalsund, R. (red.). *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Moen, F. (2013). *Prestasjonsutvikling: Coaching og ledelse*. Trondheim: Akademika forlag.

- Moen, F. & Finstad, A. (2019). Hva kan idretten lære av Leif Olav Alnes? Hentet fra:
<https://www.olympiatoppen.no/fagstoff/kronikker/page9781.html>
- Moen, F., Olsen, M. & Bjørkøy, J.A. (2021). "Investigating Possible Effects from a One-Year Coach-Education Program" *Sport*, 9 (1). <https://doi.org/10.3390/sports9010003>
- Pensgaard, A.M., Riise, A.J & Stensbøl, B. (2013). *Norske vinnerkaller. Veien til mental styrke og gode prestasjoner*. Oslo: Cappelen.
- Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ronglan, L.T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles.
- Ryeng, S. & Skagen, K. (2011). Fagdidaktisk veiledning med kolleger og nyutdannede i skolen. Faglighet – mulighet eller hindring. I: Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønning, R. (2005). Coaching - et ullent begrep og en risikabel praksis. *Magma*. 4/2005. Hentet fra <https://www.magma.no/coaching-et-ullent-begrep-og-en-risikabel-praksis?tid=213203>
- Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Skrubbeltrang, L.S., Olesen, J.S. & Nielsen, J.C. (2016). How to stay becoming – living up to the code of conduct in a sports class. *Ethnography and education*, 11 (3), 371-387.
<https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1109467>
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2015). *Tilpasset ledelse. Kunsten å lede et mangfold av individer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stelter, Reinhard. (2002). *Coaching. Læring og utvikling*. Gylling: Dansk Psykologisk Forlag.

Tjønndal, A. & Hovden, J. 2016. Kjønn som sparringspartner - Ledelsesformer og betydninger av kjønn blant norske boksetrenere. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 40 (3/4), 186-202.

<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1781-2016-03-04-04>

Vroom, V. H. & Jago, A. G (1995). Situation effects and levels of analysis in the study of leader participation. *The Leadership Quarterly* 6 (2), 169–181. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90033-0](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90033-0)

Wackerhausen, S. (1999). Det skolestiske paradigmet. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal.

Østerberg, D. (1997). *Sosiologiske nøkkelbegreper*. Oslo: Cappelen forlag.

Øydna, M. L. (2020). *Idealer, normer og holdninger blant unge, kvinnelige håndballspillere: Og hvordan disse har betydning for deres væremåter, belastningstilpasning og spillerutvikling*. Masteroppgave. Norges idrettshøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/2678761>

Aarseth, H. (2011). *Moderne familieliv. Den likestilte familiens motivasjonsformer*. Oslo: Cappelen.

Skriftserien nr. 73
2021

—
**Evaluering av Olympiatoppens
trenerutviklingsprosjekt**
—

Pål Augestad
Frode Telseth

—
ISBN 978-82-7206-611-5
ISSN 2535-5325

—
usn.no

