

Kasper Sjøstrand

Treneradferd i alpint

En observasjonsstudie av barne- og ungdomstrenerere i Norge

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for coaching og psykologi
Norges idrettshøgskole, 2009

Sammendrag

Hensikten med studien

Treneren spiller en viktig rolle i forhold til barns idrettsopplevelse, psykososiale og idrettslige utvikling (Chaumeton & Duda, 1988). Trenerens adferd og coachingmetoder er derfor avgjørende for utfallet av barns deltakelse i idrett (Ames, 1992; Smoll & Smith 2006; Treasure, 2001). Mange trenere er imidlertid ikke klar over den sterke innflytelsen de har på barn, og forskning har vist at trenere ofte har et lite bevisst forhold til sin praksis (Smoll & Smith, 2002). Målet med denne studien har vært å finne svar på hvordan adferd og coachingmetoder hos alpintrenere for barn er i tråd med coachingprinsipper med bevisst positiv effekt, samt i hvilken grad trenere og barns oppfattelse av trenerens adferd stemmer overens med trenerens faktiske adferd.

Metode

20 alpintrenere for barn og unge ble ved observert ved bruk av CBAS (Coaching Behavior Assessment System), for å innhente informasjon om deres adferd. I tillegg ble det distribuert spørreskjemaer til trenerne og deres utøvere, for å skaffe informasjon om deres oppfattelse av trenernes adferd. For å finne svar på problemstillingen, ble dataene fra CBAS observasjon vurdert i forhold til coachingprinsipper basert på målorienteringsteorien (Nicholls, 1989) og Coaching Effectiveness tilnærmingen (Smoll & Smith, 2002, 2006), som har vist dokumentert positive utfall for barns idrettsdeltakelse. Observasjonsdataene ble også sammenlignet med med besvarelsene av spørreskjemaene, for å vurdere om trenernes adferdsmønster stemte overens med deres egen og utøvernes oppfattelse.

Resultater

Trenerne viste seg i stor grad å håndtere situasjoner hvor utøvere utførte ønskede prestasjoner eller handlinger, med å gi positiv forsterkning. I situasjoner der utøvere gjorde feil, reagerte trenerne ofte med å gi korrigerende veiledning, men sjelden med oppmuntring. Sjelden ignorerte de feil, eller reagerte straffende. De foretok ofte organisatoriske grep, og involverte seg til en viss grad med utøverne i kommunikasjon som ikke var relatert til idrettsaktiviteten. Når det gjaldt trenernes oppfatning av egen adferd, viste den liten grad av sammenheng med den adferd de viste under observasjon. Utøvernes oppfattelse av trenernes adferd, viste sammenheng med hvordan trenerne reagerte på ønskede prestasjoner og handlinger, samt hvordan trenere ga (eller unnlot å gi) veiledning og oppmuntring, under observasjon.

Konklusjon

Trenernes adferdsmønster baserte seg på betydelig bruk av positiv forsterkning, veiledning og organisatoriske grep. Med unntak av trenernes beskjedne bruk av oppmuntring, var deres adferd i stor grad i tråd med coachingprinsipper med bevisst positiv effekt. Deres adferd kan derfor knyttes til sannsynlige positive utfall for utøverne. Trenernes oppfattelse av egen adferd var lite presis i forhold til den adferd de viste under observasjon. Utøvernes oppfatelse av trenerens adferd var mer presis. Det er derfor rimelig å anta at trenerne var lite bevisst på sin egen adferd og coachingmetoder.

Stikkord: alpint, CBAS, coaching, Coaching Effectiveness, målorienteringsteori, treneradferd, trenerrollen

Forord

Enten det har vært som utøver, entusiast eller trener, har alpinsporten vært en viktig del av mitt liv i over 20 år. Min interesse for trenerrollen i sporten har vært der siden jeg som 17-åring begynte å praktisere som trener, og ble utvilsomt styrket gjennom trenerstudiet ved Norges Idrettshøgskole. Da jeg begynte på masterstudiet i Coaching, var det derfor liten tvil om at jeg ville fordype meg i trenerrollen i alpint. Gjennom utdanning og trenerpraksis har jeg blitt stadig mer interessert, og overbevist om viktigheten av, det pedagogiske og psykologiske aspektet ved det å være trener. Det er derfor av genuin interesse for, og med overbevisning om viktigheten av denne delen av trenerpraksisen, at jeg har valgt et idrettspsykologisk perspektiv på min masteroppgave.

Jeg vil takke noen mennesker for den avgjørende betydningen de har hatt for at denne oppgaven oppsto som ide, og ikke minst realisert og gjennomført. Noen har bidratt direkte, i form av faglige råd og innspill. Andre indirekte, men ikke mindre viktig, i form av inspirasjon, motivasjon og støtte.

Bjørn: min far. Dersom du hadde gitt opp den gangen for 20 år siden, da din 5 år gamle sønn syntes alpinski var det dumme han noen gang hadde vært borti, hadde denne oppgaven aldri blitt en realitet. Takk for at du ikke gjorde det.

Nicolas Lemyre: min veileder, som skal ha mye av æren for min interesse for idrettspsykologi . Takk for inspirasjon til valg av en oppgave, og ikke minst klar og presis veiledning.

Per Haugen: min biveileder, hvis kontordør alltid har stått åpen for meg. Din kunnskap, støtte og vilje til å hjelpe, har vært utrolig viktig for meg gjennom mine år på idrettshøgskolen. Det har vært *"smuut"*.

Robert Reid: når man ikke vet hvor man skal gå, går man til Robbie. Takk for statistiske råd, og for at du kan ting som sannsynligvis ingen andre kan.

Jane: min mor. Takk for all støtte, brilliant korrekturlesing og fornuftige innspill.

Banette: sist, men ikke minst. For mange motiverende ord, kloke innspill, og uvurdelig støtte. Selv om du har vært langt unna, har du alltid vært der for meg.

Kasper Sjøstrand

Innhold

| | |
|--|----|
| Sammendrag | 1 |
| Forord | 2 |
| Innhold | 3 |
| Tabelliste | 5 |
| Figurliste | 6 |
| Bakgrunn for studien | 7 |
| 1. Teori..... | 8 |
| 1.1 Trenerrollen i barne- og ungdomsidrett..... | 8 |
| 1.2 Målorienteringsteorien | 9 |
| 1.2.1 Målorienteringer | 9 |
| 1.2.2 Motivasjonsklima..... | 10 |
| 1.2.3 Motivasjonsklimaets strukturer | 11 |
| 1.2.4 Coachingprinsipper basert på målorienteringsteorien | 13 |
| 1.3 Coaching Effectiveness | 14 |
| 1.3.1 CBAS..... | 15 |
| 1.3.2 Resultater fra tidligere CBAS studier | 19 |
| 1.3.3 Coachingprinsipper basert på Coaching Effectiveness..... | 20 |
| 1.4 Målorienteringsteorien og Coaching Effectiveness – felles mål og prinsipper | 26 |
| 2. Problemstilling..... | 27 |
| 3. Metode | 28 |
| 3.1 Informanter | 28 |
| 3.2 Valg av metode..... | 28 |
| 3.2.1 CBAS observasjon | 28 |
| 3.2.2 Distribusjon av spørreskjemaer..... | 32 |
| 3.4 Vurdering av datamateriale og analyse..... | 33 |
| 3.7 Etske overveielser..... | 34 |
| 4.Resultater | 35 |
| 4.1 Karakteristikker av informantene..... | 35 |
| 4.2 CBAS observert adferd | 36 |
| 4.3 Korrelasjon mellom CBAS observert adferd og trener-og utøveroppfattet adferd | 37 |
| 5. Diskusjon | 49 |
| 5.1 Betragtninger av informantene | 49 |

| | |
|---|----|
| 5.2 Trenernes adferd i lys av vitenskapelig baserte coachingprinsipper | 49 |
| 5.2.1 Håndtering av ønskede prestasjoner eller adferd..... | 50 |
| 5.2.2 Håndtering av feil | 51 |
| 5.2.3 Organisering og håndtering av disiplin..... | 52 |
| 5.2.4 Spontan adferd | 53 |
| 5.3 Sammenheng mellom observert treneradferd og trener- og utøverbudert treneradferd..... | 54 |
| 5.3.1 Trener og utøveres generelle oppfattelse av trenernes adferd..... | 54 |
| 5.3.2 Sammenheng mellom observert og oppfattet treneradferd som reaksjon på ønskede prestasjoner/ handlinger..... | 54 |
| 5.3.3 Sammenheng mellom observert og oppfattet treneradferd som reaksjon på feil..... | 54 |
| 5.3.4 Sammenheng mellom observert og oppfattet treneradferd i forhold til organisering | 55 |
| 5.3.5 Sammenheng mellom observert og oppfattet involvering i spontane adferdsformer..... | 55 |
| 5.3.6. Presisjon i trener og utøveres vurdering av trenernes adferd | 56 |
| 6. Konklusjon | 57 |
| 7. Begrensninger og videre forskning..... | 59 |
| Litteraturliste | 61 |
| Vedlegg:..... | 64 |

Tabelliste

| | |
|---|---------|
| Tabell 1.1: Oversikt og beskrivelse av de 12 CBAS kategoriene | 16 |
| Tabell 4.1 Oversikt over CBAS adferdskategorier | 35 / 56 |
| Tabell 4.2 Beskrivende tall av informantenes alder | 35 |
| Tabell 4.3: Kjønnfordeling blant informantene | 35 |
| Tabell 4.4 Informantenes utdanningsnivå | 35 |
| Tabell 4.5: Informantenes erfaringsnivå | 35 |
| Tabell 4.6: CBAS observert treneradferd | 36 |
| Tabell 4.7: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet R | 38 |
| Tabell 4.8: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet R | 38 |
| Tabell 4.9: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet NR | 39 |
| Tabell 4.10: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet NR | 39 |
| Tabell 4.11: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet EM | 40 |
| Tabell 4.12: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet EM | 40 |
| Tabell 4.13: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet TIM | 41 |
| Tabell 4.14: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet TIM | 41 |
| Tabell 4.15: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet P | 42 |
| Tabell 4.16: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet P | 42 |
| Tabell 4.17: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet TIM + P | 43 |
| Tabell 4.18: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøver oppfattet TIM + P | 43 |
| Tabell 4.19: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet IM | 44 |
| Tabell 4.20: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet IM | 44 |
| Tabell 4.21: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet KC | 45 |
| Tabell 4.22: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet KC | 45 |
| Tabell 4.23 korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet TIG | 46 |
| Tabell 4.24: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet TIG | 46 |
| Tabell 4.25: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet EG | 47 |
| Tabell 4.26: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet EG | 47 |
| Tabell 4.27: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet O | 48 |
| Tabell 4.28: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet O | 48 |
| Tabell 4.29: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet GC | 49 |
| Tabell 4.30: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet GC | 49 |

Figurliste

| | |
|---|----|
| Figur 1.1 Kognitiv formidlingsmodell av samspillet mellom trener og utøver | 14 |
| Figur 4.1: Observert adferd blant informantene | 36 |
| Figur 4.2: Utøvernes vurdering av trenernes adferd | 37 |
| Figur 4.3: Utøvernes vurdering av trenernes adferd | 37 |
| Figur 4.4: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert R og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet R | 38 |
| Figur 4.5: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert NR og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet NR | 39 |
| Figur 4.6: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert EM og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet EM | 40 |
| Figur 4.7: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert TIM og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet | 41 |
| Figur 4.8: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert P og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet P | 42 |
| Figur 4.9: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert TIM+P og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet TIM + P | 43 |
| Figur 4.10: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert IM og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet IM | 44 |
| Figur 4.11: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert KC og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet KC | 45 |
| Figur 4.12: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert TIG og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet TIG | 46 |
| Figur 4.13: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert EG og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet EG | 47 |
| Figur 4.14: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert O og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet O | 48 |
| Figur 4.15 Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert GC og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet Gc | 49 |

Bakgrunn for studien

I norsk alpinsport finnes det mye verdifull erfaringsbasert kunnskap, som kan tillegges en betydelig del av æren for de resultater norsk alpinsport har oppnådd (Witteveen, 1996). Forskning og vitenskapelig basert kunnskap står imidlertid sterkere i andre nasjoner, og norsk alpinsport må være mer offensive på denne fronten for å henge med i sportens utvikling (Reid, 2008). Et aktivt miljø ved Norges Idrettshøgskole har de siste årene produsert og formidlet vitenskapelig basert kunnskap ut til forbund og klubber, spesielt innen skiteknikk. Jeg anser dette som verdifullt for sporten, og er glad for å ha vært med å bidra i dette arbeidet gjennom tidligere studieprosjekter.

Skiteknikk er imidlertid bare et av mange viktige fagområder. Vitenskapelig forankret kompetanse innen idrettspsykologi og pedagogikk, er også verdifullt og viktig for norsk alpinsport (Jørund Li, sportssjef alpint, Norges Skiforbund). Arbeid som bidrar til å styrke treneres coachingmetoder og mellommenneskelige kompetanse, vil bidra til et positivt idrettsmiljø som fremmer læring av ferdigheter, og en heldig psykososial utvikling (Smoll & Smith, 2006). I tillegg til å bidra med potensielt verdifull kunnskap, vil en slik studie forhåpentligvis også bidra til økt fokus på det pedagogiske og psykologiske aspektet ved trenerrollen i alpint.

1. Teori

1.1 Trenerrollen i barne- og ungdomsidrett

Idrett er et komplekst psykososialt system og en viktig arena for menneskers sosiale utvikling og tilpasning (Smoll & Smith, 2006). Således involverer idretten mange mennesker, med ulike roller. Den mest åpenbare rollen i idrett, spiller kanskje idrettsutøveren. Men foreldre, ledere, dommere, og ikke minst trenere, spiller også en sentral rolle i idrettsmiljøet (Smith & Smoll, 2002). Det kanskje viktigste mellommenneskelige forholdet i idrett er nettopp det mellom utøvere og trenere (Vallerand & Losier, 1999).

Gjennom de siste tiårene har idrettspsykologer fokusert stadig mer på hvordan deltakelse i idrett påvirker utøvere og deres personlige utvikling (Smoll & Smith, 2002). Forskning på barneidrett og ungdomsidrett har gjennomgående vist at treneren og hans/hennes lederstil er avgjørende i forhold til kvaliteten av barns idrettsopplevelse (Chaumeton & Duda, 1988; Smith & Smoll, 2002; Smoll & Smith, 2006). Forholdet mellom trenere og utøvere er viktig i forhold til utøveres prestasjon, tilfredshet og forpliktelse i idrett (Vallerand & Losier, 1999). Men trenerens innflytelse forlenges også utover idrettssettingen og inn i andre deler av utøvernes liv (Lee, 1993; Smith, Smoll & Hunt, 1977a; Smoll & Smith, 1999, 2006). I "Way to go coach!" beskriver Smith & Smoll trenerens rolle: *"You are a teacher, amateur psychologist, substitute parent, and an important role model"* (Smith & Smoll, 2002, s.23), og hevder at treneren gjennom sin viktige og allsidige rolle, har gode muligheter for å kunne positivt påvirke barns oppvekst og utvikling.

Ettersom relasjoner mellom trenere og utøvere har vært utsatt for en rekke forskningsstudier, har det vist seg at trenere kan ha både positiv og negativ påvirkning på livet til sine utøvere (Smoll & Smith, 2006). Et godt trener - utøver forhold kan øke utøveres psykologiske og sosiale tilfredshet, fostre utvikling av selvtillit og positive verdier, samt motivere til videre deltagelse i sunn fysisk aktivitet. Negative trener - utøver forhold derimot, fostrer uheldige holdninger til prestasjon og konkurranse, skaper uønsket stress, og øker sannsynligheten for at barn velger å slutte med idrett (Smoll & Smith, 2002). Mange trenere undervurderer imidlertid den rollen og den potensielle påvirkningen de har på utøverne de trener. Forskning har også vist at trenere ofte har et lite bevisst forhold til den coachingvirksomheten de driver, og i liten grad vet hvordan de selv opptrår som trenere (Smith, Smoll & Curtis, 1979; Smoll & Smith, 2002).

Om trenerens virksomhet brukes ofte begrepet **coaching**, fra det engelske ordet *coach*, som brukes om trenere. Begrepet blir i disse dager brukt i så mange sammenhenger at en definisjon av begrepets betydning i idrettssammenheng, kan være nyttig. Ved Norges Idrettshøgskole har man

definert coaching i idrett som *"tilrettelegging og veiledning for å stimulere læring og utvikling i idrettslige praksisfelleskap"* (Ronglan, 2008, s. 2).

En viktig oppgave for trenere er å skape et miljø med gode forutsetninger for barn og unge til å kunne lære de ferdigheter som skal til for å kunne lykkes som utøvere (Vallerand & Lossier, 1999). Men kanskje minst like avgjørende er det å sørge for et godt sosialt miljø, med gode relasjoner utøvere i mellom, og mellom utøvere og trenere (Smith & Smoll, 2002; Treasure 2001). Dette med tanke på å skape samholdighet i gruppen, for å gjøre utøverne mer mottagelige for trenerens veiledning, og for å kunne fostre ønskede psykologiske egenskaper som lagfølelse, forpliktelse og mental styrke. Vi skal gå nærmere inn på trenerens rolle som miljøskaper i lys av to ulike vitenskapelige tilnærminger.

1.2 Målorienteringsteorien

Idrettsmiljøet inneholder et ikke ubetydelig kompetanse- og prestasjons element. Derfor spiller motivasjonsforhold en viktig rolle i forhold til effektene av det å delta i idrett (Treasure, 2001), og for deltagerens psykososiale utvikling (Smoll & Smith, 2006). Et utgangspunkt for å forstå variasjoner i barns tolkninger av, og reaksjoner på sin deltakelse i idrett, er Achievement-goal tilnærmingen. Denne teorien bygger på forskningsarbeider med fokus på læringssituasjonen i skolen (Nicholls, 1989), og har blitt den viktigste tilnærmingen for å betrakte motivasjonsspørsmål innen idrett (Roberts, 2001). På norsk omtales denne teorien som målorienteringsteori (Pensgård & Hollingen, 2001). Målorienteringsteorien fokuserer på å forstå funksjonen og meningen i målrettede handlinger, basert på hvordan deltakere definerer suksess, og hvordan de bedømmer om de har demonstrert kompetanse eller ikke. Teorien tar utgangspunkt i mennesket som et meningsfullt vesen, med mål som det ønsker å oppnå (Roberts, 2001; Treasure, 2001). Det er to sentrale strukturer i teorien. Den ene er individuell målorientering, som styrer oppfattelsen av ens egen oppnåelse, og adferd. Den andre er motivasjonsklimaet som skapes innenfor voksenstyrte adferdsettinger, for eksempel et idrettsmiljø (Smoll & Smith, 2006).

1.2.1 Målorienteringer

Målorienteringsteorien forklarer at den viktigste motivasjonen for å drive idrett, er at vi ønsker å demonstrere kompetanse, altså vise ferdigheter og evner (Pensgård & Hollingen, 2001; Roberts, 2001; Treasure, 2001). Hvilke kriterier vi legger til grunn for hvorvidt vi lykkes eller ikke, er imidlertid forskjellige. Vi setter oss ulike typer mål.

Målorienteringsteorien identifiserer to ulike målorienteringer, eller måter å definere suksess og forstå kompetanse på: **resultatorientering** og **mestringsorientering** (Ames, 1992; Pensgaard & Hollingen, 2001; Roberts & Treasure, 1993; Roberts, Treasure & Conroy, 2007; Treasure, 2001; Weiss & Ferrer-Caja, 2002). Disse to orienteringene blir også ofte referert til som ego- og oppgaveorientering (Roberts, 2001; Smoll & Smith, 2006; Weiss & Ferrer-Caja, 2002), men for enkelhetens skyld holder vi oss til begrepene resultat- og mestringsorientering.

Resultatorienterte mål karakteriseres som ønske om å prestere godt i forhold til andre (konkurrenter eller lagkamerater) eller normative standarder. Det innebærer at kriteriene for om man lykkes eller mislykkes, i stor grad blir vurdert ut i fra en sammenligning av egen prestasjon med andres, eller normative standarder (Weiss & Ferrer-Caja, 2002). For eksempel vil graden av suksess i et skirenn måles utifra resultatet, altså hvilken tid man får sammenlignet med andre, og hvilken plassering man oppnår. Målet er basert på et ønske om å vise seg overlegen i forhold til andre, eller unngå å vise seg underlegen (Weiss & Ferrer-Caja, 2002).

Mestringsorienterte mål karakteriseres som ønske om å demonstrere kompetanse gjennom å mestre en oppgave eller aktivitet i seg selv, uten å sammenligne seg med andre (Roberts, 2001; Treasure, 2001; Weiss & Ferrer-Caja, 2002). En best mulig gjennomføring av en bestemt oppgave er det som betyr noe, mens resultatet av gjennomføringen er mindre viktig. Å gjennomføre et godt backhandslag i tennis, er et mestringsorientert mål. Graden av suksess vil da avhenge av hvordan man gjennomfører selve slaget, og ikke ut i fra om slaget resulterte i poeng eller ikke.

Å være mestringsorientert, innebærer at man er opptatt av egen utvikling og fremgang, fremfor å sammenligne seg med andre (Pensgaard & Hollingen, 2001). Barn og unge med en mestringsorientert målorientering opplever suksess og føler seg kompetente når de lærer noe nytt, forbedrer sine ferdigheter, mestrer en gitt utfordring, eller føler at de gir full innsats. Med en mestringsrettet målorientering kan man derfor føle seg kompetent og vellykket, selv om man innehar lavere ferdigheter enn andre (Smoll & Smith, 2006; Treasure, 2001; Weiss & Ferrer-Caja, 2002).

1.2.2 Motivasjonsklima

I hvilken grad en person er mestrings- eller resultatorientert er avhengig av individuelle forskjeller i målorienteringer, men også av situasjonelle faktorer (McArdle & Duda, 2002; Pensgaard & Hollingen, 2001). Akkurat som i skolen, er idretten en arena hvor evaluering, anerkjennelse, organisatorisk praksis utført av voksne og utøveres motivasjon for læring og deltakelse ofte er sammenflettet (Ames, 1992).

Barn utvikler relativt stabile målorienteringer, basert på erfaringer i ulike prestasjonssammenhenger. Spesielt vil måten voksne forbilder i barnas liv definerer og forklarer suksess på, være avgjørende for formingen av barnas målorientering (Ames, 1992). Studier har vist sammenheng mellom utøveres målorientering og den situasjonsbetingede målstrukturen i idrettsmiljøer, som i stor grad er skapt av trenere (Ames, 1992) og foreldre (Smoll & Smith, 1999). Barn tolker ulike situasjoner i lys av sin målorientering (Smoll & Smith, 2006), og denne har dermed stor betydning for hvordan de håndterer og responderer til prestasjonssituasjoner (Treasure, 2001). Som et resultat av dette, har barn ulike oppfattelser av evner og hva de vektlegger i deres personlige kriterier for det å lykkes eller å oppnå suksess (McArdle & Duda, 2002).

Forskning i ulike pedagogiske omgivelser har vist at barn i større grad vil investere i læring og utvikle gode oppnåelsesstrategier i mestringsorienterte miljøer, hvor læring av nye ferdigheter og personlig fremgang er vektlagt fremfor evaluering og sosial sammenligning basert på vurdering mellom utøvere (Ames, 1992; Roberts et al., 2007; Treasure, 2001). Samtidig vil uheldige oppnåelsesstrategier og motivasjonsproblemer ofte forekomme i miljøer der motivasjonsklimaet er prestasjonsorientert. Slike miljøer beskrives som resultatorienterte, hvor feil og uhell resulterer i straff, barn med gode ferdigheter mottar mer oppmuntring og annerkjennelse enn de med lavere ferdigheter, og hvor sosiale sammenligninger vektlegges (Ames, 1992; McArdle & Duda, 2002). Idretten er intet unntak i denne sammenhengen. Studier har vist at barn som opplever et sterkt mestrings- og lite resultatorientert klima i idrett, har positive holdninger til aktiviteten, høy opplevelse av egne evner, tro på at innsats og ferdigheter gir suksess, samt høy grad av tilfredshet. Samtidig har flere studier vist at miljøer hvor motivasjonsklimaet oppleves som sterkt resultatorientert, kan resultere i dårligere holdninger til aktiviteten, mindre tro på at innsats kan bidra til suksess, samt opplevelse av at aktiviteten er kjedelig (Ames, 1992; Treasure, 2001).

1.2.3 Motivasjonsklimaets strukturer

Akronymet TARGET, introdusert av Joyce Epstein (Epstein, 1988, 1989), beskriver seks strukturer som definerer motivasjonsklimaet i en gitt sammenheng. Disse er viktige å forstå for å kunne påvirke motivasjonsprosesser og motivasjonsklimaet (Ames, 1992). De seks elementene er: *Task (Oppgave)*, *Authority (Autoritet)*, *Recognition (Annerkjennelse)*, *Grouping (Gruppering)*, *Evaluation (Evaluering)* og *Time (Tid)*.

Task – Oppgaver, dreier seg om hva slags oppgaver, og læringsaktiviteter som gis. Studier viser at varierte og differensierte oppgaver har en positiv effekt på motivasjonsklimaet gjennom å styrke mestringsorientering og barns vilje til å lære (Ames, 1992). Når barn utfordres gjennom forskjellige oppgaver, på forskjellige måter, gis det mindre muligheter og behov for å sammenligne seg med

andre. Barn vil da kunne utvikle et bilde av egne ferdigheter som ikke baseres på sammenligning med andres (Treasure, 2001).

Authority – Autoritet, handler om i hvilken grad trenere lar barn delta i avgjørelser og får medbestemmelse overfor sin egen idrettaktivitet. Barns opplevelse av egne ferdigheter har vist seg å være høyere i sammenhenger hvor aktiviteten er selvstyrt (Smoll & Smith, 2006). I resultatorienterte miljøer, kan imidlertid barn som får helt frie tøyler ofte velge for enkle oppgaver, grunnet en elementær frykt for å feile. Gir man derimot mulighet til å velge mellom oppgaver som oppleves som like utfordrende, men på forskjellige måter, vil barnets valg være ut i fra interesse, og ikke et forsøk på å beskytte seg selv fra å feile (Treasure, 2001).

Recognition – Anerkjennelse, handler om hvilke verdier og adferd som anerkjennes. Hva treneren velger å gi anerkjennelse for, og hvordan han/hun velger å uttrykke denne på (Ames, 1992). Å anerkjenne en ønsket handling, for eksempel ved å gi skryt, er vanlig blant trenere. Det kan imidlertid være ugunstig å gi anerkjennelse i samme form til en hel gruppe barn, med ulike evner og interessenivå. Belønning gis ofte ut åpent og på bakgrunn av differensiering, hvilket kan medføre større grad av sammenligning barn i mellom (Treasure, 2001). Når anerkjennelse blir gitt under fire øyne, mellom trener og utøver, vil den tilfredshet og stolthet som barnet føler, ikke være basert på at han/hun er bedre enn andre. Slik anerkjennelse vil sannsynligvis bidra til et mer et mestringsorientert motivasjonsklima (McArdle & Duda, 2002).

Grouping – Gruppering, handler om sammentning og organisering av grupper. Å dele inn grupper basert på ferdigheter eller alder er kanskje vanlig, men ikke alltid like heldig. Inndeling i homogene grupper inviterer til sammenligning av ferdigheter, som vil påvirke motivasjonsklimaet i en resultatorientert retning. Dynamiske gruppesystem og varierte gruppesammensetninger, vil derimot redusere barnas muligheter og behov for å sammenligne seg med andre (Treasure, 2001).

Evaluation – Evaluering, handler om hva som vektlegges i evaluering av utøverne og hvordan den uttrykkes. Forskning har vist at normativt basert evaluering rettet mot ferdigheter, bidrar til større grad av resultatorientering. Når evalueringen derimot fokuserer på deltagelse, innsats, personlig fremgang og utvikling, vil det påvirke barn til å bli mer mestringsorientert (Treasure, 2001).

Time – Tid, er en faktor som kan relateres til de fem andre elementene i TARGET, og på den måten er en viktig struktur i motivasjonsklimaet. For eksempel spiller tid en viktig rolle i forhold til oppgaver, med tanke på hvor mye tid man gir barna til trene på en bestemt oppgave. Eller i forhold til autoritetsstrukturen, med tanke på i hvilken grad barn får være med å bestemme tidsrammene i aktiviteten (McArdle & Duda, Treasure, 2001).

1.2.4 Coachingprinsipper basert på målorienteringsteorien

I lys av målorienteringsteorien har forskere beskrevet og presentert anbefalte prinsipper og metoder for coaching (McArdle & Duda, 2002; Treasure, 2001) som har vist seg å ha en rekke positive utfall (Ames, 1992). Disse prinsippene har til hensikt å fostre et mestringsorientert motivasjonsklima gjennom å fremme utvikling av ferdigheter, indre motivasjon for læring, fokus på innsats fremfor sosial sammenligning, redusert frykt for å feile, og høyere grad av selvoppfattet kompetanse (Smoll & Smith, 2006). Noen av de viktigste prinsippene er her beskrevet innenfor rammene av TARGET modellen:

Task – Design av oppgaver

- Skape lærings situasjoner og gi oppgaver som er nye, varierte, utfordrende og engasjerende.
- Hjelp utøvere til å sette selvbestemte, mestringsorienterte mål.
- Fokuserer på de meningsfulle aspektene ved å lære aktiviteten, og støtte barns utvikling og bruk av gode læringsstrategier.

Authority – Autoritet

- La barn delta i avgjørelser angående målsetninger, regler og rammer som påvirker deres idrettsaktivitet, og oppmuntre dem til å ta ansvar for og påvirke læringsprosessen.
- Støtte utviklingen av en aktiv selvstendighet og selvbevissthet i idrettssammenheng.

Recognition – Anerkjennelse

- Anerkjennelse og vektlegge verdien av innsats, personlig fremgang og mestring.
- Tilpasse individuell veiledning til den enkelte utøveren i størst mulig grad.
- Hjelp barn til å se på feil som en naturlig og nødvendig del av læringsprosessen, og ikke noe negativt de bør frykte.

Grouping – Gruppering

- Bruke dynamiske gruppesammensetninger, på tvers av alder og ferdighetsnivå

Evaluation – Evaluering

- Vektlegge innsats og personlig fremgang i evalueringen av barn
- Involvere barna i evalueringsprosessen

Time – Tid

- Gi utøvere nok tid til å trene/ øve på oppgaver for å oppnå fremgang
- Hjelp utøverne til å opprette faste tidsmessige treningsrammer.

(Ames, 1992; McArdle & Duda, 2002; Treasure, 2001)

1.3 Coaching Effectiveness

En annen tilnærming til trenerollen og treneren som miljøskaper, finner vi i *Coaching Effectiveness (CE)*, basert på Smith og Smolls forskning (Smoll & Smith, 2002, 2006) på barneidrett gjennom 25 år. De har studert forholdet mellom trenere og utøvere, og hvilken effekt trenernes coachingmetoder og adferd har på barn og deres idrettsopplevelse. Arbeidet har omfattet utvikling og vurdering av coachingprinsipper og retningslinjer, med hensikt å hjelpe trenere å skape et klima med positiv innvirkning på utøveres personlige, sosiale og idrettslige utvikling (Smith & Smoll, 2002; Smoll & Smith, 1997, 2002, 2006), samt utvikling av et analyseverktøy for vurdering av treneres adferd (Smith, Smoll & Hunt 1977a, 1977b).

Forskningen som CE bygger på har vært preget av et sosialt kognitivt rammeverk, også kalt *sosial læringsteori* (Bandura & Walters, 1968), som vektlegger samspill mellom situasjonsbetingede og individuelle variable faktorer, knyttet til erfarings- og følelsesbaserte prosesser. Med en grunnleggende tanke om at treneren har en potensiell sterk påvirkning på utøveres psykologiske velvære som utgangspunkt, utviklet forskerne en kognitiv formidlingsmodell av samspillet mellom trenere og utøvere (Smith, Smoll & Curtis, 1978).

| |
|--|
| Treners adferd → Utøvers oppfatning og hukommelse → Utøvers vurderende reaksjoner |
|--|

Figur 1.1 Kognitiv formidlingsmodell av samspillet mellom trener og utøver (Gjengitt og oversatt fra Smoll & Smith, 2002, s.213)

Modellen (figur 1.1) forklarer at de endelige effektene av trenerens adferd, kommer frem av den meningen utøveren tilfører dem. Med andre ord, det utøvere husker fra treneres adferd og hvordan de tolker denne, påvirker måten utøverne evaluerer sin idrettsopplevelse. Barns oppfatning av trenerens adferd og deres idrettsopplevelse, påvirkes samtidig av en rekke kognitive og følelsesmessige elementer. Alder, forventinger, selvtillit- og angstnivå, samt en rekke andre individuelle variabler, vil sannsynligvis også påvirke utøvernes opplevelse av å delta i idrett (Smoll & Smith, 2002).

Med utgangspunkt i modellen vist i figur 1.1 var målet å finne ut hvordan trenere involverer seg i ulike former for adferd, som for eksempel, oppmuntring, straff, veiledning og organisering, samt i hvilken grad observerbar coachingadferd kan relateres til utøveres opplevelse av sin egen idrettsdeltakelse. For å kunne studere og registrere treneres adferd, ble det utviklet et vurderingsverktøy, kalt *CBAS*.

1.3.1 CBAS

CBAS (Coaching Behavior Assessment System) ble utviklet for å tillate direkte observasjon og registrering av treneres adferd og handlinger under trening og konkurranse. På norsk kan det oversettes til *system for vurdering av treneradferd*. Arbeidet med systemet begynte i 1971, da fotballtrenere (soccer) for barn i USA ble observert under treninger og kamper, for å kartlegge hvilke ulike former for adferd trenerne involverte seg i (Smith et al., 1977b). Resultatene av kartleggingen ble analysert, og ut i fra dette utviklet man et sett adferdskategorier som ble anvendt i observasjon av barnetrenere i basketball og baseball. Erfaringer fra disse observasjonene førte til mindre modifikasjoner og det endelige CBAS systemet, bestående av 12 adferdskategorier. Bruk av systemet i observasjon av basket-, baseball- og fotballtrenere, indikerte at CBAS dekker majoriteten av de adferdsformer som trenere involverer seg i, kan identifisere individuelle forskjeller i adferdsmønstre (Chaumeton & Duda, 1988; Horn, 1984), og kan brukes enkelt i feltobservasjoner (Smith et al., 1977a, 1977b).

CBAS systemets struktur

CBAS dekker de adferdsformer trenere kan involvere seg i, gjennom 12 ulike adferdskategorier, delt inn i to hovedgrupper: *Reaktiv adferd* og *spontan adferd* (Smith et al., 1977a, 1977b; Smith, Smoll & Hunt, 1979).

Reaktiv adferd er en umiddelbar reaksjon på handlinger eller adferd fra en eller flere utøvere. Disse ulike adferdsformene er reaksjoner til en av følgende scenarioer: En ønsket prestasjon/innsats, en feil, eller uønsket oppførsel.

Spontan adferd er initiert av treneren, og er ikke en respons til en nylig oppstått hendelse. Den spontane klassifiseringen er igjen delt inn i *aktivitetsrelevant* og *ikke aktivitetsrelevant* adferd. (Smith et al., 1977a, 1977b, 1979).

Denne klassifiseringen kan betraktes som en parallell til den forskjellen noen psykologer gjør mellom fremkalt adferd, som er responser til identifiserbare stimuli, og uttrykkende adferd, som ikke har noen tydelige forløpere (Smith et al., 1977a). Til tross for at adferdskategoriene er empirisk innhentet, omfatter de adferdsdimensjoner som har vist seg å påvirke både barn og voksne i en rekke utenomidrettslige situasjoner (Bales & Slater, 1955; Berkowitz, 1975).

Adferdskategoriene

Tabell 1.1: Oversikt og beskrivelse av de 12 CBAS kategoriene, benevnelse på engelsk, norsk, forkortelser i parentes, samt klassifisering av og beskrivelse av adferdene (Gjengitt og oversatt fra Smoll & Smith, 2002).

| Adferdskategori | Adferdsbeskrivelse |
|---|--|
| Gruppe 1 - Reaktiv adferd | |
| Respons på ønsket prestasjon | |
| 1. Reinforcement (R) - Positiv forsterkning | Positiv belønnende reaksjon (verbal eller ikke verbal) på en god prestasjon eller et godt forsøk |
| 2. Non-reinforcement (NR) - Fravær av positiv forsterkning | Ingen reaksjon på en god prestasjon |
| Respons på feil | |
| 3. Mistake contingent encouragement (EM) - Oppmuntring etter feil | Oppmuntring som gis til en utøver etter en feil er begått |
| 4. Mistake contingent technical instruction (TIM) - Veiledning etter feil | Veiledning til en utøver i hvordan rette opp den feilen han/hun har gjort |
| 5. Punishment (P) – Straff | En negativ reaksjon (verbal eller ikke verbal), etter en feil |
| 6. Punitive technical instruction (TIM + P) - Straffende veiledning | Teknisk veiledning etter en feil, som blir gitt på en straffende eller truende måte |
| 7. Ignoring mistakes (IM) - Ignorering av feil | Fravær av respons på en feil begått av en utøver |
| Respons på uønsket oppførsel | |
| 8. Keeping Control (KC) - Opprettholdelse av kontroll | Reaksjoner med den hensikt å gjenopprette eller opprettholde orden blandt utøvere |
| Gruppe 2. Spontan adferd | |
| Aktivitetsrelatert | |
| 9. General Technical Instruction (TIG) - Generell teknisk veiledning | Spontan veiledning i teknikker og strategier i den bestemte idretten (ikke en respons på en begått feil) |
| 10. General Encouragement (EG) - Generell oppmuntring | Spontan oppmuntring som ikke er en respons på en begått feil |
| 11. Organization (O) – Organisering | Administrative adferd som tilrettelegger for aktiviteten, ved å gi ulike oppgaver, ansvar, etc. |
| Ikke aktivitetsrelatert | |
| General Communication (GC) - Generell kommunikasjon | Kommunikasjon med utøverne som ikke er relatert til aktiviteten |

En nærmere beskrivelse av CBAS-kategoriene kan være nyttig. I parentes står forkortelsene som de ulike adferdene har på originalspråket (engelsk). Disse vil leseren ha nytte av senere, når vi kommer til resultatkapittelet.

1. Positiv forsterkning (R). En positiv reaksjon fra treneren på en ønsket prestasjon eller adferd fra en eller flere utøvere. Reaksjonen kan være verbal eller ikke-verbal.

Eksempler:

- Treneren sier: "Sånn skal det gjøres", eller "kjempebra Peter", etter en god prestasjon
- Treneren klapper en utøver på ryggen etter at han/hun har vist god innsats

2. Fravær av positiv forsterkning (NR). Skåres når treneren lar være, eller ikke lykkes i å forsterke en ønsket prestasjon eller adferd. Treneren reagerer rett og slett ikke. En vanlig tilnærming for å avgjøre om NR skal skåres, er for observatøren å spørre seg selv om han/hun forventet at utøveren skulle bli belønnet med positiv forsterkning i den bestemte situasjonen.

Eksempel:

- En utøver mestrer en ny teknikkøvelse godt, men treneren viser ingen reaksjon.
- En utøver viser veldig god innsats, men treneren reagerer ikke.

3. Oppmuntring etter feil (EM). Skåres når treneren oppmuntrer en utøver til å forbedre seg etter en feil, eller ber utøveren om ikke å bekymre seg om en feil han/hun har begått.

Eksempler:

- Anna har nettopp gjort en feil, og treneren roper: "Det går bra Anna, ikke bry deg om det".
- Jonas forsøker seg på en vanskelig teknikkøvelse men får det ikke til. Treneren klapper ham på skulderen og sier "Bra forsøk Jonas".

4. Veiledning etter feil (TIM). Skåres når treneren veileder (forteller, viser etc.) en utøver som har gjort en feil, i hvordan han/hun kan forbedre seg. TIM forutsetter at treneren veileder utøveren på en spesifikk måte. Å rope f.eks "Kjør fortere" er ikke å betrakte som veiledning.

Eksempler:

- Vise en utøver hvordan han/hun skal løse en vanskelig sving som han/hun sliter med.
- Veilede en utøver som har lett for å falle, i hva han/hun kan gjøre for å forbedre balansen.

5. ***Straff (P)***. En negativ respons fra treneren som utløses av en uønsket prestasjon eller adferd. I likhet med R, kan også P være verbal eller ikke-verbal.

Eksempler:

- Treneren gir en sarkastisk kommentar til en utøver som ikke klarer en teknikkøvelse.
- Treneren slår oppgitt ut med armene overfor en utøver som nettopp har falt.

6. ***Straffende veiledning (TIM + P)***. Noen ganger kan TIM og P oppstå i en og samme adferd. Når en trener gir veiledning på en negativ måte, skåres TIM + P.

Eksempel:

- Treneren sier: "Nei, nei, nei! Hvor mange ganger må jeg si til deg at du må ha armene fram?"

7. ***Ignorering av feil (IM)***. Skåres når treneren ikke reagerer, hverken positivt eller negativt, når en utøver feiler. IM skåres ganske enkelt når treneren ikke reagerer på noen annen måte (EM, TIM, eller TIM + P) på en feil.

8. ***Opprettholdelse av kontroll (KC)***. Inkluderer adferd med den hensikt å opprettholde orden, vanligvis fremkalt av urolig oppførsel, eller uoppmerksomhet fra utøverne.

Eksempler:

- Noen utøvere begynner en snøballkrig under treningen. Treneren sier, "slutt med det og gjør dere klare til å kjøre".
- Hedda er uoppmerksom når treneren skal gi en viktig beskjed. Treneren sier, "Hedda, følg med".

9. ***Generell veiledning (TIG)***. Skåres når treneren gir generell veiledning i ulike teknikker eller taktiske elementer i idretten. I likhet med TIM er hensikten med TIG å fostre læring av ferdigheter og taktiske evner til å mestre situasjoner innenfor den bestemte idretten. Beskjeden fra treneren må være tydelig veiledende. "Det er viktig å ha armene frem", eller "kjører du med skulderbredde mellom skiene får du god balanse," ville blitt skåret som TIG. "Kjør fort", eller "kjør bra" ville blitt skåret som en oppmuntrende adferd. I motsetning til TIM er TIG ikke en respons på en nylig begått feil fra en utøver, men er initiert av treneren.

10. Generell oppmuntring (EG). Oppmuntring som ikke er en respons til en nylig utført feil. EG skiller seg fra R og EM i at den ikke utløses av en spesifikk handling eller adferd fra utøverne. EG knyttes til trenerens fremtidige håp og ønsker for utøverne, ikke deres tidligere prestasjoner eller adferd.

Eksempel:

- Treneren sier "Kom igjen Markus, nå gir du full gass", eller "Yes, folkens, få se noe skikkelig bra kjøring nå".

11. Organisering (O). Adferd som har med organisering av aktiviteten å gjøre, men som ikke er ment å direkte påvirke selve utførelsen av aktiviteten. Det å be en utøver ta to oppvarmingsturer skåres O, men å be utøveren om å kjøre to turer på helt rene skjær, vil være TIG.

Eksempel:

- Minne utøverne på hvor mange oppvarmingsturer de skal ta, fortelle hvem som skal hjelpe til å ta ned løypen, gi beskjed om når det er drikkepause etc.

12. Generell Kommunikasjon (GC). Denne kategorien inkluderer interaksjoner med utøvere som ikke er relatert til den idrettslige aktiviteten.

Eksempler:

- Tulle med spillerne, snakke med de om skole, familie, andre aktiviteter, utstyr etc.

(Smith et al., 1977a, 1977b, 1979; Smoll & Smith, 2002)

1.3.2 Resultater fra tidligere CBAS studier

For å vurdere forhold mellom treneres adferd og utøvers opplevelse av sin deltakelse i idrett, ble CBAS anvendt i flere studier hvor baseballtrenere for barn i alderen 10-15 år ble studert (Smith et al., 1978, 1979). Den største studien omfattet 51 trenere (Smoll & Smith, 2002). I tillegg til observasjon, ble det delt ut spørreskjemaer til trenerne og deres utøvere, for å måle trenernes oppfattelse av sin egen adferd, utøvernes hukommelse av trenerens adferd, samt deres syn på idrettsopplevelsen og på seg selv (Smith et al., 1983). Relasjoner mellom CBAS observert adferd og utøvermålinger viste at treneren spiller en avgjørende rolle i denne sammenhengen. De mest positive utfallene oppsto i tilfeller der barn hadde trenere som skåret høyt på oppmuntrende og veiledende adferd. Det vil si trenere som ofte ga positiv forsterkning (for både prestasjon og innsats) og som responderte til feil med oppmuntring og veiledning. Barn med slike trenere viste seg å like både treneren sin bedre, samt å ha det morsommere på trening. Selv om bare rundt 3 prosent av adferdsskåringene var straffende og kritiske, korrelerte de sterkere og mer negativt enn annen adferd med barns holdninger (Smith et al., 1979; Smoll & Smith, 2002).

Et interessant funn var at i hvilken grad lagene barna spilte på vant eller tapte, ikke viste noen sammenheng med hvor godt de likte treneren sin. Imidlertid mente utøvere som spilte på vinnende lag at foreldrene deres likte treneren bedre, og at treneren likte dem mer enn hva barn på tapende lag gjorde. Tydeligvis betydde det å vinne lite for barna, men de oppfattet at det var viktig for de voksne (Smoll & Smith, 2002). Det å vinne var imidlertid viktigere for eldre barn, men fortsatt en mindre viktig faktor for deres idrettsopplevelse enn trenerens adferd.

Et annet funn som vakte oppmerksomhet, var unøyaktigheten i trenernes oppfattelse av sin egen adferd. Resultatene viste liten eller ingen sammenheng mellom observert treneradferd og trenernes vurdering av egen adferd. Eneste adferdsform hvor deres selvoppfattelse korrelerte signifikant med observasjonsmålingene, var straffende adferd (Smoll & Smith, 2002). Samtidig korrelerte utøvernes skåring av trenernes adferd klart bedre med CBAS målingene enn trenernes egne vurderinger. Dette indikerte at trenerne i liten grad var bevisste sin egen adferd, og at barna de trente hadde en mer korrekt oppfatning av deres faktiske adferd. Ettersom adferdsendring krever bevissthet om sin nåværende adferd, indikerte funnet at det var behov for å øke trenernes selvbevissthet (Smoll & Smith, 2002).

1.3.3 Coachingprinsipper basert på Coaching Effectiveness

Data fra den CBAS-baserte forskningen, viste en klar sammenheng mellom treneres adferd og unge utøvers opplevelse av å delta i idrett. Disse relasjonene ga et fundament for utvikling av prinsipper og retningslinjer for coaching, som er blitt videreformidlet til barnetrenerne, blant annet gjennom et opplæringsprogram kalt Coaching Effectiveness Program (CET). At disse prinsippene har en positiv effekt er blitt bekreftet gjennom evalueringsstudier, som har vist en rekke positive utfall for barn, hvis trenere har gjennomgått kurset. Blant annet viste det seg at barn som ble trent av CET-kursede trenere hadde et mer positivt syn på treneren og sin egen idrettsdeltakelse, fikk høyere selvtilitt og redusert prestasjonsangst. Disse positive utfallene gjaldt spesielt barn som hadde et lavt selvtilittsnivå i utgangspunktet. I tillegg viste det seg at de trenere som hadde gjennomgått CET kursing hadde lavere frafall av utøvere innfor neste sesong enn andre lag (Smoll & Smith, 2002, 2006).

Positiv og negativ coaching

Mye av det mellommenneskelige samspillet består av forsøk på å påvirke adferden til andre mennesker (Skinner, 1975). Dette gjelder også i samspillet mellom trenere og utøvere (Smith & Smoll, 2002). Nesten alle handlinger og avgjørelser en trener foretar seg, kan betraktes som forsøk på å fremme ønsket adferd, eller eliminere uønsket adferd hos utøverne (Smith & Smoll, 2002).

Det finnes to grunnleggende tilnærminger for innvirkning på andres adferd, som psykologien referer til som positiv kontroll, og negativ (på engelsk: aversive) kontroll (Skinner, 1975). Begge tilnærmingene baserer seg på at adferdsmønstre er sterkt påvirket av konsekvensene de gir (Homans, 1961). Handlinger som fører til positive utfall blir forsterket, og sannsynligheten for at disse oppstår igjen i fremtiden øker. Adferd som resulterer i negative konsekvenser, vil på sin side bli mindre trolig at oppstår igjen (Skinner, 1975). Med utgangspunkt i positiv og negativ kontroll, kan vi også beskrive en positiv og negativ coaching (Smith & Smoll, 2002; Smoll & Smith, 2006).

Den positive tilnærmingen til coaching handler om å forsterke ønsket adferd ved å motivere utøvere til å gjennomføre en handling gjennom å belønne utøverne når de gjør dette. Den negative tilnærmingen innebærer forsøk på å eliminere uønsket adferd gjennom straff og kritikk. Forskning indikerer at trenere flest bruker en kombinasjon av positiv og negativ tilnærming til coaching (Smith & Smoll, 2002).

I dagens samfunn er straff kanskje den mest utbredte metoden for å kontrollere adferd. For eksempel er hele lovsystemet basert på trusler om straff. På samme måte brukes frykt for å mislykkes som et middel for å skape motivasjon, også i idretten (Smith & Smoll, 2002). Vi hører ofte at "de som gjør minst feil vinner", hvilket ofte også er tilfelle. Mange trenere utvikler på bakgrunn av dette en filosofi som handler om å eliminere feil, og negativ kontroll vil da kunne virke som den beste tilnærmingen. For å unngå feil vil trenerne straffe utøvere som feiler, i tro om at hvis utøverne er redde nok for å gjøre feil, vil de gjøre det bra (Smith & Smoll, 2002). Det finnes mange eksempler på trenere med en slik lederstil, som leverer gode resultater. Når mindre erfarne trenere opplever profilerte og suksessrike trenere skrike og kjefte (for eksempel gjennom media), kan de fort tro at dette er den mest hensiktsmessige måten å drive coaching, og ta til seg denne delen av den suksessrike treneres adferd. Det de imidlertid ikke får med seg, er andre metoder og teknikker, som er den virkelige årsaken til at deres suksess. Slike trenere er sannsynligvis dyktige lærere og strateger, som evner å vise at de bryr seg om utøverne, slik at deres straffende adferd overskygges av hans/hennes gode egenskaper og ikke blir tatt personlig. (Smith & Smoll, 2002). I tillegg har disse trenerne sannsynligvis også meget talentfulle utøvere. Med anre ord, slike trenere vinner *til tross for*, og ikke på grunn av sin negative tilnærming (Smoll & Smith, 2006).

Samtidig som det har vist seg at straff kan redusere uønsket adferd, finnes det klare bevis for at straff virker ødeleggende for det arbeidet treneren forsøker å gjøre. Straffende coaching baserer seg på frykt for å feile, hvilket utvilsomt er den form for idrettslig motivasjon som er minst ønskelig (Smith & Smoll, 2002). Dersom frykten for å feile blir dominerende, forvandles idrettslig konkurranse fra å være en utfordring, til å bli en trussel (Smith, Smoll & Passer, 2002). Dette vil ikke bare redusere

gleden ved å drive idrett (Smoll & Smith, 2002, 2006), men også øke sannsynligheten for å mislykkes (Smith & Smoll, 2002). Ettersom et høyt angstnivå forstyrrer både motorisk prestasjon og tankevirksomhet, er frykt for å feile noe som kan forårsake at en utøver underpresterer under press (Pensgaard & Hollingen, 2001). Studier har vist at utøvere som har en høy frykt for å feile, i tillegg er mer utsatt for skader, gleder seg mindre over idrettsaktiviteten, og har høyere sannsynlighet for å droppe ut av idretten (Smith & Smoll, 2002; Smith et al., 2002).

Negativ coaching og bruk av straff bidrar til å skape en ubehagelig lærings situasjon, som forsterker negative holdninger blant utøverne. Treneren bør derfor være bevisst på sin rolle som forbilde for unge mennsker som skal utvikle seg sosialt. En nedlatende og aggressiv trener vil på ingen måte bidra til en sunn personlig utvikling av barn og unge (Smith & Smoll, 2002). Selv om trenere med en negativ coachingstil kan oppnå gode resultater, og kanskje til og med bli beundret av noen av sine utøvere, risikerer de samtidig å miste andre utøvere som kunne bidratt til suksess, og som kunne fått store personlige gevinster gjennom deltagelse i idrett (Smith & Smoll, 2002; Smoll & Smith, 2006).

Den positive tilnærmingen til coaching på sin side, retter seg mot å styrke ønsket adferd gjennom oppmuntring, positiv forsterkning, og veiledning. Motivasjonsfaktoren her er det positive ønsket om å lykkes. I det at den positive tilnærmingen fokuserer på utvikling, og ikke det å unngå å "tabbe seg ut" eller feile, bidrar denne formen for coaching til et bedre læringsmiljø og virker å bidra til hensiktsmessige forhold mellom trenere og utøvere (Smith & Smoll, 2002).

Anbefalte prinsipper og retningslinjer for coaching

De positive resultatene av CE tilnærmingen, som blant annet har bidratt med et opplæringsprogram (CET) med bevist positiv effekt, forklares med at grunnleggende forskning har bidratt til å identifisere prinsipper for coaching som har en sterk innvirkning på unge utøvere (Smoll & Smith, 2002).

Coaching Effectiveness prinsippene beskrives gjennom 5 punkter:

1. Trenere bør definere suksess som det å gi maksimal innsats og å gjøre fremskritt.

Den "klassiske" oppfattelsen av suksess i idrett baseres på det å vinne konkurranser. Men når dette blir det primære målet, kan det gå ut over gleden ved å drive idrett, samt hindre idrettslig og sosial utvikling. CE presenterer en firedelt filosofi om suksess, med hensikt å gi utøverne mest mulig glede og størst mulig utbytte av å drive idrett, hvor idrettsglede trekkes frem som det viktigste motivet.

- *Å vinne er ikke alt.* Utøvere får ikke maksimalt utbytte av idrett, hvis de tror at det eneste målet er å slå motstanderen. Selv om det å vinne er et viktig mål, er det ikke det viktigste.

- *Å tape er ikke det samme som å mislykkes.* Det er viktig at utøverne ikke oppfatter det å tape som en trussel mot deres personlige verdi.
- *Suksess er ikke ensbetydende med å vinne.* Å vinne handler om utfallet av en konkurranse. Suksess gjør ikke det.
- *Suksess finnes i det å arbeide for seier.* Suksess er relatert til forpliktelse og innsats. Utøvere bør læres at de aldri er "tapere" hvis de gir maksimal innsats.

2. Trenerne bør basere sitt arbeid på positiv coaching for å fremme utvikling, og skape gode trener – utøver forhold.

Positiv forsterkning av ønsket adferd øker sannsynligheten for at den vil gjenta seg. Riktig bruk av positiv forsterkning for å øke idrettslig motivasjon og stimulere ønsket adferd, utgjør kjernen i positiv coaching. Positiv forsterkning bør benyttes både ved innlæring av idrettsferdigheter, og for å styrke ønskede psykososiale egenskaper som lagarbeid, lederevne og sportslighet. Trenerne bør se etter ønsket adferd, og øke sannsynligheten for at den skal forekomme igjen ved å positivt forsterke den.

Riktig bruk av positiv forsterkning forutsetter at man tilpasser forventningene til den enkelte utøver, og gir anerkjennelse deretter. Kontinuitet i forsterkningen er viktig og når en ny ferdighet skal læres, bør forsterkning gis ofte. Når en ferdighet er godt innlært, er en mer moderat forsterkningshyppighet imidlertid mer effektiv for å opprettholde motivasjon. Derfor er kunnskap om progresjon i innlæring, og hensyn til individuelle ferdigheter og læringskurver, en forutsetning for god anvendelse av positiv forsterkning (Smith & Smoll, 2002; Smoll & Smith, 2002, 2006.)

Et annet viktig prinsipp er positiv forsterkning av innsats, som bidrar til utvikling av en sunn filosofi om det å oppnå suksess, og bidrar til å redusere prestasjonsangst (Smith, et al., 2002). Trenerne bør ikke ignorere eller ta utøvernes innsats for gitt. Det er viktig å huske at utøvere har fullstendig kontroll over innsatsen de legger ned, men bare begrenset kontroll over utfallet av innsatsen. Gjennom annerkjennelse og forsterkning av innsats kan utøvere motiveres til å opprettholde eller øke innsatsen ytterligere (Smoll & Smith, 2002, 2006).

Oppmuntring bidrar til økt positiv motivasjon til å mestre. På samme måte som positiv forsterkning, bidrar oppmuntring til å fremme trivsel, og forsterker trenerens entusiasme og engasjement. Oppmuntring bør på samme måte som forsterkning, baseres på realistiske forventninger. Utøvere som oppmuntres til å strekke seg etter urealistiske mål, kan føle seg mislykket når de ikke når målene. Også i bruk av oppmuntring bør innsats vektlegges fremfor utfall.

Veiledning er avgjørende for realisering av idrettslig potensial. Utøvere forventer at treneren skal hjelpe dem i å nå sitt idrettslige potensial. Trenerne må derfor ta sin rolle som underviser på alvor og la utøverne vite at det å hjelpe dem til å utvikle sine ferdigheter er viktig for treneren. I veiledningen bør det positive utfallet av å utføre oppgaver riktig vektlegges, fremfor det negative som vil skje når man ikke klarer noe. Denne tilnærmingen motiverer utøvere til å få lyst til å mestre, fremfor å bygge frykt for å gjøre feil. At veiledningen er enkel og presis er viktig for at barn skal forstå. En god læringsprosess inkluderer: Introdusering av ferdighet via demonstrasjon, en presis og kort verbal forklaring, samt aktiv trening av ferdigheten (Smoll & Smith, 1997, 2002, 2006).

Sett fra et positivt coaching perspektiv, er situasjoner der utøvere gjør feil, svært gode muligheter for å gi korrigerende veiledning. Utøvere vet når de har gjort feil, og er ofte flau over det. Det er i slike situasjoner de har størst behov for støtte fra treneren. Å fortelle utøvere noe de allerede vet er imidlertid unødvendig, og kan være mer irriterende enn til hjelp. Dersom en utøver vet hva som skal til for å rette opp en feil, er derfor oppmuntring tilstrekkelig støtte. Når man skal gi korrigerende veiledning anbefales et innledende kompliment for å forsterke ønsket adferd og skape en åpen holdning hos utøveren. Deretter gis en fremtidsorientert veiledning hvor det ønskede fremtidige utfallet vektlegges, før man avslutter med en positiv kommentar for å motivere (Smoll & Smith, 2006).

Straff svekker ønsket adferd. Negativ coaching med hensikt å eliminere feil, innebærer straff og kritikk av utøvere som gjør feil. Denne tilnærmingen frarådes sterkt. Noen ganger er irettesettelse imidlertid nødvendig av undervisningsmessige eller disiplinære årsaker. Straff burde imidlertid brukes sparsomt, og når det brukes er det viktig å formidle at treneren misliker den uønskede adferden eller handlingen, ikke personen som har utført den (Smoll & Smith, 2006).

3. Fremme utøvers ansvar for å hjelpe og støtte hverandre og dermed styrke samhørighet og tilhørighet i gruppen.

Å oppmuntre utøvere til å støtte hverandre, og positivt forsterke når de gjør dette, er sterkt anbefalt i coachingprinsippene basert på CE. Oppmuntring kan smitte og når trenere viser støttende adferd, og positivt forsterker utøvere som er oppmuntrende, bidrar dette til at lagfølelsen og samholdet i gruppen styrkes. Trenerne bør signalisere at alle deltakere er viktige og kan bidra til suksess. Både i konkurranse og trening bør alle medlemmer derfor motta oppmerksomhet, oppmuntring og veiledning. (Smoll & Smith, 2006).

4. Trenerer bør involvere utøvere i avgjørelser angående regler, for å fremme vilje og forpliktelse til å følge disse.

Det er viktig å organisere aktiviteten slik at treneren unngår å hele tiden måtte jobbe for å holde ting under kontroll. Treneren bør forklare at lagregler bidrar til effektiv aktivitet, og dermed bedre muligheter for å oppnå individuelle og felles målsetninger. Det anbefales at utøverne får ta del i ansvaret for å fastsette sine egne styringsregler. Det logiske med denne tilnærmingen er at folk er mer villig til å følge regler de har vært med på å lage selv, og som de har forpliktet seg til å følge. Når en regel brytes, er det ikke et brudd på trenerens regler, men et brudd på egne regler. Denne tilnærmingen oppmuntrer utøvere til å passe på seg selv og ta ansvar for å sikre oppfølging av regler.

For å fremme forpliktelse overfor lagregler, refereres det igjen til positiv coaching. En effektiv måte å eliminere negativ adferd på, er å styrke positiv adferd. Derfor burde trenere ikke ta forpliktelse overfor lagregler for gitt, men anerkjenne god oppfølging av reglene. Ved å positivt forsterke ønsket adferd, kan trenere ofte unngå å måtte takle uønsket adferd fra utøverne (Smoll & Smith, 2006).

5. Trenerer bør sørge for feedback til seg selv, og aktivt evaluere egen praksis, for å øke bevissthet i forhold til egen adferd.

At trenere er bevisste om hva de gjør er et viktig prinsipp i CE. Uten bevissthet om egen adferd, er det lite sannsynlig at adferdsendringer vil skje. For å få tilbakemelding på egen adferd oppmuntrer trenere til å samarbeide med kollegaer. Trenerer kan også be om direkte tilbakemeldinger fra utøvere. Selvovervåking, ved å iaktta og notere egen adferd, er en annen teknikk som kan bidra til å øke treneres bevissthet på sin egen adferd, og kan oppmuntre til å etterleve bestemte prinsipper eller filosofier.

(Smith & Smoll, 2002; Smoll & Smith, 2002, 2006)

1.4 Målorienteringsteorien og Coaching Effectiveness – felles mål og prinsipper

Som nevnt er målorienteringsteorien den vanligste tilnærmingen for å forstå motivasjonsklima i idrett. Litteraturen om motivasjonsklima i idrettssammenheng støtter i stor grad ideen om en sterk sammenheng mellom et mestringsorientert klima og en rekke positive utfall av barns idrettsdeltakelse med tanke på motivasjon, selvoppfattelse, psykososial tilstand og adferd (Ames, 1992; Roberts, 2001; Roberts & Treasure, 1993; Treasure, 2001).

Selv om de stammer fra ulike teoretiske systemer, er det slående likheter mellom prinsipper for coaching og de endelige målene, basert på målorienteringsteorien og CE. Coachingprinsippene basert på de to tilnærmingene har begge til hensikt å skape et mestringsorientert motivasjonsklima, hvor innsats og mestring vektlegges fremfor utfall. Idrett blir sett på som en personlig utviklingsarena, og det vektlegges å nå "sitt beste" fremfor å bli "den beste" (Smoll & Smith, 2006). Coachingprinsippene basert på CE definerer suksess i det å utøve maksimal innsats og forpliktelse til å lære idrettslige ferdigheter, hvilket også er betydelige elementer i retningslinjene basert på målorienteringsteorien (McArdle & Duda, 2002) og kjennetegner et mestringsorientert motivasjonsklima (Ames, 1992; Weiss & Ferrer-Caja, 2002). På samme måte blir feil sett på som en avgjørende del av læringsprosessen, fremfor noe å være redd for (Smoll & Smith, 2006). Begge tilnærmingene vektlegger dette med anbefalinger om at utøvere veiledes med fokus på innsats og forbedring, hvilket er elementer som kjennetegner et læringsklima preget av mestringsorientering (Ames 1992) og liten grad av prestasjonsangst (Smoll & Smith, 2002). I og med at CE og målorienteringsteorien deler målet om å skape et positivt sosialt og idrettslig miljø som fostrer indre tilfredsstillelse av aktiviteten, er prinsippene for coaching basert på de to tilnærmingene i stor grad også like.

2. Problemstilling

Vi har sett på den avgjørende rollen treneren spiller med tanke på barns idrettslige og psykososiale utvikling, i lys av målorienteringsteorien og CE. De to tilnærmingene vektlegger i stor grad de samme prinsippene for effektiv coaching, med solid støtte fra forskning, som har vist at disse prinsippene og retningslinjene har en rekke positive utfall for barns idrettslige deltakelse. I denne sammenhengen vil kunnskap om norske alpintreneres coachingmetoder og adferd, og i hvilken grad disse er i tråd med vitenskapelig baserte prinsipper for coaching, være nyttig. Dette kan være verdifull bakgrunnsinformasjon for videre arbeid med videreutvikling av trenere.

Uavhengig av om man arbeider i tråd med disse prinsippene eller ikke, vil det å utvikle seg være et naturlig ønske for en hver engasjert trener. En naturlig del av en slik utvikling vil være eventuelle endringer i coachingmetoder og adferd. Bevissthet rundt egen praksis er imidlertid en forutsetning for å endre denne (Smoll & Smith, 2002, 2006), og det har vist seg at mange trenere undervurderer betydningen av sin egen rolle og ofte er lite bevisst på egen adferd. Fatkisk har studier i andre idretter vist at utøveres oppfatning av trenerens adferd stemmer bedre med virkeligheten enn treneres egen oppfatning (Smith et al., 1979; Smoll & Smith, 2002, 2006). Med utgangspunkt i dette, og ideen om at det er utøvernes tolkning av trenerens adferd som avgjør de endelige utfallene av deres idrettsdeltakelse, vil det være interessant å studere hvordan trenere og utøveres oppfattelse av trenerens adferd stemmer overens med objektiv vurdering av trenerens adferd. Basert på dette, er følgende problemstilling strukturert og formulert:

- 1. I hvilken grad er coachingmetoder og adferd blant alpintrenere for barn og unge i tråd med prinsipper for effektiv coaching, basert på målorienteringsteorien og Coaching Effectiveness?**
- 2. A) I hvilken grad stemmer treneres oppfattelse av sin egen adferd overens med objektiv vurdering av deres adferd?**
B) I hvilken grad stemmer utøveres oppfattelse av deres treneres adferd overens med objektiv vurdering av trenerens adferd?

3. Metode

3.1 Informanter

I tråd med problemstillingen, var det et naturlig ønske at studiematerialet skulle bestå av alpintrenere, med et stabilt engasjement i treningsgrupper med utøvere i alderen 12-16 år. Utover dette ble ingen andre spesifikke kriterier lagt til grunn i vurderingen av aktuelle informanter. I utgangspunktet var det ønskelig med et størst mulig datamateriale, samtidig som prosjektet skulle være gjennomførbart. 20-25 trenere ble ansett som et passende antall informanter, innenfor prosjektets rammer, i forhold til økonomi, tidsramme og reisevirksomhet.

For å finne aktuelle informanter ble alpinklubber i Oslo og Akershus kontaktet, fortrinnsvis via klubbenes hovedtrenere. Disse henvendte seg videre, eller oppga kontaktinformasjon, til trenere som var aktuelle informanter. I mindre miljøer, hvor det ikke var noen bestemt leder eller hovedtrener, ble aktuelle kandidater kontaktet direkte. Til slutt takket 20 trenere ja til å delta i som informanter.

3.2 Valg av metode

3.2.1 CBAS observasjon

CBAS er designet for å innhente informasjon om treneres adferd gjennom systematisk observasjon og registrering av treneres adferd. Således ville systemet (som har vært et viktig verktøy i forskningsarbeidet som har ligget til grunn for de coachingprinsipper som nevnes i problemstillingen) være et hensiktsmessig verktøy for å innhente informasjon om treneres adferd. Selv om systemet tidligere hovedsaklig er blitt brukt i observasjon av trenere i ulike lagidretter, er det laget i den hensikt at det skal kunne anvendes i alle idrettsgrener (Smith et al., 1977b). Det vil imidlertid være interessant å reflektere over hvordan CBAS fungerer i observasjon av alpintrenere, da det ikke har blitt funnet noen dokumentasjon på at dette er blitt gjort tidligere.

I de tidligere CBAS studier som det er referert til, (Smith et al., 1978, 1979; Smoll & Smith 2002), er observasjon av trenere gjennomført i konkurransesammenheng. I alpine konkurranser er trenerens rolle imidlertid ofte knyttet til å oppgaver som å rapportere fra løypen eller filme, og involveringen med utøverne vil ofte være liten. Derfor ble det ansett som mer relevant og verdifullt å observere informantene i treningssammenheng.

CBAS systemets reliabilitet

I forbindelse med utviklingen av CBAS har det blitt gjennomført flere studier for å vurdere systemets reliabilitet. Ved et tilfelle ble en baseballtrener observert av systemets opphavsmenn, samt 19 opplærte CBAS observatører. Utviklerne av systemet skåret trenerens adferd for å lage en fasit, som grunnlag for å vurdere de andre observatørens presisjon i skåringene. Resultatene av av denne og flere andre reliabilitetsstudier indikerte at observatører kan bruke CBAS systemet med høy grad av reliabilitet og presisjon i koding av trenerens adferd (Smith et al., 1977a, 1977b).

Et annet forhold som styrker CBAS' reliabilitet er at kategoriene er funksjonelt relatert til tilstedeværelsen (eller fravær av, i tilfelle av de reaktive kategoriene) av spesifikke situasjonsbetingede hendelser (Smith et al., 1977a). Hvis en ønsket opptreden fra en utøver finner sted, kan treneren kun reagere med positiv forsterkning (R) eller fravær av positiv forsterkning (NR). Samtidig vil treneren dersom en utøver gjør en feil, kunne respondere med fem mulige former for adferd (se tabell 1.1, side 13). Dersom en av disse forekommer, vil det i stor grad utelukke at noen av de andre finner sted samtidig i samme situasjon (Smith et al., 1977b).

CBAS kompetanse

For at et adferdsvurderingsystem som CBAS skal kunne brukes i vitenskapelig sammenheng, er kompetente observatører nødvendig (Smith et al., 1977a). Uavhengige observatører bør kunne enes om hvordan en bestemt adferd skal kategoriseres. Dette krever at observatørene er dyktige og sikre i bruken av systemet. For å sikre høy reliabilitet i bruken av CBAS, ble det derfor tilrettelagt for opplæring av observatører som skulle bruke systemet (Smith et al., 1977a). Opplæringen omfatter gjennomgang av en opplæringsmanual (Smith, et. al., 1977b) og instruksjon i bruk av skåringssystemet med visning og diskusjon av adferdseksempler. Videre inneholder opplæringen skriftlige prøver hvor kursdeltakerne skal definere CBAS kategorier og skåre adferds eksempler, samt trening i bruk av CBAS i faktiske feltsituasjoner.

Da noen formell opplæring i bruk av CBAS ikke er tilgjengelig i Norge, har kompetanse i forhold til CBAS systemet og bruken av dette måtte tilegnes på annen måte. Gjennom litteratur har jeg således satt meg inn i systemets utvikling, hensikt, tidligere CBAS-basert forskning, samt systemets strukturer og hvordan det skal brukes (Smith et al., 1977a, 1977b, 1978, 1979, 1983; Smoll & Smith, 1989, 2002, 2006). Det har også blitt trent praktisk på bruken av systemet, gjennom observasjon av en danseinstruktør som underviste 11-12 år gamle alpinister i hip-hop og breakdance, ved 6 tilfeller. Det er heller ikke uten stolthet jeg nevner at jeg (riktignok med meg selv som eneste sensor og vitne) fikk alle rett på skåringstesten i *Training manual for the Coaching Behavior*

Assessment System (Smith et al., 1977b), hvor tolv adferdseksempler illustrert i form av tegneserietegninger skulle vurderes og skåres.

Gjennomføring av CBAS observasjon

Det finnes klare retningslinjer for hvordan CBAS observasjon bør gjennomføres (Smith et al, 1977b). Under observasjon skal observatøren plassere seg slik at han/hun har god oversikt over treneren og aktiviteten, uten å være en forstyrrende faktor. Observatøren skal unngå å introdusere seg til treneren, eller indikere at de har til hensikt å observere vedkommende. Dette for å ikke være en forstyrrende faktor eller påvirke trenerens adferd med sin tilstedeværelse. Et samtykke fra treneren om at han godtar å bli observert skal selvsagt foreligge, men dette avtales helst i langt tid i forveien. Trenerens adferd blir registrert og kategorisert ved å observere aktiviteten og trenerens adferd, og fortløpende registrere de ulike adferdsinvolvementene ettersom de oppstår, ved å skrive ned forkortelsen for den bestemte adferden (R, TIG, KC osv...) Dersom det under observasjonen forekommer adferd som oppfattes som vanskelig å kategorisere, skal observatøren skrive ned hva som skjedde. Beskrivelsen bør være så fullstendig som mulig, slik at kategoriseringen av adferd kan fastslås senere (Smith et al., 1977a, 1977b, 1978).

Disse retningslinjene har vært gode å ha. De er imidlertid basert på observasjon av trenere i lagidretter, hvor observatøren diskret kan stille seg på sidelinjen, i nærheten av treneren, uten at vedkommende vet hvem observatøren er eller hva han/hun gjør der. Alpintrenere på sin side forflytter seg vanligvis betydelig rundt på treningsarenaen, for å arbeide med løypen, observere aktiviteten fra ulike posisjoner, og kommunisere med løperne i ulike sammenhenger. Det vil derfor være umulig å observere treneren uten å forflytte seg sammen med vedkommende, og dermed vil det være åpenbart for treneren at han/hun blir observert. Et håpløst forsøk på en "skjult" observasjon som uansett vil gjennomskues, ble vurdert til bare å virke mot sin hensikt, og muligens påvirke treneren i enda større grad. Derfor ble det valgt en mer åpen tilnærming til informantene i forbindelse med observasjonen. En avtale om observasjon var gjort i god tid på forhånd, men i tillegg ble det på et senere tidspunkt gjort en konkret avtale om sted og tidspunkt for hver enkelt observasjon, utifra de treningstider og treningssteder trenerne oppga som gjeldende for sine grupper.

I min tilstedeværelse har jeg forsøkt å være en så lite forstyrrende del av situasjonen som mulig, i tråd med de retningslinjer for CBAS observasjon som har blitt beskrevet. Samtidig har jeg med tanke på at min tilstedeværelse ikke har vært skjult, forsøkt å være en så naturlig del av situasjonen som mulig. Når det opplevdes naturlig (spesielt i forkant av treningene, før utøverne hadde kommet og det ikke forstyrret mitt arbeid med observasjon) hjalp jeg til med forberedelsene

til treningen, ved å for eksempel skru løypen, eller lignende. Samtidig benyttet jeg slike situasjoner til å kommunisere med treneren og vise interesse for vedkommendes arbeid. Dette var en bevisst strategi for å skape en åpen holdning hos treneren og signalisere at min tilstedeværelse var basert på interesse og ønske om å lære, ikke for å være en kritisk vurderende eller dømmende faktor. Samtidig ble informantene ikke informert om hva jeg spesifikt var der for å observere, annet enn at jeg ønsket å observere deres praksis for å lære noe om den.

Observasjonen begynte ved første tilfelle informantene kommuniserte med utøverne. Under observasjon av de 20 informantene hendte det ved noen tilfeller at utøvere spurte spørsmål som "hvem er du?", eller "hvorfor er du her?". Jeg forsøkte i disse tilfellene å svare på en åpen og uformell måte, som at jeg var der for "å se og lære litt fra treneren deres", eller at jeg ville se hvordan de trente "fordi jeg hadde hørt at de var så dyktige til å trene".

En potensiell sterk feilkilde ligger i det faktum at min tilstedeværelse sannsynligvis har påvirket informantenes adferd, hvilket er å forvente i slike situasjoner (Smith et al 1977a, 1977b). Imidlertid mener jeg at min åpne tilnærming til observasjonen var det naturlige og logiske valget med tanke på at en "hemmelig" observasjon uansett ikke ville være mulig innefor rammene av en vanlig alpintrening. Samtidig ville det kunne la seg gjøre å redusere effekten av min tilstedeværelse på en annen måte. Ved å være tilstede på flere treninger over tid og tilsynelatende observere informantene i forkant, kunne de fått tid til å bli komfortable med min tilstedeværelse og dermed også mindre påvirket av situasjonen (Smith et al., 1977a). Skulle dette hatt noen betydelig effekt hadde jeg imidlertid måttet observere hver informant ved flere tilfeller, hvilket ville vært langt mer tidkrevende. For eksempel, tilstedeværelse på fire treninger i forkant av hver observasjon, ville innebære tilstedeværelse på 100 treningsøkter. Dette ble vurdert som for vanskelig å organisere og gjennomføre, tatt i betraktning prosjektets tidsramme og det faktum at jeg gjennomførte prosjektet alene.

En annen potensiell feilkilde i forbindelse med observasjon er eventuelle forventninger observatøren har til hva han/hun vil se, som kan medføre selektivt fokus på bestemte adferdsformer, og at ting som ikke er i tråd med forventningene blir oversett (Smith et al., 1977a). Jeg har etter beste evne forsøkt å observere informantene så objektivt og fordomsfritt som mulig. Spesielt bevisst har jeg forsøkt å vært på at de hendelser og adferd som har blitt observert og registrert, ikke skal påvirke min tolkning av trenerens fremtidige adferd. Dersom en trener for eksempel innledningsvis under observasjon ofte opptre straffende, betyr ikke det at vedkommende nødvendigvis vil fortsette å opptre på samme vis videre i observasjonen.

Gjennomføringen av CBAS observasjonen har etter min oppfattelse fungert godt, ved å forholde meg til retningslinjene for bruk av CBAS, de 12 adferdskategoriene, samt ved å være bevisst på viktigheten av å være objektiv. Ytterligere et avvik fra de føringene som har blitt lagt for bruk av CBAS, så jeg meg imidlertid nødt til å gjøre. CBAS systemet forklarer at reaktiv adferd er *umiddelbare reaksjoner* fra treneren på prestasjoner eller handlinger fra utøvere. Alpint foregår imidlertid på en stor arena, hvor trenere og utøvere forflytter seg over store områder. Slik sett kan det i mange tilfeller gå lang tid fra det øyeblikk treneren oppfatter en prestasjon eller handling, til han/hun har mulighet til å kommunisere med utøveren, og dermed reagere. Situasjoner der treneren tydelig responderte til en tidligere prestasjon/adferd, ble derfor skåret som en reaktiv adferd, selv om det hadde gått betydelig tid før treneren viste sin reaksjon overfor utøveren. For eksempel: sto treneren midt i løypen og så en løper gjøre en stor feil, skåret jeg det fortsatt som feilkorrigerende veiledning (TIM), når treneren ga veiledning til denne utøveren over radio 10 minutter etter at feilen hadde funnet sted.

3.2.2 Distribusjon av spørreskjemaer

I tidligere studier har man i tillegg til CBAS observasjon, benyttet spørreskjemaer for å innhente informasjon om hvordan trenerne og deres utøvere oppfatter trenerens adferd (Smoll & Smith, 2002). Trenere og utøvere har blitt bedt om å vurdere i hvilken grad de oppfatter at treneren involverer seg i de 12 ulike CBAS kategoriene, gjennom å krysse av på en skala fra 1-7, hvor 1 betyr *nesten aldri* og 7 betyr *nesten alltid* (Smith et al., 1979). Det var derfor logisk å benytte samme metode for å innhente tilsvarende informasjon i denne studien. Analyser av disse to datakildene (CBAS-observasjon og spørreskjemaer) ville forhåpentligvis kunne gi svar på hvordan trenerne og utøveres oppfatninger stemte overens med resultatene fra den objektive CBAS observasjonen.

Spørreskjemaer ble delt ut til informantene og deres utøvere i etterkant av gjennomført CBAS observasjon. Informantene mottok informasjon om prosjektet (vedlegg 1) og et spørreskjema (vedlegg 2), hvor de ble bedt om å vurdere i hvilken grad de oppfattet at de involverte seg i de 12 ulike CBAS adferdene på nevnte skala fra 1-7, samt oppgi informasjon om kjønn, alder, erfaring og kompetanse. Utøverne mottok også informasjon (vedlegg 3), og spørreskjema (vedlegg 4), hvor de på samme skala ble bedt om å vurdere hvordan de opplevde at deres involverte seg i de 12 adferdsformene. Som en hjelp til å forstå de 12 CBAS kategoriene, og dermed svare så presist som mulig, fikk både trenere og utøvere vedlagt en beskrivelse av de 12 adferdskategoriene (vedlegg 5).

3.4 Vurdering av datamateriale og analyse

Alle informantene ble observert under en treningsøkt, med en gjennomsnittlig observasjonstid på 71 minutter, hvilket er omtrent samme varighet som observasjonene i tidligere studier (Smith et al., 1979; Smoll & Smith, 2002). Totalt ble 1571 skåringer av adferd registrert, med et gjennomsnitt på 71 registreringer pr. time pr. trener. Samtlige informanter returnerte sitt spørreskjema, mens besvarelser fra utøverne til 17 av informantene ble returnert, med en variasjon fra 4 til 17 utøverbesvarelser pr. trener, med et gjennomsnitt på 8,5. Selv om noen av utøveroppfatningene var basert på relativt få besvarelser, var standardavvikene i disse tilfellene lave, hvilket styrker sannsynligheten for at besvarelsene i stor grad er representative for utøvernes generelle oppfatninger av sine trenere.

De innsamlede dataene, bestående av 20 observasjonsnotater og 165 spørreskjemaer, ble sortert og strukturert i et statistisk analyseprogram, SPSS. Informasjon om hvordan de observerte trenerne involverte seg i de 12 ulike adferdskategoriene ble analysert ved å hente ut tall som beskrev gjennomsnittlige forekomster av de ulike adferdskategoriene både i antall, prosentvis fordeling, samt standardavvik og spredning.

At det lyktes å observere, og innhente besvarelser av spørreskjema fra samtlige av de 20 informantene ga et godt grunnlag for å beskrive informantenes adferd, og hvordan denne stemte overens med nevnte prinsipper for coaching. Flere informanter ville kunne styrket resultatenes troverdighet ytterligere, men som nevnt ble antall informanter bestemt også med tanke på at studien skulle være gjennomførbar. Samtidig er det klart at for å kunne presentere en reliabel adferdsprofil av hver enkelt trener, ville en mer omfattende observasjon av hver enkelt informant være nødvendig. Det er logisk at det ikke lar seg gjøre å gi en sikker adferds karakteristikk av en trener basert på en enkelt observasjon. Det har imidlertid ikke vært hensikten med prosjektet, og inngår således ikke i problemstillingen.

Informasjon om hvordan informantene og deres utøvere oppfattet informantenes adferd, ble analysert ved å hente ut tall basert på informantenes og utøvernes besvarelser. Sammenhengen mellom observert treneradferd og deres egen, samt utøvernes oppfatning, ble analysert ved å utføre statistiske korrelasjonstester mellom de to forholdene for hver enkelt adferdskategori. Totalt ble det utført 24 korrelasjonsanalyser, med et datasett på henholdsvis 20 (observasjon – treneroppfattelse) og 17 (observasjon – utøveroppfattelse). Som statistisk test ble *Spearman's* korrelasjonstest valgt, ettersom dataene ikke var normalfordelte. Vanligvis kreves et relativt stort datasett for å oppnå signifikante korrelasjoner. Et mer omfattende datamateriale ville økt sannsynligheten for at dette ville oppstå, og således hadde det vært heldig dersom utøverne til samtlige av informantene hadde

returnert sine besvarelser, slik at man også i korrelasjonstestene mellom CBAS observert data og utøveroppfattet data, kunne operere med et datasett på 20 observasjoner og vurderinger. Selv om datamaterialet med fordel kunne vært større, var det imidlertid tilstrekkelig for at signifikante korrelasjoner ble oppnådd i flere av korrelasjonsanalysene. Og det påpekes at det var i sammenligningen mellom observert adferd og utøveroppfattet adferd det oppsto flest signifikante korrelasjoner.

3.7 Etske overveielser

I forbindelse med studien var det viktig å gjøre noen overveielser med tanke det viktige etiske prinsippet om at en slik studie ikke skal få uheldige konsekvenser for noen av de involverte (Taylor & Hogdan, 1984). Informantene ble informert om at deltakelse i studien innebar en observasjon av deres utøvende trenerpraksis, samt besvarelse av et spørreskjema. De ble gjort oppmerksomme på at deres deltakelse var helt frivillig, og at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg fra rollen som informant. De ble bedt om å oppgi navn i sin besvarelse av spørreskjemaene, kun i den hensikt at deres besvarelser skulle kunne knyttes til resultatene av observasjonen. Det ble presisert at deres besvarelser ville bli behandlet konfidensielt, og oppbevares utilgjengelig for andre enn de som gjennomførte prosjektet. Informantene har gitt skriftlig samtykke til at de ønsket å delta som informant, og at var inneforstått med at dette innebar observasjon av deres trenerpraksis som alpintrenere (vedlegg 5).

Når det gjelder informantenes utøvere, var disse barn i alderen 12 -16 år, og hensynet til at studien ikke skulle få negative konsekvenser for disse, var derfor enda viktigere. Det presiseres i den sammenheng at utøverne aldri var objekt for observasjon. Det var kun trenernes adferd som ble vektlagt og registrert under observasjonene. Det eneste, men likevel viktige bidraget utøverne har kommet med, er i form av sin besvarelse av spørreskjemaene de mottok. Det kom imidlertid klart frem i informasjonsskrivet at det var et helt frivillig bidrag som de kunne velge å ikke delta i, uten å måtte begrunne dette for noen. Det ble også presisert at deres besvarelse var helt anonym (de trengte ikke skrive noe navn) og at hverken treneren deres eller andre ville få innsikt i deres besvarelser.

4.Resultater

Kjære leser. Det er nå tid for å se på resultatene av denne studien. For at du best mulig skal kunne lese og tolke resultatene, *vennligst gå til side 56, og brett ut det doble arket*. Fortsatt god lesing.

4.1 Karakteristikker av informantene

Tabell 4.2 Beskrivede tall av informantenes alder

| | |
|---------------|------|
| Gjennomsnitt | 30,8 |
| Standardavvik | 13,1 |
| Spredning | 44 |
| Min. | 21 |
| Maks. | 65 |

Tabell 4.3: Kjønnfordeling blant informantene

| | Frekvens | Prosent |
|--------|----------|---------|
| Mann | 15 | 75,0 |
| Kvinne | 5 | 25,0 |
| Total | 20 | 100,0 |

Tabell 4.2 viser spredningen i alder blant informantene. Gjennomsnittsalderen var på 30,8 år, med et standardavvik på 13,1. Spredningen på 44 år, og yngste og eldste informant var henholdsvis 21 og 65 år. Tabell 4.3 viser at det var 15 menn og 5 kvinner blant de 20 informantene, 75 % av informantene var altså menn, og 25 % kvinner.

Tabell 4.4 Informantenes utdanningsnivå

| | Frekvens | Prosent |
|-----------------------------|----------|---------|
| Ingen formell utdanning | 1 | 5,0 |
| Tr 1,2,3 NSF | 9 | 45,0 |
| 1-2 år høyskole / Tr. 4 NSF | 5 | 25,0 |
| > 3 år høyskole | 5 | 25,0 |
| Total | 20 | 100,0 |

Tabell 4.5: Informantenes erfaringsnivå

| | Frekvens | Prosent |
|--------------------|----------|---------|
| 1-2 års erfaring | 4 | 20,0 |
| 3-5 års erfaring | 9 | 45,0 |
| 6-10 års erfaring | 2 | 10,0 |
| 11-20 års erfaring | 1 | 5,0 |
| > 20 års erfaring | 4 | 20,0 |
| Total | 20 | 100,0 |

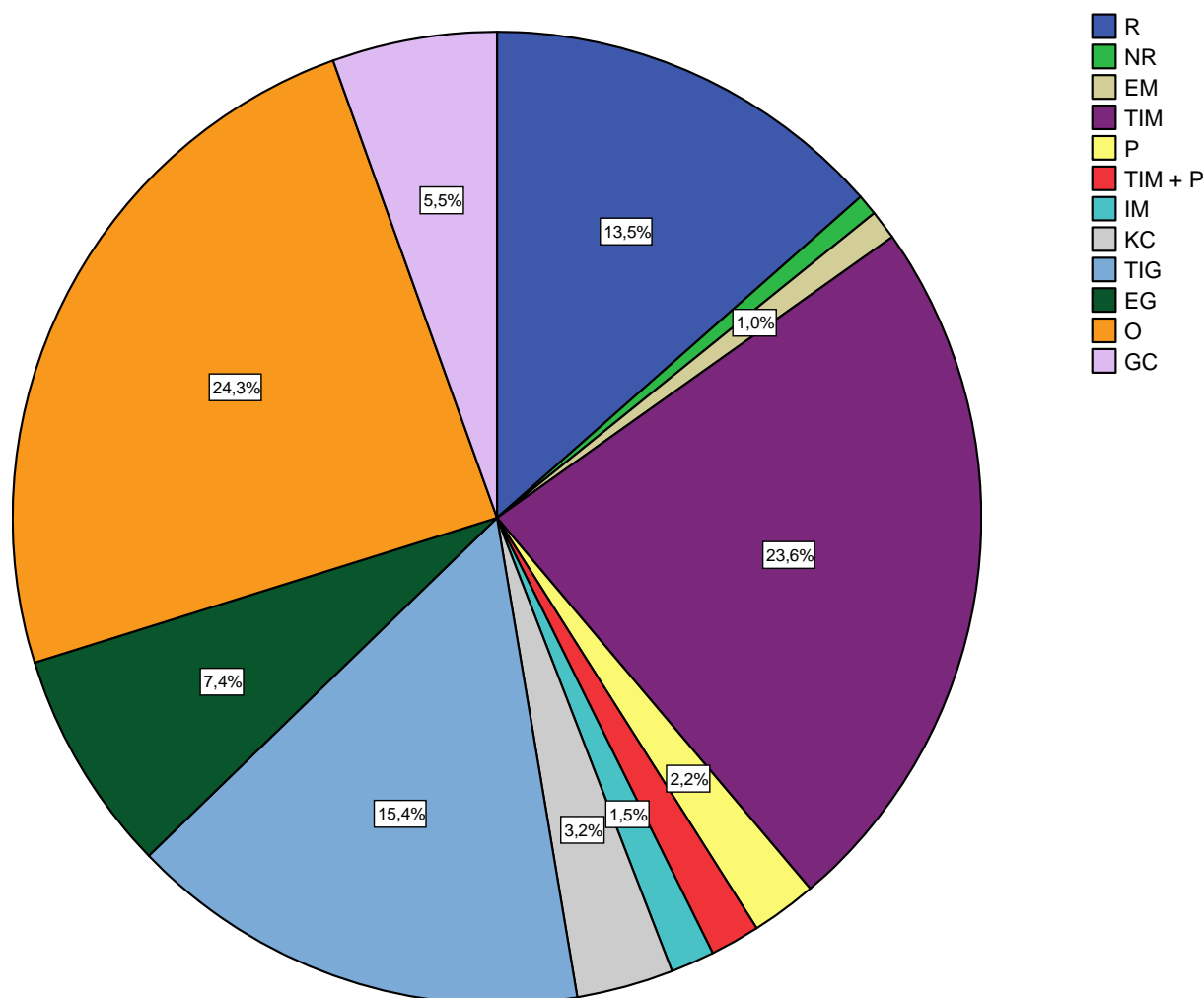
Erfaring og utdanningsnivået blant informantene vises i tabell 4.4 og 4.5. 19 av 20 informanter hadde utdanning i form av gjennomført trenerkurs i regi av NSF og/eller idrettsfaglig høyskoleutdanning. 15 informanter oppga å ha mellom 1-10 års erfaring. De 5 siste hadde lenger erfaring, hvorav 4 hadde over 20 års erfaring.

4.2 CBAS observert adferd

Tabell 4.6: CBAS observert treneradferd. Viser antall observasjoner, gjennomsnittlig hyppighet, standardavvik, laveste og høyeste verdi for hver adferdskategori. Hyppigheten er definert som antall forekomster pr time.

| | R | NR | EM | TIM | P | TIM + P | IM | KC | TIG | EG | O | GC |
|---------------|-------|------|------|-------|------|---------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Gjennomsnitt | 9,53 | ,492 | ,693 | 16,66 | 1,55 | 1,17 | 1,03 | 2,28 | 10,88 | 5,24 | 17,15 | 3,88 |
| Standardavvik | 6,25 | ,675 | 1,15 | 10,34 | 1,29 | 1,51 | 1,03 | 2,81 | 6,53 | 4,69 | 12,37 | 3,27 |
| Min. | 1,02 | ,00 | ,00 | 6,42 | ,00 | ,00 | ,00 | ,00 | 3,90 | 1,02 | 2,34 | ,00 |
| Max. | 21,84 | 2,00 | 4,62 | 50,76 | 4,08 | 6,24 | 3,00 | 10,98 | 25,38 | 18,48 | 41,52 | 12,84 |

De adferskategoriene som forekom oftest blant trenerne var O og TIM. I tabell 4.6 ser vi at disse to adferdsformene gjennomsnittlig forekom henholdsvis 16,66 og 17,15 ganger pr time, og sto tilsammen for nesten halvparten av alle registrerte adferdsinvolvinger (se figur 4.1). TIG og R forekom gjennomsnittlig 10,88 og 9,53 ganger pr time og sto dermed for 15,4 % og 13,5 % av de registrerte adferdsinvolvingene. De øvrige formene for adferd forekom alle sjeldnere enn 5,5 ganger i snitt pr. time, og samlet representerte de ca. en fjerdedel av det totale antall adferdsregistreringer (figur 4.1).

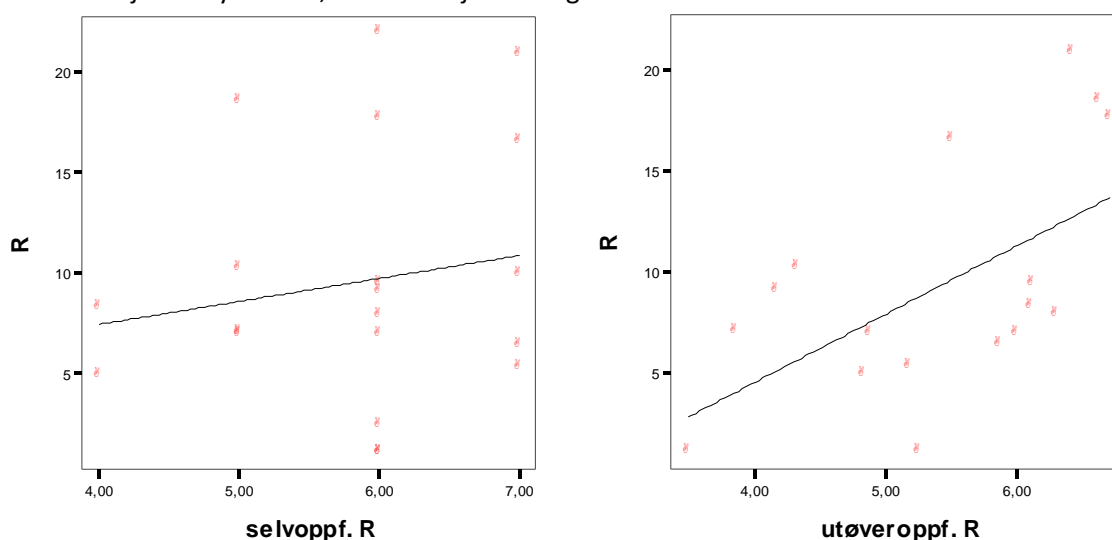


Figur 4.1: Observert adferd blant informantene. Tallene demonstrerer prosentvis hvor stor andel av det totale antall observasjoner som ble skåret innenfor hver kategori.

4.3 Korrelasjon mellom CBAS observert adferd og trener-og utøveroppfattet adferd

Tabellene i dette avsnittet forklarer i hvilken grad det er korrelasjon mellom CBAS observert treneradferd og trener- og utøveroppfattet adferd. Korrelasjonsstyrken (r), forklarer hvor sterk sammenhengen mellom to variabler er. For å betrakte en korrelasjon som sterk, forventer vi at $r > 0,7$. Signifikansnivået (p) i korrelasjonene forteller oss sannsynligheten for at korrelasjonen kan forklares av tilfeldige forhold. I denne sammenhengen setter vi signifikansnivået til 0,05 (5%), hvilket innebærer at dersom $p < 0,05$, kan vi anta med 95% sikkerhet at korrelasjonen ikke skyldes tilfeldige forhold.

Figurene i avsnittet har til hensikt å bidra til forstå å sammenhengen mellom de ulike variablene, gjennom et visuelt inntrykk. Skalaene i de grafiske fremstillingene representerer antall CBAS observerte forekomster av de ulike variablene (R, NR osv...) pr. time på Y-aksen, og selvoppfattet/utøveroppfattet vurdering på en skala fra 1-7 på X-aksen. De røde sirklene representerer informantene og deres plasseringer på grafen forteller oss deres verdier i forhold til observert og oppfattet adferd. Regresjonslinjen (svart linje) viser graden av sammenheng mellom de to variablene. Dersom linjen er stigende er korrelasjonen mellom de to ulike variablene positiv og dersom linjen er synkende, er korrelasjonen negativ.



Figur 4.4: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert R og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet R

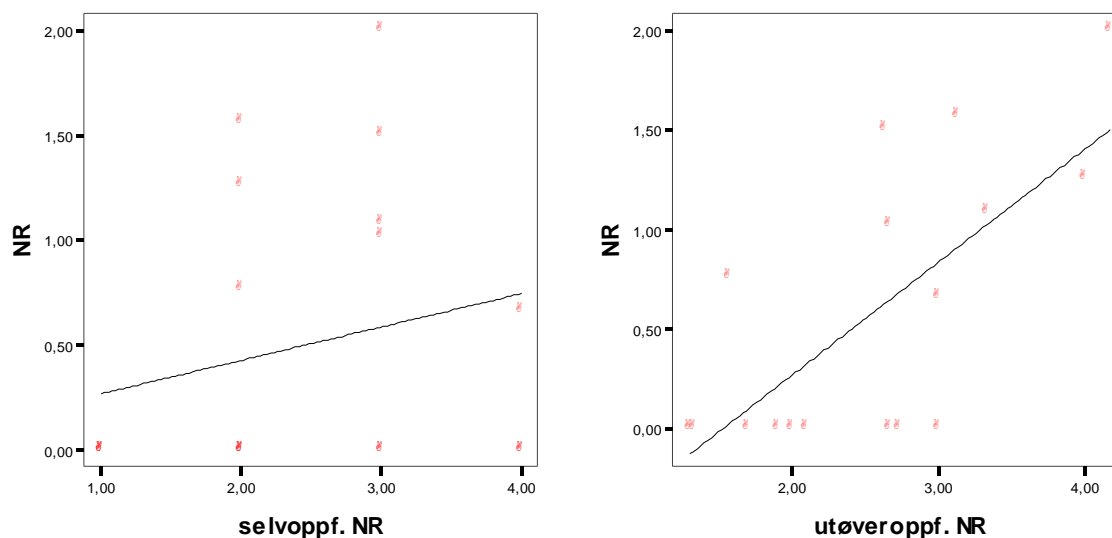
Tabell 4.7: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet R

| | | R |
|----------------|-----------------|-------|
| selvoppf. R | Korrelasjon (r) | 0,10 |
| | Signifikans (p) | 0,668 |
| | N | 20 |

Tabell 4.8: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet R

| | | R |
|------------------|-----------------|----------|
| utøveroppf. R | Korrelasjon (r) | 0,570(*) |
| | Signifikans (p) | 0,017 |
| | N | 17 |

* Korrelasjon signifikant på 0.05 nivå



Figur 4.5: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert NR og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet NR

Tabell 4.9: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet NR

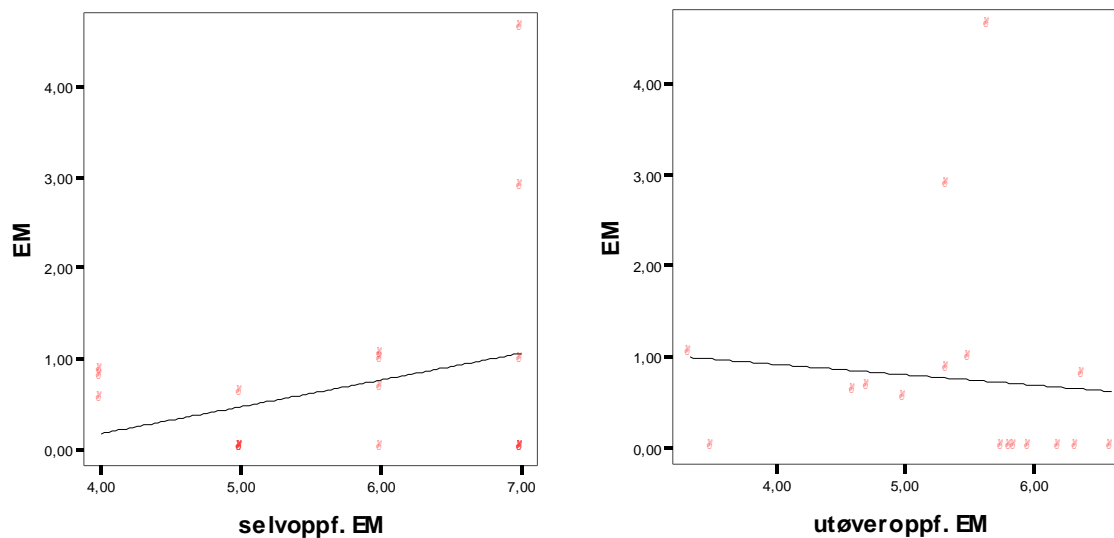
| | | NR |
|--------------|-----------------|-------|
| selvoppf. NR | Korrelasjon (r) | 0,267 |
| | Signifikans (p) | 0,255 |
| | N | 20 |

Tabell 4.10: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet NR

| | | NR |
|----------------|-----------------|----------|
| utøveroppf. NR | Korrelasjon (r) | 0,630(*) |
| | Signifikans (p) | 0,007 |
| | N | 17 |

* Korrelasjon signifikant på 0,05 nivå.

I figur 4.4 på forrige side, ser vi at korrelasjonslinjen er positiv i begge tilfeller, men viser en sterkere sammenheng mellom R og utøveroppfattet R enn den gjør mellom R og selvoppfattet R. I tilfellet utøveroppfattet R er korrelasjonsstyrken $r = 0,57$ og signifikansnivået $p = 0,017$. Hvilket gir en svak, men signifikant korrelasjon. Det er ikke tilfellet i forholdet mellom R og selvoppfattet R (se tabell 4.8 & 4.9). I figur 4.5 ser vi at utøveroppfattet NR viser sterkere sammenheng med NR enn hva selvoppfatter bruk av NR gjør. Dette ser vi også på korrelasjonsstyrken og signifikansnivåene i de to korrelasjonene. Tabell 4.9 viser at korrelasjonsstyrken mellom NR og treneres selvoppfattede NR tilsvarer $r = 0,267$ og $p = 0,255$. Korrelasjonen er svak og ikke signifikant. Mellom observert og utøveroppfattet trenerinvolvering i NR er korrelasjonsstyrken $r = 0,63$ og signifikansnivået $p = 0,007$. (tabell 4.10). Dette gir en signifikant, men ikke sterk korrelasjon.



Figur 4.6: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert EM og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet EM

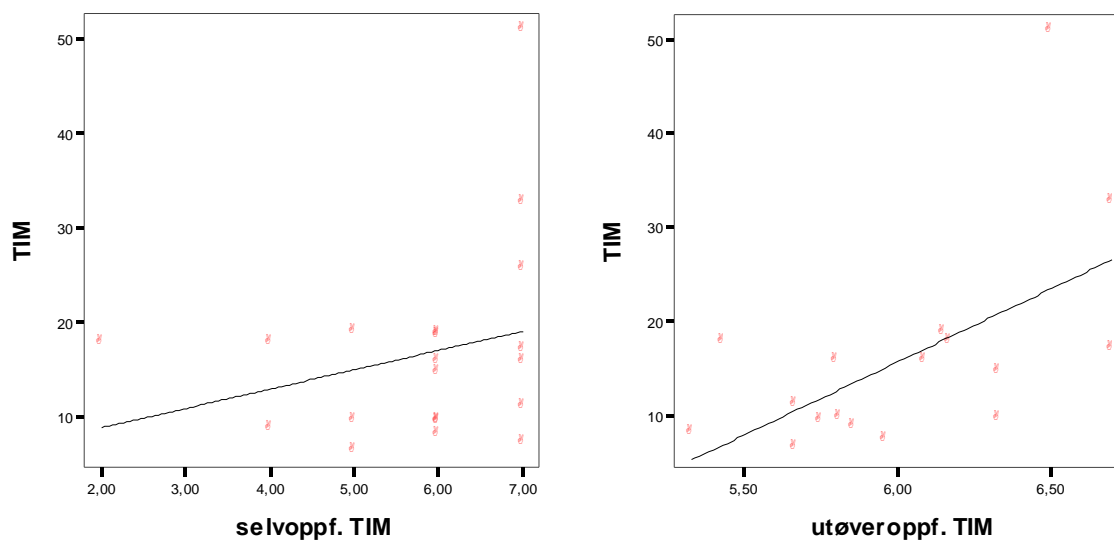
Tabell 4.11: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet EM

| | | EM |
|--------------|-----------------|-------|
| selvoppf. EM | Korrelasjon (r) | 0,098 |
| | Signifikans (p) | 0,680 |
| | N | 20 |

Tabell 4.12: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet EM

| | | EM |
|----------------|-----------------|--------|
| utøveroppf. EM | Korrelasjon (r) | -0,452 |
| | Signifikans (p) | 0,069 |
| | N | 17 |

Den grafiske fremstillingen viser at det er liten sammenheng mellom EM i forhold til både selvoppfattet og utøveroppfattet EM. Når $r = 0,098$ og $p = 0,680$ for selvoppfattet EM, og $r = -0,452$ og $p = 0,069$ for utøveroppfattet EM, er korrelasjonene svake og ikke signifikante.



Figur 4.7: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert TIM og henholdsvis selvoppfattet TIM og utøveroppfattet TIM

Tabell 4.13: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet TIM

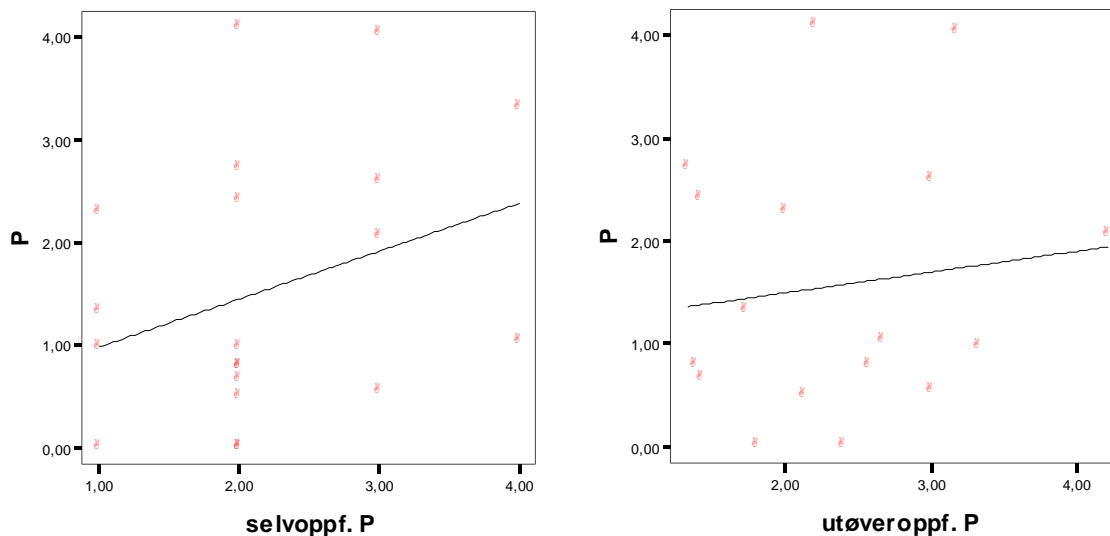
| | | TIM |
|---------------|-----------------|-------|
| selvoppf. TIM | Korrelasjon (r) | 0,230 |
| | Signifikans (p) | 0,330 |
| | N | 20 |

Tabell 4.14: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet TIM

| | | TIM |
|-----------------|-----------------|----------|
| utøveroppf. TIM | Korrelasjon (r) | 0,555(*) |
| | Signifikans (p) | 0,021 |
| | N | 17 |

* Korrelasjon signifikant på 0,05 nivå

I den grafiske fremstillingen ser vi at utøveroppfattet TIM ser ut til å ha en noe sterkere sammenheng med observert TIM, enn hva selvoppfattet TIM har. Dette bekreftes med en svak ($r = 0,555$) men signifikant korrelasjon mellom TIM og utøveroppfattet TIM (se tabell 4.14.) Korrelasjonen mellom TIM og selvoppfattet TIM er svakere ($r = 0,230$) og ikke signifikant.



Figur 4.8: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert P og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet P

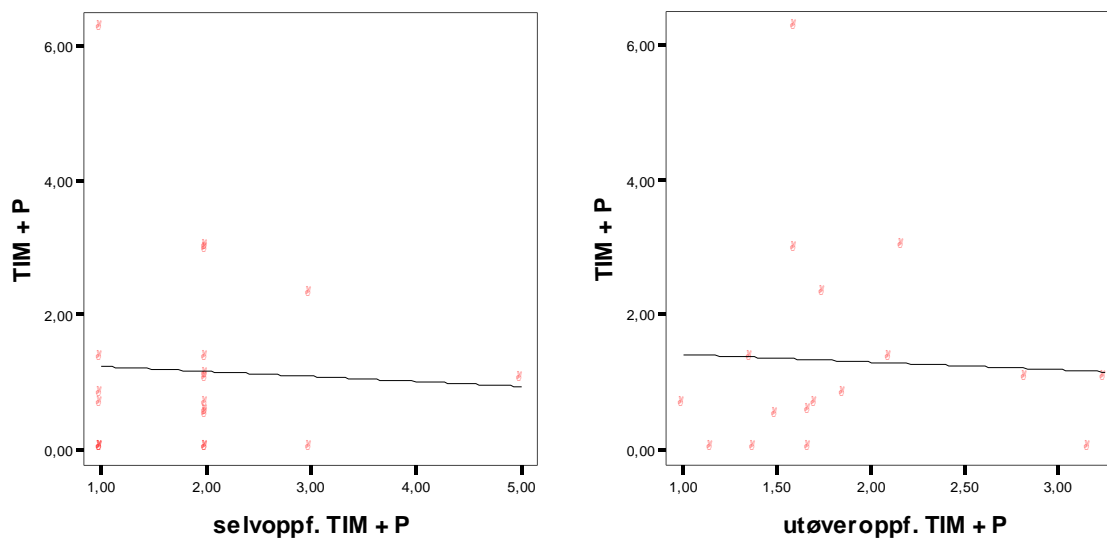
Tabell 4.15: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet P

| | | P |
|-------------|-----------------|-------|
| selvoppf. P | Korrelasjon (r) | 0,306 |
| | Signifikans (p) | 0,189 |
| | N | 20 |

Tabell 4.16: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet P

| | | P |
|---------------|-----------------|-------|
| utøveroppf. P | Korrelasjon (r) | 0,055 |
| | Signifikans (p) | 0,833 |
| | N | 17 |

I tilfellet P, ser vi at regresjonslinjene for både selvoppfattet og utøveroppfattet P er svakt positive (selvoppfattet P noe sterkere). Korrelasjonene er imidlertid svake og ikke signifikante i begge tilfeller (se tabell 4.15 og 4.16).



Figur 4.9: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert TIM+P og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet TIM + P

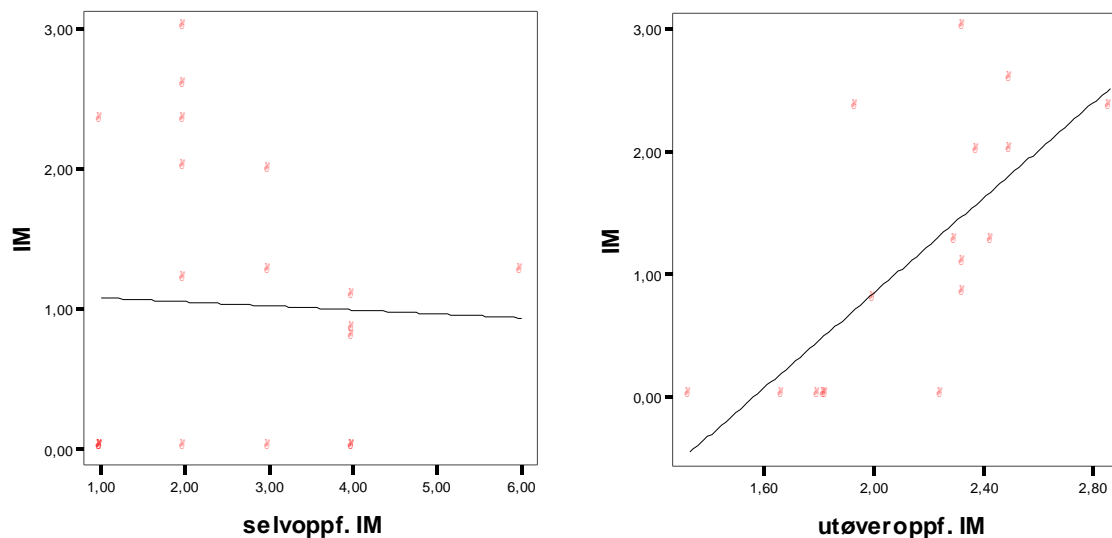
Tabell 4.17: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet TIM + P

| | | TIM + P |
|-------------------|-----------------|---------|
| selvoppf. TIM + P | Korrelasjon (r) | 0,120 |
| | Signifikans (p) | 0,616 |
| | N | 20 |

Tabell 4.18: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøver oppfattet TIM + P

| | | TIM + P |
|---------------------|-----------------|---------|
| utøveroppf. TIM + P | Korrelasjon (r) | 0,217 |
| | Signifikans (p) | 0,403 |
| | N | 17 |

Regresjonslinjene for både selvoppfattet og utøveroppfattet TIM + P er svakt negative, og korrelasjonsnivåene svake. når $p = 0,616$ og $p = 0,403$ for henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet TIM er korrelasjonene heller ikke signifikante (se r verdiene i tabell 4.17 og 4.18).



Figur 4.10: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert IM og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet IM

Tabell 4.19: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet IM

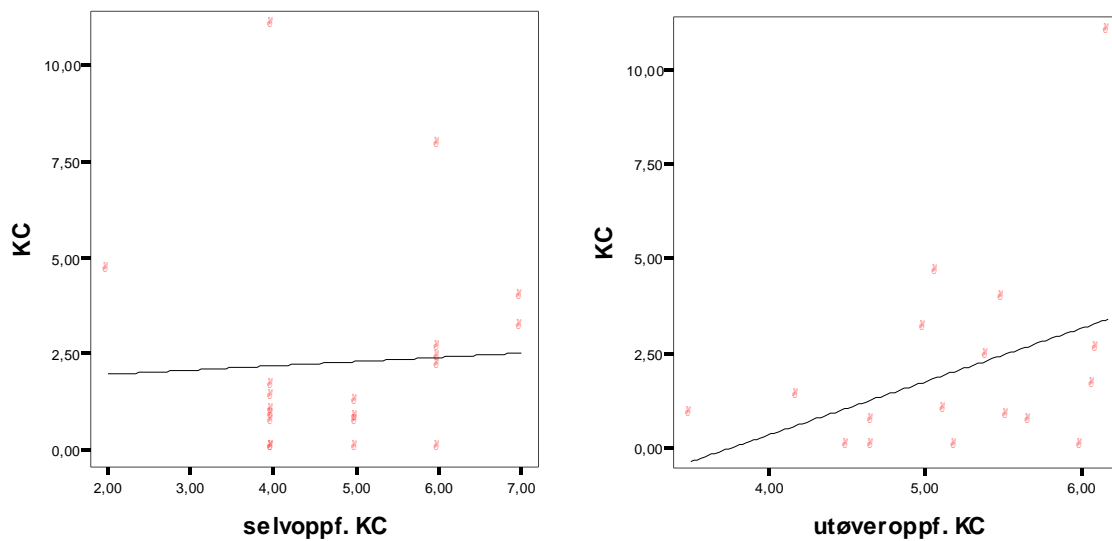
| | | IM |
|--------------|-----------------|-------|
| selvoppf. IM | Korrelasjon (r) | 0,032 |
| | Signifikans (p) | 0,893 |
| | N | 20 |

Tabell 4.20: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet IM

| | | IM |
|----------------|-----------------|----------|
| utøveroppf. IM | Korrelasjon (r) | 0,772(*) |
| | Signifikans (p) | 0,000 |
| | N | 17 |

* Korrelasjon signifikant på 0,05 nivå.

Vi ser i figur 4.10 at korrelasjonen mellom IM og utøveroppfattet IM virker å være langt sterkere enn den mellom IM og selvoppfattet IM. I tilfellet selvoppfattet IM er korrelasjonen svak og ikke signifikant ($r = 0,032$ og $p = 0,893$) mens utøveroppfattet IM korrelerer sterkt og signifikant ($r = 0,772$, $p = 0,00$).



Figur 4.11: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert KC og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet KC

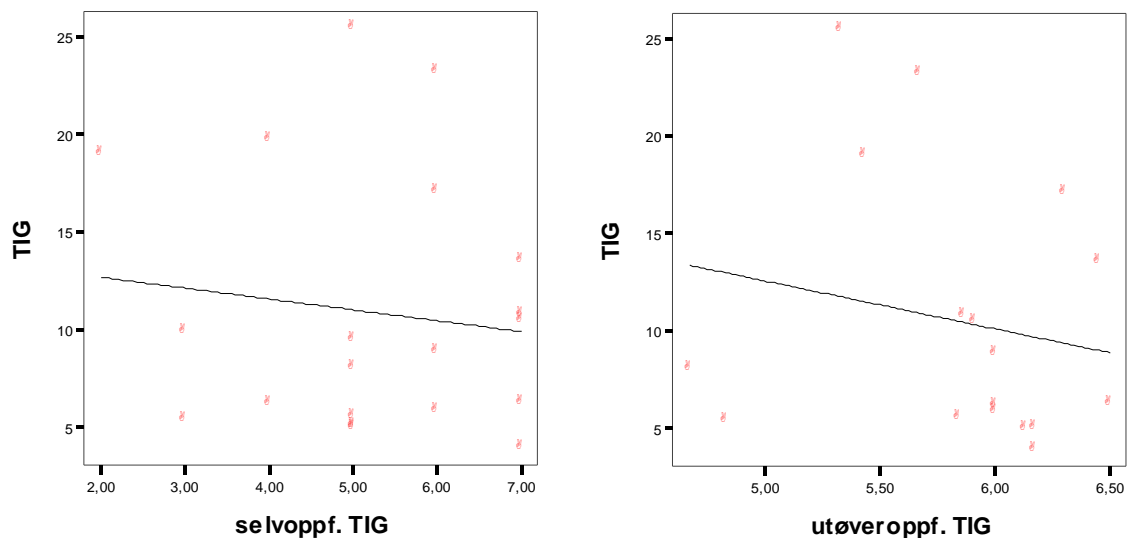
Tabell 4.21: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet KC

| | | KC |
|--------------|-----------------|-------|
| selvoppf. KC | Korrelasjon (r) | 0,233 |
| | Signifikans (p) | 0,322 |
| | N | 20 |

Tabell 4.22: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet KC

| | | KC |
|----------------|-----------------|-------|
| utøveroppf. KC | Korrelasjon (r) | 0,302 |
| | Signifikans (p) | 0,238 |
| | N | 17 |

Vi ser at i tilfellet KC, er begge regresjonslinjene svakt positive, den mellom KC og utøveroppfattet KC noe sterkere. Imidlertid er korrelasjonsstyrken svak ($r = 0,2,33$ og $0,302$) og ikke signifikant ($p = 0,322$ og $0,238$) i begge tilfellene.



Figur 4.12: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert TIG og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet TIG

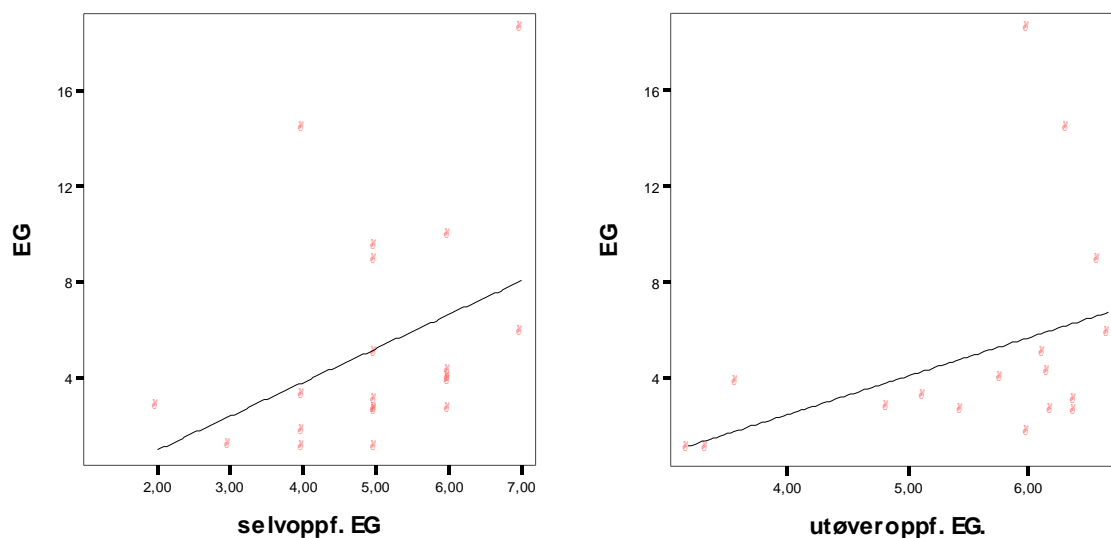
Tabell 4.23 korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet TIG

| Spearman | | TIG |
|---------------|-----------------|--------|
| selvoppf. TIG | Korrelasjon (r) | -0,006 |
| | Signifikans (p) | 0,979 |
| | N | 20 |

Tabell 4.24: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet TIG

| Spearman | | TIG |
|-----------------|-----------------|--------|
| utøveroppf. TIG | Korrelasjon (r) | -0,258 |
| | Signifikans (p) | 0,317 |
| | N | 17 |

Den grafiske fremstillingen viser her at regresjonslinjene for både selvoppfattet og utøveroppfattet TIG er svakt negative. r-verdiene for både selvoppfattet og utøveroppfattet er lave og korrelasjonene er heller ikke signifikante (se tabell 4.23 og 4.24).



Figur 4.13: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert EG og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet EG

Tabell 4.25: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet EG

| | | EG |
|--------------|-----------------|----------|
| selvoppf. EG | Korrelasjon (r) | 0,474(*) |
| | Signifikans (p) | 0,035 |
| | N | 20 |

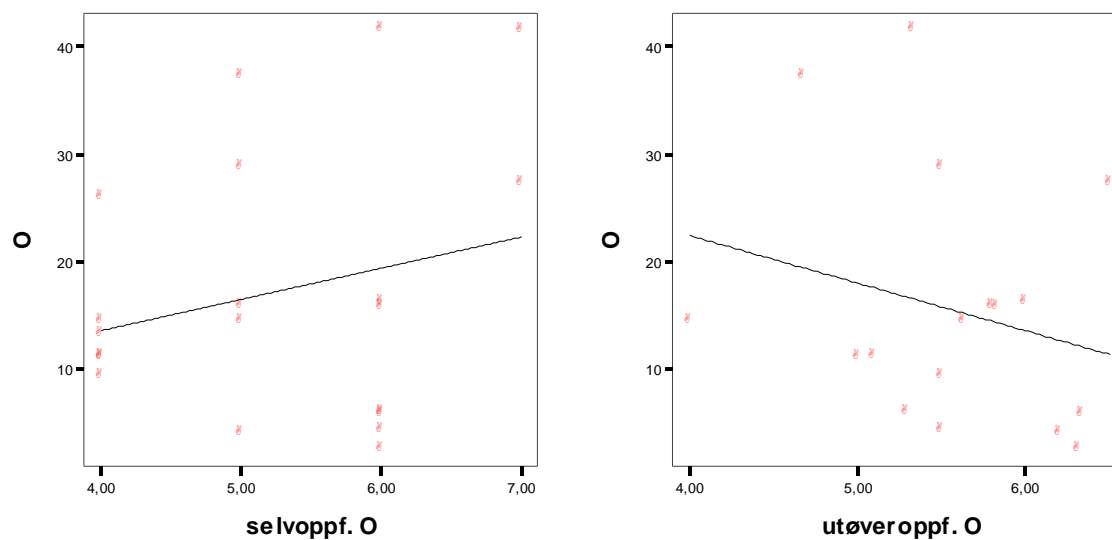
* Korrelasjon signifikant på 0,05 nivå

Tabell 4.26: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet EG

| | | EG |
|-----------------|-----------------|----------|
| utøveroppf. EG. | Korrelasjon (r) | 0,488(*) |
| | Signifikans (p) | 0,047 |
| | N | 17 |

* Korrelasjon signifikant på 0,05 nivå .

Regresjonslinjene for selvoppfattet og utøveroppfattet EG er begge positive. $r = 0,474$ og $0,488$ for henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet EG. Med signifikansnivåer på $p = 0,035$ og $p = 0,047$, har vi en svak men signifikant korrelasjon i begge tilfeller.



Figur 4.14: Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert O og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet O

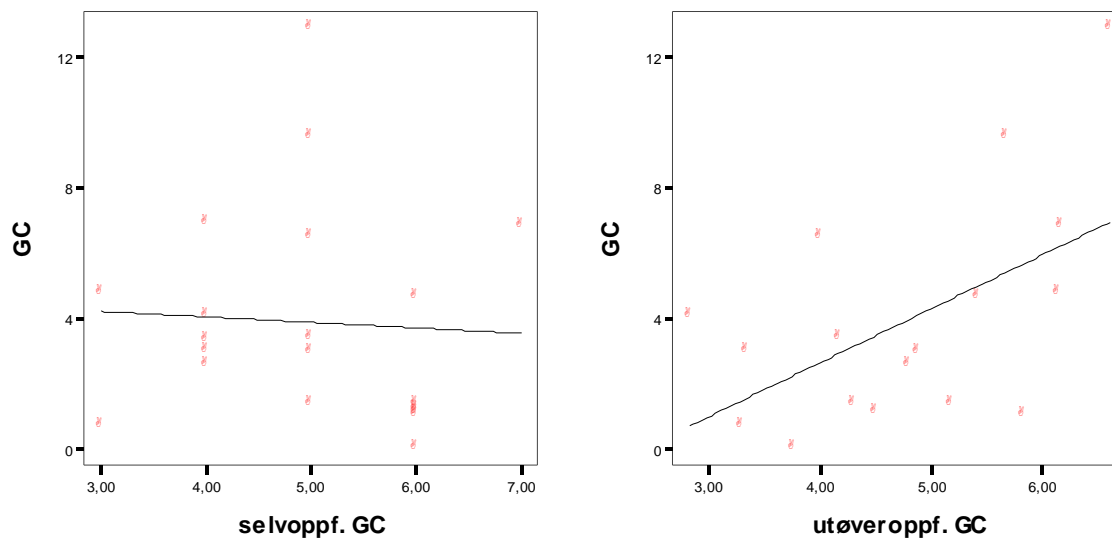
Tabell 4.27: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet O

| | | O |
|-------------|-----------------|-------|
| selvoppf. O | Korrelasjon (r) | 0,163 |
| | Signifikans (p) | 0,491 |
| | N | 20 |

Tabell 4.28: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet O

| | | O |
|---------------|-----------------|--------|
| utøveroppf. O | Korrelasjon (r) | -0,211 |
| | Signifikans (p) | 0,416 |
| | N | 17 |

Vi ser at regresjonlinjene viser et positivt svakt forhold mellom O og selvoppfattet O, og et svakt negativt forhold mellom O og utøveroppfattet. Av verdiene for r og p i tabell 4.27 og 4.28 ser vi at korrelasjonene i begge tilfeller er svake, og ikke signifikante.



Figur 4.15 Grafisk fremstilling av korrelasjon mellom observert GC og henholdsvis selvoppfattet og utøveroppfattet GC

Tabell 4.29: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og selvoppfattet GC

| | | GC |
|--------------|-----------------|--------|
| selvoppf. GC | Korrelasjon (r) | -0,188 |
| | Signifikans (p) | 0,428 |
| | N | 20 |

Tabell 4.30: korrelasjonsstyrke og signifikansnivå mellom observert og utøveroppfattet GC

| | | GC |
|----------------|-----------------|-------|
| utøveroppf. GC | Korrelasjon (r) | 0,468 |
| | Signifikans (p) | 0,058 |
| | N | 17 |

Ut i fra den grafiske fremstillingen ser det ut som det er en sterkere sammenheng mellom GC og utøveroppfattet GC, enn i forholdet mellom GC og selvoppfattet GC. Det ser vi også er når vi leser av tabellene. $r = 0,468$ og $p = 0,058$ viser at korrelasjonen imidlertid svak, og signifikansnivået litt for høyt for at kan si at det er en signifikant korrelasjon mellom GC og utøveroppfattet GC.

5. Diskusjon

5.1 Betraktninger av informantene

Med unntak av å ha et fast engasjement som trener for barn eller ungdomsgrupper med utøvere i alderen 12-16 år, var det ingen bestemte kriterier i utvelgingen av informanter. Som innledning kan det imidlertid være interessant å betrakte noen karakteristikk av informantene.

Det var stor spredning i informantenes alder. Gjennomsnittsalderen var på 31 år, standardavviket var 13,1 og yngste og eldste informant var henholdsvis 21 og 65 år. Det mannlige kjønn var dominerende, da den prosentvise balansen mellom menn og kvinner var 75 % mot 25 %. Informantenes utdanningsnivå viste seg å være høyt. Fem av informantene hadde 3 eller flere fullførte år med idrettsfaglig utdanning på høghskolenivå, mens ytterligere 5 hadde enten fullført 1-2 år med idrettsfaglig høghskoleutdannelse eller Trener 4 kurs i regi av NSF. Halvparten av informantene hadde altså minimum gjennomført Trener 4 kurs, som er å anse som en topp trenerutdanning (NSF). Samtidig oppga 9 av de 10 andre informantene å ha fullført trenerkurs i regi av NSF på lavere nivå (Trener 1,2 eller 3). Kun en trener oppga å ikke ha noen formell utdannelse, men oppga samtidig å ha over 20 års erfaring, et erfaringsnivå som kun tre andre trenere oppga. De fleste trenerne oppga et erfaringsnivå på mellom 1 – 10 år, og nesten halvparten oppga å ha vært trenere i mellom 3 og 5 år.

I en generell karakteristikk av informantene kan vi si at det var stor spredning i alder, de fleste menn, men kvinner var også representert. Erfaringsnivået varierte stort, men det var ingen helt "ferske" trenere, og de fleste hadde noen års erfaring. Utdanningsnivået var høyt.

5.2 Trenerens adferd i lys av vitenskapelig baserte coachingprinsipper

Hvis vi betrakter de 12 CBAS kategoriene, kan vi si at positiv forsterkning (R), oppmuntring etter en feil (EM), veiledning etter feil (TIM), generell veiledning (TIG), generell oppmuntring (EG), generell kommunikasjon (GC), og organisering (O), er adferdskategorier som er i tråd med de nevnte retningslinjene og sansynligvis vil bidra til de positive utfall som har blitt beskrevet i teorikapittelet (Ames, 1992; McArdle & Duda, 2002, Smith & Smoll, 2002; Smoll & Smith, 2002, 2006; Treasure, 2001). Fravær av positiv forsterkning (NR), straff (P), straffende veiledning (TIM + P), ingorering av feil (IM) og opprettholdelse av kontroll (KC), utgjør de adferdskategoriene som vi kan karakterisere som motstridige i forhold til de nevnte coachingprinsippene. De adferdskategoriene som vi nå har definert som ønsket adferd, omfatter tilsammen over 90 % av adferdsskåringene, hvilket samtidig innebærer at under 10 % av registreringene falt innenfor kategoriene som vi basert på coachingprinsippene kan kalle uheldig adferd. En mulig forklaring på at trenerne i såpass stor grad

viste ønskelig adferd, kan være det generelt høye utdanningsnivået. Det kan tenkes at det heldige generelle adferdsmønsteret skyldes god pedagogisk og idrettspsykologisk kompetanse blant informantene, og at trenernes utdanning kan være en årsak til dette. For å kunne si noe sikkert om dette, må det imidlertid vites mer om innholdet i den utdanningen trenerne har gjennomgått.

Selv om resultatene viste at informantenes opptreden var dominert av ønskede adferdsformer, viste det seg imidlertid at sammenlignet med tidligere CBAS studier hvor baseballtrenere ble observert, skåret informantene betraktelig lavere på ønskede adferdskategorier som R, EM, EG og TIG. Samtidig skåret de betydelig høyere på kategoriene TIM og O. Når det gjaldt de uønskede adferdene, var skåringene av KC noe høyere enn i tidligere studier, mens resultatene var nokså like når det gjaldt forekomsten av NR, P, TIM + P og IM. (Smith et al., 1978, 1979). I en overfladisk konklusjon kan det lett sies at de observerte baseballtrenerne var mer oppmuntrende og ga mer generell veiledning, mens informantene i denne studien var mer feilkorrigerende og oftere involvert i organisatoriske handlinger, hvilket for så vidt er korrekt. En mulig forklaring på disse forskjellene i resultatene ligger imidlertid i forskjeller i de situasjonene observasjonene ble gjennomført. I de nevnte baseballstudiene ble observasjonen gjort i konkurransesituasjoner, mens informantene i denne studien har blitt observert i treningsammenheng. Den hyppigere forekomsten av feilkorrigerende veiledning (TIM) og organisatoriske adferdsformer (O og KC) i denne studien, kan forklares ved at det i en trenings situasjon vil være naturlig at treneren vil engasjere seg mer i disse. Under trening er det nemlig treneren som styrer og organiserer aktiviteten, og således vil skåre høyere på organisatoriske adferdsformer enn i en konkurransesituasjon, hvor aktiviteten ofte styres helt eller delvis av andre (f. eks. dommere eller arrangører). Samtidig vil trenings situasjonen være en arena hvor det er mer naturlig å gi feilkorrigerende veiledning (TIM), da det i konkurransesituasjoner kan være begrensede muligheter for slik veiledning. Samtidig kan den høyere forekomsten av forsterkende og oppmuntrende adferd, samt generell veiledning i tidligere studier muligens forklares med at konkurransesituasjonen er en mer naturlig setting for slik adferd. I konkurransesituasjon vil treneren ofte i større grad fokusere på å utøvere skal oppnå et godt resultat (Nicholls, 1984), og dermed kan det tenkes at trenere velger å bruke oppmuntrende og forsterkende adferd for å få utøvere til å respondere umiddelbart i slike situasjoner. Generelt antas det at trenere i konkurransesituasjoner er mer resultatorienterte enn i trenings situasjon (Nicholls, 1984).

5.2.1 Håndtering av ønskede prestasjoner eller adferd

Når en eller flere utøvere gjør noe treneren opplever som positivt, kan treneren respondere enten ved å gi utøveren positiv forsterkning, eller ved å la være å gi positiv forsterkning. Trenernes håndtering av ønsket adferd, vurderes altså ut fra deres involvering i R og NR. Resultatene viste at trenerne i involverte seg i R gjennomsnittlig 9,5 ganger pr time og 13,5 % av det totale antall

adferdsskåringene havnet i denne kategorien. Samtidig involverte de seg i NR 0,49 ganger pr. time. Denne kategorien omfattet således under 1 % av de observerte adferdsinvolveringene. I tidligere studier av baseballtrenere for barn (Smith et al., 1979) sto R og NR for henholdsvis 26 % og 3,5 % av de registrerte skåringene.

Disse resultatene viser at i de situasjonene hvor det ble oppfattet som naturlig å gi positiv forsterkning, var det svært sjelden at trenerne ikke gjorde det. Forholdet mellom tilfeller hvor trenerne ga utøverne ros eller skryt for en ønsket adferd og tilfeller hvor de unnlot å gjøre det, var nesten 20 til 1. Dette innebærer trenernes adferd i stor grad var i tråd med anbefalte coachingstrategier (McArdle & Duda, 2002; Smoll & Smith, 2006) når det gjelder håndtering av ønskede prestasjoner eller handlinger. Samtidig må det nevnes at R sto for en betydelig mindre del av de registrerte adferdsskåringene sammenlignet med tidligere CBAS studier av baseballtrenere, hvor R sto for mellom 20 % og 30 % av skåringene. Igjen må det tas i betraktning at baseballtrenere ble observert i konkurransesituasjoner, mens denne studien har fokusert på treningssituasjonen.

5.2.2 Håndtering av feil

Når en utøver gjør en feil, kan treneren respondere på fem ulike måter: De kan gi oppmuntring (EM), veiledning (TIM), straff (P), straffende veiledning (TIM + P), eller de kan ingorere situasjonen (IM). Trenerens håndtering av slike situasjoner vurderes således ut fra hvilken av disse formene for adferd de reagerer med. Resultatene viste tydelig at veiledning var den klart dominerende reaksjonen fra trenerne i situasjoner hvor det ble begått feil, med en gjennomsnittlig forekomst på mer enn 16,5 ganger pr. time. Oppmuntring, straff, straffende veiledning og ingorering forekom alle relativt sjelden, med en gjennomsnittlig forekomst på mellom 0,7 og 1,6 forekomster pr. time. Sammenlignet med resultater fra tidligere studier (Smith et al., 1979), ga trenerne betydelig mer veiledning og noe mindre oppmuntring i situasjoner der utøvere feilet. De andre formene for reaksjon på feil (P, TIM + P, IM) var omtrent på samme nivå som resultatene fra andre studier (Smith et al., 1978, 1979; Smoll & Smith, 2002).

At trenerne sjelden ingorerte feil, og reagerte med å gi veiledning i så stor grad, er i tråd med de anbefalte coachingprinsippene, som forklarer at når en feil gjøres er dette en god mulighet for utøverne å lære, og at det passer godt å gi veiledning i slike situasjoner (Ames, 1992; Smoll & Smith, 2002, 2006; Treasure, 2001). At de samtidig i liten grad reagerte med straff eller ga veiledning på en straffende måte, er også heldig sett i lys av de anbefalte prinsippene, som forklarer at straffende adferd fra treneren bidrar til å skape prestasjonsangst og øke sannsynligheten for at barn og unge slutter å drive idrett (Smith et al., 2002).

Med tanke på at trenerne ofte ga veiledning, var det samtidig interessant å se at de svært sjelden reagerte med oppmuntring når utøvere gjorde feil. Dette er motstridig i forhold til prinsippene for coaching, som tidligere er blitt beskrevet, sier om bruk av oppmuntring. Her forklares det at utøverne ofte er flau eller misfornøyde som følge av den feilen de har begått, og at det er i slike situasjoner de har størst behov for støtte fra treneren sin (Smith & Smoll, 2002). Dersom utøveren vet hva han/hun har gjort feil, bør treneren ikke bryte unødvendig inn i situasjonen (Skard, 2001b), og en oppmuntrende reaksjon vil være mer hensiktsmessig enn veiledning. For mye feedback kan virke mot sin hensikt (Magill, 2006) og oppleves som irriterende for utøveren (Smith & Smoll, 2002). Dermed kan det tenkes at selv om det er positivt at trenerne ofte ga veiledning, burde de i en del situasjoner kanskje heller reagert oppmuntrende. Således ville et mer balansert adferdsmønster, med muligens noe mindre veiledning, og definitivt mer bruk av oppmuntring i situasjoner hvor trenere skal håndtere feil, være heldig.

5.2.3 Organisering og håndtering av disiplin

Trenernes handlinger som omfatter organisering av idrettsaktiviteten og håndtering av disiplinære utfordringer, kan kategoriseres som enten organisering (O) eller opprettholdelse av kontroll (KC). Her viste det seg at O hadde en gjennomsnittlig forekomst på over 17 ganger pr. time, og var med et omfang på over 24 % av det totale antall observasjonsskåringene, den hyppigst inntrufne adferdsform av samtlige 12 kategorier. Dette var også langt mer enn hva som har blitt observert i andre studier (Smith et al., 1979). Den gjennomsnittlige forekomsten av KC var ca 2,5 ganger pr. time.

At O blir brukt langt oftere enn KC i organisatoriske og disiplinære sammenhenger, stemmer godt overens med hva coachingprinsippene sier. Disse forklarer at ved hjelp av god organisering av den idrettslige aktiviteten kan man unngå å til stadighet måtte jobbe for å opprettholde kontroll over aktiviteten, samt slippe å måtte håndtere uønsket adferd fra utøvernes side (Smith & Smoll 2002, Smoll & Smith, 1997).

Samtidig som det betraktes som positivt at O forekom oftere enn KC, reiser det faktum at O var den adferd som forekom aller oftest, et interessant spørsmål. Dersom vi tar utgangspunkt i at det er uheldig at treneren blander seg inn i aktiviteten unødvendig (Skard, 2001b), er det da ønskelig at det en trener gjør oftest i løpet av en trening er å organisere? Dersom treneren hele tiden må ta organisatoriske grep, kan det tenkes at det hindrer vedkommende i å involvere seg på andre positive måter i enda større grad (Smoll & Smith, 2002). Coachingprinsippene peker på det å diskutere og opprette regler og rutiner for gruppen sammen med utøverne, som en av de viktigste og mest heldige organisatoriske tiltakene man kan gjøre (Ames, 1992; Smoll & Smith, 2002, 2006). Å gi utøverne innflytelse og eierskap i forhold til regler vil øke deres forpliktelse og vilje til å følge disse

(McArdle & Duda), og kan dermed bidra til en mer effektiv gjennomføring av aktiviteten (Treasure, 2001). Slik kan det tenkes at treneren slipper å hele tiden ta organisatoriske grep, og dermed få mulighet til å konsentrere seg mer om andre deler av coachingarbeidet.

5.2.4 Spontan adferd

Når det gjaldt forekomsten av *generell* veiledning (TIG) og oppmuntring (EG), forekom disse i gjennomsnitt henholdsvis 10,9 og 5,2 ganger pr. time. Det vil si at på samme måte som veiledning var en mer anvendt måte å respondere på feil enn hva oppmuntring var, forekom den generelle veiledningen også oftere enn den generelle oppmuntringen. Det var imidlertid et mer balansert forhold mellom disse to adferdskategoriene enn det var mellom den veiledningen og oppmuntring som oppsto som en reaksjon på feil. Sammenlignet med forekomsten av TIG og EG i tidligere studier, forekom disse imidlertid betydelig sjeldnere i denne studien.

Generell veiledning og oppmuntring må betraktes som ønskede adferdsformer i lys av coachingprinsippene, som forklarer at utøverne har en forventning om at trenerne skal hjelpe dem i å bli gode utøvere, og at treneren har en viktig oppgave i å lære utøverne nye ferdigheter (Smoll & Smith, 2006). Derfor er det viktig å gi utøverne veiledning også med tanke på å utvikle nye ferdigheter, og ikke bare gi veiledning når de gjør feil. Således er det positivt at trenerne ga generell veiledning i så stor grad som de gjorde. Når det gjelder generell oppmuntring forklarer coachingprinsippene at en positiv effekt av denne adferdsformen er at den fremhever trenerens engasjement og entusiasme (Smith & Smoll, 2002), hvilket kan styrke signalene om at det å støtte og hjelpe utøverne er viktig for treneren.

Generell kommunikasjon (GC) hadde en gjennomsnittlig forekomst på 3,9 ganger pr time. De konkrete prinsippene for coaching som er forklart på bakgrunn av målorienteringsteorien og CE, sier ikke noe konkret om akkurat generell kommunikasjon. Litteraturen som disse prinsippene bygger på forklarer imidlertid at treneren har stor innflytelse på barna (Ames, 1992), også i deres liv utenfor idretten, og at man som trener spiller mange roller i barnas liv (Skard, 2001b; Smith & Smoll, 2002) med store muligheter for å positivt kunne påvirke barnas oppvekst. Da vil det være naturlig og ønskelig å at trenere viser at deres interesse og omsorg for barna også strekker seg utover idrettsarenaen. Det å tulle med barna, og snakke med dem om ting som skole, hobbyer og familie, vil signalisere at treneren bryr seg om barnet som individ og ikke bare som idrettsutøver. I hvilken grad generell kommunikasjon bør finne sted under selve idrettsaktiviteten, kan imidlertid diskuteres.

5.3 Sammenheng mellom observert treneradferd og trener- og utøvervurdert treneradferd

5.3.1 Trenere og utøvers generelle oppfattelse av trenernes adferd

Informantenes gjennomsnittlige selvoppfattede bruk av positiv forsterkning og oppmuntring, var høyere enn hva utøverne vurderte den til. Det er også interessant å se at med unntak av ignorering av feil (IM), skåret utøverne trenernes adferd like høyt eller høyere enn de selv gjorde innenfor de adferdsformene vi har definert som uheldige. Forskjellene er imidlertid små (se vedlegg 7 for oversikt).

5.3.2 Sammenheng mellom observert og oppfattet treneradferd som reaksjon på ønskede prestasjoner/ handlinger

Analysene av sammenhengen mellom trenernes vurdering av hvor ofte de involverte seg i R og NR og hvor ofte disse adferdsformene forekom under observasjon, viste lave og ikke signifikante korrelasjoner for begge kategorier. Utøvernes vurdering av sine treneres bruk av R og NR, korrelerte imidlertid signifikant med observert adferd. Korrelasjonsnivåene på $r = 0,57$ for R, og $r = 0,63$ for NR, er imidlertid ikke høyere enn at vi må nøye oss med å si at det er en *svak* sammenheng mellom de to variablene.

Trenernes oppfattelse av sin egen bruk av R og NR, var ikke i tråd med det som ble observert. Utøvernes oppfattelse av sine treneres adferd viste derimot en svak men signifikant sammenheng med observasjonsresultatene. Vi kan derfor si at observert bruk av positiv forsterkning, eller fravær av sådan, stemte bedre overens med utøvernes oppfattelse av sine treneres adferd, enn den gjorde med trenerens selvoppfattelse. Basert på disse resultatene, viste trenerne liten grad av selvinnsikt med tanke på hvordan de reagerte på ønskede prestasjoner eller handlinger.

5.3.3 Sammenheng mellom observert og oppfattet treneradferd som reaksjon på feil

Korrelasjonen mellom egenvurdert og observert bruk av oppmuntring i situasjoner det ble gjort feil (EM), var svak og ikke signifikant. Det var heller ingen sammenheng mellom observert treneradferd og deres egenoppfattede bruk av oppmuntring når det ble begått feil. Utøvernes oppfatning av trenernes bruk av veiledning i slike situasjoner, korrelerte signifikant men svakt ($r = 0,55$), med observasjonsdataene. I likhet med trenerne vurderte heller ikke utøverne trenernes bruk av oppmuntring etter feil, i tråd med det som var blitt observert. Når det gjaldt straffende adferd, viste analysene at både trenernes og utøvernes oppfatning av trenernes involvering i P og TIM + P, korrelerte svakt og ikke signifikant med observert adferd. Trenerne og utøvernes oppfattelse var i denne sammenheng nokså lik. Heller ikke når det gjaldt trenernes oppfattelse av i hvilken grad de ingorterte feil, ble det funnet noen sammenheng med det som hadde blitt observert. Utøvernes

oppfattelse av denne adferdsformen derimot, korrelerte sterkt ($r = 0,77$) og signifikant med observasjonene.

Trenernes oppfattelse av sin egen involvering i alle adferdsformer relatert til håndtering av feil, viste ingen sammenheng med det adferdsmønsteret de hadde vist under observasjon. Utøverne feilet i å vurdere trenernes bruk av oppmuntring og straffende adferd i situasjoner hvor det ble begått feil, i tråd med den adferd trenerne viste under observasjon. Utøvernes vurdering av i hvilken grad trenerne ga veiledning, og i hvilken grad de ignorerte feil, viste imidlertid sammenheng med i hvilken grad trenerne hadde gjort dette under observasjon. Den eneste sammenheng som imidlertid kan karakteriseres som sterk, var den mellom utøveroppfattet og observert ignorering av feil. Basert på resultatene, kan vi si at trenerne virket å være lite bevisste på sin egen håndtering av situasjoner hvor det ble begått feil. Utøverne virket å ha en mer presis oppfatning av trenernes bruk av veiledning og i hvilken grad de ignorerte feil.

5.3.4 Sammenheng mellom observert og oppfattet treneradferd i forhold til organisering

Resultatene fra korrelasjonsanalysene mellom observert og oppfattet involvering i organisering (O) viste at hverken trenernes eller utøvernes inntrykk av trenernes adferd stemte overens med det som hadde blitt observert. Heller ikke når det gjaldt kategorien opprettholdelse av kontroll (KC) viste resultatene noen sammenheng mellom trenernes eller utøvernes oppfattelse og observasjonsskåringene. Utøvernes oppfattelse korrelerte riktignok noe sterkere enn trenernes, men den var både svak, og ikke signifikant. Således må vi konstatere at trenerne heller ikke med tanke på sin organisatoriske involvering viste en egenoppfattelse som stemte overens med den adferd de hadde vist når de ble observert. Utøvernes vurdering av trenernes adferd var heller ikke i tråd med det som hadde blitt observert.

5.3.5 Sammenheng mellom observert og oppfattet involvering i spontane adferdsformer

Når det gjaldt oppfattelsen av informantenes involvering i generell veiledning (TIG), ble det ikke påvist noen sammenheng mellom hverken trener- eller utøveroppfattet adferd og observasjonsresultatene. I hvilken grad trenerne involverte seg i generell oppmuntring (EG), viste seg imidlertid å korrelere signifikant både med trenernes og utøvernes inntrykk. Korrelasjonene var imidlertid svake ($r = 0,47$ og $r = 0,49$). Dette var den eneste adferdskategorien hvor det ble funnet en signifikant korrelasjon mellom trenernes selvoppfattelse og deres faktiske adferd, basert på observasjon. For også når det gjaldt generell kommunikasjon (GC) viste det seg at det ikke var noen sammenheng mellom trenernes adferd og det adferdsmønsteret de hadde vist under observasjon. Utøvernes oppfattelse viste heller ingen signifikant korrelasjon med observert adferd i dette tilfellet.

5.3.6. Presisjon i trenere og utøveres vurdering av trenernes adferd

Resultatene av korrelasjonsanalysene viste at trenerne hadde en oppfattelse av sin egen adferd som var lite samstemt med den adferd de hadde vist under observasjon. Utøverne derimot, hadde en oppfattelse av sine treneres adferd, som i forhold til flere adferdsformer viste sammenheng med trenernes adferd registrert gjennom observasjon. Det var utøvernes oppfattelse av trenernes håndtering av ønskede prestasjoner/handlinger, deres bruk av veiledning, i hvilken grad de ignorerte feil, samt involvering i generell oppmuntring, som var i tråd med den faktiske adferden trenerne hadde vist. Sammenhengen var imidlertid i de fleste tilfellene svak. De mest presise vurderingene utøvernes gjorde var av i hvilken grad trenerne unnlot å reagere på situasjoner, altså hvor vidt de unnlot å gi positiv forsterkning, og i hvilken grad de ignorerte feil. Dette tyder på at utøverne i stor grad la merke til de tilfeller hvor treneren unnlot å reagere på situasjoner hvor observatøren, og tydeligvis også barna, forventet at trenerne ville reagere. Resultatene av korrelasjonsanalysene stemmer godt overens med tidligere studier hvor det også har vist seg å være liten sammenheng mellom treneres selvvarderte adferdsmønstre og CBAS observert adferd (Smoll & Smith, 2002).

Kjære leser. Håper tabellen var et nyttig hjelpemiddel hjelp for å lese, oppfatte og reflektere over resultatene og diskusjonen i denne rapporten. Du kan nå lukke tabellen. Fortsatt god lesing.

6. Konklusjon

Hensikten med studien har vært å finne svar på to spørsmål: I hvilken grad coachingmetoder og adferd blant alptrenere for barn er i tråd med prinsipper og retningslinjer for coaching, basert på målorienteringsteorien og Coaching Effectiveness, samt hvordan trenere og utøveres oppfattelse av trenerens adferd stemmer overens med objektiv vurdering av trenerens adferd.

Trenerne involverte seg ofte i adferdsformer som i følge coachingprinsipper basert på målorienteringsteorien og CE, vil gi positive utfall for deres utøvere. Samtidig benyttet de sjelden coachingmetoder eller involverte seg si adferdsformer som forklares å ha negative utfall.

Trenerne håndterte situasjoner hvor utøvere utførte ønskede prestasjoner eller handlinger, med å ofte gi positiv fortsterkning. De unnlot sjelden å forsterke ønsket adferd. Dette er i tråd med de coachingprinsipper som bygger på målorienteringsteorien, (McArdle & Duda, 2002) og CE (Smoll & Smith, 2006).

I situasjoner der utøvere gjorde feil, reagerte trenerne svært ofte med å gi veiledning, og sjelden med straffende adferd, eller ved å ignorere situasjonen. Dette er også i tråd med de nevnte coachingprinsippene (Smoll & Smith, 1997, 2006). Det som strider i mot coachingprinsippene, er at trenerne svært sjelden oppmuntret utøverne i situasjoner der de hadde gjort feil.

Når det gjaldt organisatorisk adferd, fulgte trenerne i stor grad coachingprinsippenes anbefalinger om å bruke organisatoriske grep (Smoll & Smith, 2006; Treasure, 2001), for å unngå å måtte jobbe for å ha kontroll på aktiviteten og utøverne. Organiserende adferd forekom imidlertid så ofte at det er rimelig grunn til å anta at trenerne var så involvert i organisering av aktiviteten, at dette reduserte muligheten for å involvere seg enda sterkere i adferd med bevist mer positiv effekt.

Trenerne ga både veiledning og oppmuntring også på generelt grunnlag, altså uten at det hadde blitt begått feil i forkant. Dette betraktes som positivt (Smith & Smoll, 2002). Det var et mer balansert forhold i bruken av generell veiledning og oppmuntring enn det var mellom den veiledning og oppmuntring som kom som en reaksjon på en feil.

At trenere, med en innflytelsesrik rolle i barns liv (Ames, 1992), viser interesse for dem som individer og ikke bare som idrettsutøvere, anses i litteraturen som viktig og positivt. Således er det ønskelig at trenere også kommuniserer med utøvere i forhold til ting som ikke er relatert til den idrettslige aktiviteten, noe de gjorde til en viss grad. Hvor mye, og i hvilken grad dette bør skje under idrettsaktiviteten, er det imidlertid ikke tatt stilling til.

Det var liten sammenheng mellom trenernes vurdering av sin egen adferd og objektivt observert adferd. Det eneste tilfellet hvor trenernes egenvurdering viste seg å ha svak sammenheng mellom med den objektive vurderingen av deres adferd, var i bruken av generell oppmuntring.

I forhold til oppmuntrende, straffende og organisatorisk adferd, viste det seg heller ikke å være sammenheng mellom observert treneradferd og utøvernes vurderinger av sine treneres involvering i disse adferdsformene. Imidlertid var det sammenheng mellom utøvernes oppfattelse av i hvilken grad trenerne ga positiv forsterkning, eller unnlot å gjøre det, og den objektive vurderingen av trenernes adferd. Det var også en svak sammenheng mellom observert treneradferd og utøvernes vurdering av trenernes bruk av generell og feilkorrigerende veiledning. I tilfellet av i hvilken grad trenerne ignorerte feil, viste det seg å være sterk sammenheng mellom utøvernes oppfattelse og observert treneradferd. De sterkeste sammenhengene mellom utøveroppfattet og objektivt observert treneradferd, var i tilfellene av fravær av reaksjon fra trenerne, altså ignorering av feil og fravær av positiv forsterkning.

Resultatene viste at trenerne i liten grad vurderte sin egen adferd i tråd med den adferd de viste når de ble observert. Samtidig viste resultatene at utøverne vurderte sine treneres adferd mer presist enn trenerne selv, i forhold til det adferdsmønsteret de viste under observasjon. Det er dermed rimelig grunn til å tro at utøverne har et mer presist bilde av sine treneres adferd og coachingmetoder enn det trenerne selv har.

7. Begrensninger og videre forskning

For å sikre kvalitet i arbeid med trenerutvikling, er det viktig at denne er forankret i vitenskapelig basert kunnskap, innen ulike fagområder (Smoll & Smith, 2002, 2006). Det er naturlig at slikt arbeid begynner en med en kartlegging av nåværende situasjon, for å danne et grunnlag for utarbeidelse av utviklingstiltak. I denne sammenhengen kan man si at dette prosjektet har gjort et lite, men verdifullt bidrag for alpinsporten, med tanke på kartlegging av treneres adferd. Studien har imidlertid sine begrensninger, først og fremst i antall informanter. Studien av de 20 informantene har gitt mye og forhåpentligvis betydningsfull informasjon, men samtidig må det påpekes at antallet ikke er tilstrekkelig for at vi skal kunne si at de funnene som er gjort representerer en generell beskrivelse av barne- og ungdomstrenerne i Norge. I resultatene så vi flere tendenser i korrelasjonsanalysene som ikke var signifikante. Dersom antallet informanter hadde vært høyere hadde man sannsynligvis også oppnådd betydelig flere signifikante korrelasjoner. Vi kan heller ikke si at resultatene i studien er tilstrekkelige for å presentere en troverdig adferdsprofil av hver enkelte informant. Dersom man skal kunne gjøre dette, må hver informant observeres i et større omfang enn ved kun ett tilfelle.

Med tanke på de nevnte begrensninger vil ytterligere kartleggende forskning på dette området være ønskelig. Et større prosjekt, med betydelig flere informanter vil kunne utgjøre en omfattende kartlegging av hvordan det arbeides blant trenere i norsk alpinsport, med tanke på treneradferd og coachingmetoder. Slik informasjon vill kunne danne et solid grunnlag for vurdering, diskusjon, og utarbeiding av tiltak, for videreutvikling og kompetanseheving blant trenere. Gjennom god vurdering av den informasjon et slikt kartleggingsprosjekt ville gi, vil man kunne iverksette utviklingstiltak rettet mot bestemte forhold man *vet*, og ikke *tror*, at det er behov for. Når det er gjort, kan man igangsette arbeid med gode tiltak for å utvikle trenere. Det er da viktig at disse tiltakene er målbare, i den forstand at man skal kunne evaluere om de har fungert i tråd med sin hensikt.

I forhold til det gjennomførte prosjektet, vil de trenere som deltok sannsynligvis hatt verdifullt utbytte av gode tiltak med hensikt å øke bevissthet rundt egen adferd og coachingmetoder. Dersom det er slik at trenere i norsk alpinsport generelt har et lite bevisst forhold til sin praksis, vil dette være et utviklingsområde som bør adresseres. Ettersom adferdsendring krever bevissthet om nåværende adferd (Smoll & Smith, 2002), indikerer dette funnet klart at for at trenerne skal kunne endre adferd, vil det være behov for å øke deres selvbevissthet. Således vil en mulig videreføring av dette prosjektet innebære utarbeiding av hensiktsmessige og målbare tiltak for å øke treneres bevissthet rundt egen praksis.

For å kunne hevde at lite selvbevisst praksis er generelt gjeldende for alpintrenere i Norge, med stor sikkerhet, vil imidlertid mer omfattende dokumentasjon være heldig. Derfor må det igjen argumenteres for verdien av et mer omfattende kartleggingsprosjekt av denne typen. Dette bør være prioritert i forhold til en eventuell forlengning av dette prosjektet, sammen med eventuelle prosjekter med hensikt å øke treneres bevissthet rundt egen praksis.

Litteraturliste

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and achievement processes. I :G.C. Roberts' (ed.) *Motivation in sport and exercise* (s.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bandura, A. & Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Bales, R.F. & Slater, P. (1955). Role differentiation in small decision-making groups. I: P.Parson & R.F.Bales' (eds.). *Family, socialization, and interaction process*. Glencoe, IL: Free Press.
- Berkowitz, L.A. (1975). *Survey of social psychology*. Hinsdale, IL: Dryden
- Chaumeton, N.R., & Duda, J.L. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose? The effect of competitive level and situation on coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior*, 11, (s. 157 – 173).
- Duda, J.L & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. I: J.L. Duda's (ed.) (1998). *Advances in sport and exercise psychology measurement* (s. 21 – 48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. I: R. Haskins & B. MacRae's (eds.) *Policies for America's public schools* (s. 89 – 126). Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. (1989). Family structures and students's motivation: A developmental perspective. I: C. Ames & R. Ames (eds.) *Research on motivation in education*, 3 (s. 259 – 295), New York: Academic Press
- Homans, G.C. (1961). *Social behaviour: It's elementary forms*, London: Routledge & Kegan
- Horn, T.S. (1985). Expectancy effects in the interscholastic athletic setting: Methodological considerations. *Journal of Sport Psychology*, 6 (s.60 – 76)
- Lee, M. (1993). Why are you coaching children? I: M. Lee's (ed.) *Coaching Children in Sport* (s. 27– 47) London: E. &F.N. Spon.
- Løken, T. (2007). *The Relationship Between Coaches' Goal Orientations and Coaching Behavior in an Achievement Goal Perspective*. Masteroppgave ved seksjon for Coaching og Psykologi, Norges idrettshøgskole.
- Magill, R.A. (2006). *Motor Learning and Control: Concepts and Application*. IN: McGraw-Hill Education.
- McArdle, S. & Duda, J.K. (2002). Implications of the motivational climate in youth sports, I: F.L. Smoll, & R.E. Smith's (eds.)(2002) *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective. Second edition*. (s 409 – 435). Dubuque, IO: Kendall/Hunt publishing
- Nicholls, J.G. (1984). Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. I: C.Ames & R.Ames' (eds.) *Research on motivation in education: Student motivation*. Vol .1 (s. 39 – 73). New York: Academic Pess.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competetive ethos and democratic education*. London: Harvard University Press.
- Pensgård, A.M. & Hollingen, E. (2001). *Idrettens mental treningslære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Reid, R. (2008). *Sport science & Norges skiforbund: Offensive on all fronts*. Foredragspresentasjon, foredrag for alpintrere og studenter, Norges Idrettshøgskole, 21.11.08.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. I: G.C. Roberts' (ed.) *Advances in motivation in sport and exercise*. (s 1 – 50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C., Treasure D.C, & Conroy, D (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. I: G.Tenenbaum's & R.Ecklund's (ed.) *Handbook of research in sport psychology*. (s.3-30). New York: Wiley.
- Ronglan, L.T. (2008). *Coaching: Hva er det? – Hvordan studere det?* Forelesningspresentasjon MAS 475, 29.01.08, Norges Idrettshøgskole.
- Salling-Larsen, A.L & Vejleskov, H. (2002). *Videnskab og forskning*. København: Gads Forlag.
- Skard, H. (2001a). *Den perfekte forskningsrapporten*. Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Skard, H. (2001b). *Glede, inspirasjon og glød i lærerens hverdag*. Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Skinner B.F. (1975). *Om behaviorisme*. (oversatt av Åge Haugland). København: Det Schønbergske forlag. (Originalutgaven utgitt i 1974).
- Smith R.E. & Smoll F.L. (2002). *Way to go coach!: A Scientifically-Proven Approach to youth Sports coaching Effectiveness*, Second edition. Portola Valley, CA: Warde Publishers.
- Smith, R.E. & Smoll, F.L. & Curtis, B. (1978). Coaching Behaviors in little league baseball. I: F.L Smoll's & R.E. Smith's (Eds.) *Psychological perspectives in youth sports* (s 173 – 2001). Washington, DC: Hemisphere
- Smith, R.E., Smoll, F.L. & Hunt, B. (1977a). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, Vol. 48, (s 401 – 407).
- Smith, R.E., Smoll F.L. & Hunt, E.B.(1977b). Training manual for the coaching behavior assessment system. *JSAS catalog of selected documents in psychology 7:2*
- Smith, R.E. & Smoll, F.L. & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationships in youth sports coaches. *Journal of Sport Psychology 1* (s 59 – 75).
- Smith, R.E., Zane, N.W.S., Smoll, F.L., & Coppel, D.B. (1983). Behavioral assesment in youth sports: Coaching behaviors and children's attitudes. *Medicine and Science in Sports and Exercise 15* (s 208 – 214).
- Smoll, F.L. & Smith, R.E. (1989). Leadership behaviors in sport: A theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology 19*, (s 1522 – 1551).
- Smoll, F.L & Smith, R.E. (1997). *Coaches who never loose. Making sure athletes win, no matter what the score*. Portola Valley, CA: Warde.
- Smoll, F.L. & Smith, R.E. (1999). *Sports and your child: A 50 minute guide for parents*. Portola Valley, CA: Warde.
- Smoll, F.L. & Smith, R.E. (2002). Coaching Behavior Research and Intervention in Youth Sports. In: Smoll, F.L. & Smith, R.E. (Eds.). *Children and Youth in Sport: A biopsychosocial perspective, Second Edition*. Dubuque, IO: Kendall/Hunt (s 211 – 231).

- Smoll, F.L. & Smith, R.E. (2006). Enhancing coach-athlete relationships: Cognitive-behavioral principles and procedures. I: Joaquin Dosil's (Ed.) *The sport psychologists handbook: A guide for Sport-specific performance enhancement*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1984) *Introduction to Qualitative Research Methods. The search for Meanings*. New York, John Wiley & Sons
- Treasure, D.C. (2001). Enhancing young people's motivation in sport: An achievement goal approach. I: G. C.Roberts'(ed.) *Advances in motivation in sport and exercise* (s 79 – 100). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R.J. & Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology* 11 (s 142 – 169).
- Weiss, M.R. & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior, In: T.Horn's(ed.) *Advances in Sport Psychology*, Second edition (s 101 -183). Champaign IL: Human Kinetics.
- Witteveen, E. (1997.) *Alpin skiteknikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg:

1. Informasjon om spørreskjema og prosjekt (til trenere)
2. Spørreskjema for trenere – NIH prosjekt
3. Informasjon om spørreskjema og prosjekt (til utøvere)
4. Spørreskjema til utøvere – NIH prosjekt
5. Beskrivelse av de 12 adferdene (Beskrivelse av CBAS-kategoriene)
6. Samtykke til å delta som informant
7. Grafisk fremstilling av utøveres vurdering av treneradferd

Informasjon om spørreskjema og prosjekt

Hei!

I disse dager gjennomføres en studie i forbindelse med en masteroppgave på Norges Idrettshøgskole. Ved å tillate en observatør til å observere deg i løpet av en trening, har du vært til stor hjelp. Målet med prosjektet er å lære mer om alpintreneres adferd og hvilke effekter denne har. Forhåpentligvis vil prosjektet når det er ferdig kunne bidra med nyttig kunnskap for alpinsporten, og kanskje spesielt til de trenerne og treningsgruppene som har deltatt i undersøkelsen.

For prosjektet er det viktig med informasjon om hvordan trenere oppfatter sin egen trenervirksomhet. I den anledning håper vi at du kunne bidra ytterligere ved å svare på dette spørreskjemaet. Det går relativt raskt, og er ingen stor jobb. Det er viktig å presisere at besvarelsen av spørreskjemaet vil bli behandlet konfidensielt.

Det vil det være til stor hjelp for prosjektet, om du kunne svare på skjemaet. Til gjengjeld vil prosjektet forhåpentligvis kunne bidra til informasjon som er til nytte for deg, din treningsgruppe/klubb og alpinsporten generelt. Dersom du likevel ikke ønsker å svare på skjemaet, er dette selvsagt helt greit.

Hva skal du gjøre?

1. I denne konvolutten finner du:
 - Informasjonsbrev (dette)
 - Spørreskjemaet
 - En beskrivelse av adferder ("Beskrivelse av de 12 ulike adferdene")
 - En svarkonvolutt
2. Sett deg ned alene, i fred og ro og svar ærlig og så korrekt som mulig på spørreskjemaet.
3. Beskrivelsen av adferder er ment som en hjelp til å forstå spørsmålene i del 2. Les denne nøye før du svarer på spørsmålene i del 2.
4. Legg spørreskjemaet du har besvart i svarkonvolutten og lever til undertegnede

Tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Kasper Sjøstrand, Norges Idrettshøgskole

Spørreskjema for trenere – NIH prosjekt

- Spørreskjemaet består av 2 deler og har totalt 16 spørsmål som skal besvares
- Spørsmålene skal besvares ved å krysse av i firkantene (sette en x i) eller fylle inn med tekst der det er linjer (som dette _____)
- For å besvare spørsmålene i Del 2, bruk beskrivelsen kalt "Beskrivelse av de 12 ulike adferdene".

Lykke til!

Del 1

Navn _____

1. Jeg er:

- Mann
- Kvinne

2. Jeg er _____ år gammel

3. Jeg har vært trener i (inkludert inneværende):

- 1. sesong
- 2. Sesonger
- 3. Sesonger
- Jeg har vært trener i mer enn 3 sesonger
- Jeg har vært trener i mer enn 5 sesonger
- Jeg har vært trener i mer enn 10 sesonger
- Jeg har vært trener i mer enn 20 sesonger

4. Jeg har:

- Fullført TRENER 1 kurs fra NSF
- Fullført TRENER 2 kurs fra NSF
- Fullført TRENER 3 kurs fra NSF
- Idrettsutdanning på høyskole/universitetsnivå
Hvis ja, oppgi antall fullførte år, og
studieretning _____

- Annen utdanning relevant til trenervirket (hvis ja, oppgi
hvilke) _____

- Jeg har ingen formell trener utdanning eller gjennomførte kurs

Informasjon om spørreskjema og prosjekt

Hei!

Din(e) trener(e) deltar i en studie som gjennomføres i forbindelse med en masteroppgave på Norges Idrettshøgskole. Målet med prosjektet er å lære mer om hvordan alpintrenerne opptrer, og hvilken effekt deres opptreden har på treningsmiljøet og på dere utøvere.

Forhåpentligvis vil prosjektet når det er ferdig kunne bidra med nyttig kunnskap for alpinsporten, kanskje spesielt til de trenerne og treningsgruppene som har deltatt i undersøkelsen.

Som en del av dette prosjektet er det veldig viktig for skaffe informasjon om hvordan dere løpere opplever trenerne deres. I den anledning håper vi at du kan svare på dette spørreskjemaet. Det går relativt raskt, og er ingen stor jobb.

Det er viktig å presisere at besvarelsen av spørreskjemaet er helt anonymt. Du trenger ikke skrive navnet ditt noe sted, og ingen, hverken trenerne dine eller andre får vite hva du har svart i undersøkelsen.

Din besvarelse vil være til stor hjelp for prosjektet. Til gjengjeld vil forhåpentligvis prosjektet kunne bidra til informasjon som er til nytte for dine trenere, deres treningsgruppe og alpinsporten generelt. Dersom du likevel ikke ønsker å svare på skjemaet, er dette selvsagt helt greit.

Hva skal du gjøre?

5. I denne konvolutten finner du:
 - Informasjonsbrev (dette)
 - Spørreskjemaet
 - En beskrivelse av 12 ulike adferder
 - En svarkonvolutt
6. Sett deg ned alene i fred og ro, og svar ærlig og så korrekt du kan på spørreskjemaet. Husk at din besvarelse er helt anonym, og at ingen får vite hva du har svart.
7. Beskrivelsen av adferder er ment som en hjelp til å forstå spørsmålene i del 3. Les denne nøye før du svarer på spørsmålene i del 3.
8. Legg spørreskjemaet du har besvart i svarkonvolutten og lever til hovedtreneren i din gruppe, som vil levere det videre.

Tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Kasper Sjøstrand, Norges Idrettshøgskole

Spørreskjema til utøvere

- Spørreskjemaet består av 2 deler. I Del 1 skal du svare på to spørsmål om deg selv, mens i Del 2 skal du svare på spørsmål om treneren dine. Navnet til den treneren du skal svare på spørsmål om står øverst i hver del.
- Spørsmålene skal besvares ved å krysse av i firkantene (sette en × i) eller fylle inn med tekst der det er linjer (som dette _____)
- Bruk beskrivelsen kalt "Beskrivelse av de 12 ulike adferdene" som en hjelp til å forstå spørsmålene om treneren din.
- Husk at besvarelsen er helt anonym, og det er viktig at du svarer ærlig på spørsmålene. Hverken trenerne dine eller noen andre får vite hva du svarer

Lykke til!

Del 1

1. Jeg er født i 19___ (fyll inn årstallet du er født i)
 2. Jeg er:
 - Gutt
 - Jente
-

Del 2

Navnet på treneren min er: x

Del 2a:

1. Dette er:
 - Første sesong han/hun er treneren min
 - Andre sesong han/hun er treneren min
 - Tredje sesong han/hun er treneren min
 - Han/hun har vært treneren min i mer enn tre sesonger

Spørsmål 2, 3 og 4 skal du svare på ved å krysse av på skalaen fra 1 til 7, hvor 1 betyr "svært dårlig" og 7 betyr "svært godt".

2.

HVOR GODT LIKER DU TRENEREN DIN?
 Svært dårlig - - Svært godt
 1 2 3 4 5 6 7

3.

HVOR GODT LIKER DU DE ANDRE UTØVERNE PÅ GRUPPA?
 Svært dårlig - - Svært godt
 1 2 3 4 5 6 7

4.

HVOR GODT TRIVES DU PÅ TRENING?
 Svært dårlig - - Svært godt
 1 2 3 4 5 6 7

9. HVOR OFTE MENER DU AT TRENEREN DIN GIR GENERELL VEILEDNING/INSTRUKSJONNesten aldri - - Nesten alltid

1 2 3 4 5 6 7

10. HVOR OFTE MENER DU AT TRENEREN DIN GIR GENERELL OPPMUNTRINGNesten aldri - - Nesten alltid

1 2 3 4 5 6 7

11. HVOR OFTE MENER DU AT TRENEREN DIN SIER ELLER GJØR NOE SOM HANDLER OM ORGANISERINGNesten aldri - - Nesten alltid

1 2 3 4 5 6 7

12. HVOR OFTE MENER DU AT TRENEREN DIN ENGASJERER SEG I GENERELL KOMMUNIKASJONNesten aldri - - Nesten alltid

1 2 3 4 5 6 7

Legg spørreskjemaet i svarkonvolutten, lim den igjen og lever den til treneren din.

Takk for hjelpen!

Beskrivelse av de 12 adferdene

1. POSITIV FORSTERKNING:

En positiv reaksjon fra treneren når en løper gjør noe bra. Positiv forsterkning kan være muntlig eller med bruk av kroppsspråk.

Eksempler:

- *Treneren skryter eller roser en løper, "Kjempebra!"*
- *Treneren gir "tommelen opp" eller applauderer når en løper gjør noe bra.*

2. MISLYKKES/FEILE I Å GI POSITIV FORSTERKNING:

Når en utøver gjør noe bra, og treneren ikke reagerer på dette

Eksempel:

- *En løper kjører en veldig bra runde, og treneren sier ingenting eller reagerer ikke*

3. OPPMUNTRING ETTER FEIL/UHELL:

Når noen mislykkes eller er uheldige og treneren reagerer med å oppmuntre dem

Eksempler:

- *En løper kjører ut, sier treneren "Kom igjen, du klarer det neste gang".*
- *En løper sliter med å få til en øvelse, og treneren klapper han/henne på skulderen*

4. TEKNISK VEILEDNING ETTER FEIL/UHELL:

Når noen mislykkes eller er uheldige og treneren reagerer med å gi teknisk veiledning.

Eksempler:

- *En løper kjører ut og treneren sier: "Gi deg selv litt mer plass ved porten, så klarer du det".*
- *En løper er veldig bakpå og treneren spør "tror du at balansen din blir bedre hvis du kommer deg litt lenger fram?"*

5. STRAFF:

En negativ reaksjon fra treneren når en løper mislykkes eller er uheldig. Det kan være kjeft, en sarkastisk kommentar, eller ved bruk av kroppsspråk

Eksempler:

- *Treneren sier "Skjerp deg, det er for dårlig"*
- *Du kommer aldri til å vinne noe skirenn med den kjøringen der".*
- *Treneren himler med øynene, eller slår ut med armene når en løper gjør en feil.*

6. STRAFFENDE TEKNISK VEILEDNING:

Når veiledning gis på en negativ måte.

Eksempler:

- *"Hvor mange ganger må jeg si til deg at du må ha skiene på snøen?"*
- *Treneren slår oppgitt ut med armene og sier "Kjør med bredere bein".*

7. IGNORERING AV FEIL:

Når en løper er uheldig eller mislykkes og treneren ikke reagerer, hverken positivt eller negativt.

Eksempler:

- *En løper faller, og treneren hverken sier eller gjør noe.*
- *En løper har kjørt med alt for mye innoverlening, og treneren hverken sier eller gjør noe.*

8. OPPRETHOLDE KONTROLL:

En reaksjon fra treneren som er ment for å skape eller opprettholde orden i gruppa og på treningen.

Eksempler:

- *Treneren ber løperne være stille når de prater i munnen på ham/henne.*
- *En løper kommer for sent på trening og treneren sier. "Du er for sen, du må komme tidligere"*

9. GENERELL TEKNISK VEILEDNING:

Veiledning som er generell, og som ikke er en reaksjon på at noen mislykkes eller er uheldige

Eksempler:

- *Treneren gir en løper generell veiledning om hvordan man skal stå i god posisjon.*
- *Treneren prater til gruppa om hva som er viktig for å kjøre fort på flater*

10. GENERELL OPPMUNTRING:

Oppmuntring som er generell, og som ikke er en reaksjon på at noen mislykkes eller er uheldige.

Eksempler:

- *Treneren gir en løper "high five"*
- *Treneren sier, "kom igjen folkens nå gir vi full gass!"*

11. ORGANISERING:

Ting treneren gjør eller sier som handler om organisering av gruppa og treningen.

Eksempler:

- *Be løperne vente på toppen av løypa, eller si hvor mange oppvarmingsturer de skal kjøre*
- *Be løperne om å hjelpe til med å ta ned løypa når treningen er ferdig.*

12. GENERELL KOMUNIKASJON:

Kommunikasjon mellom treneren og løperne som ikke har noe med selve treningen eller aktiviteten å gjøre

Eksempel:

- *Spøke med løperne, snakke med dem om familie, skole eller andre ting.*

Samtykke til å delta i studie som informant

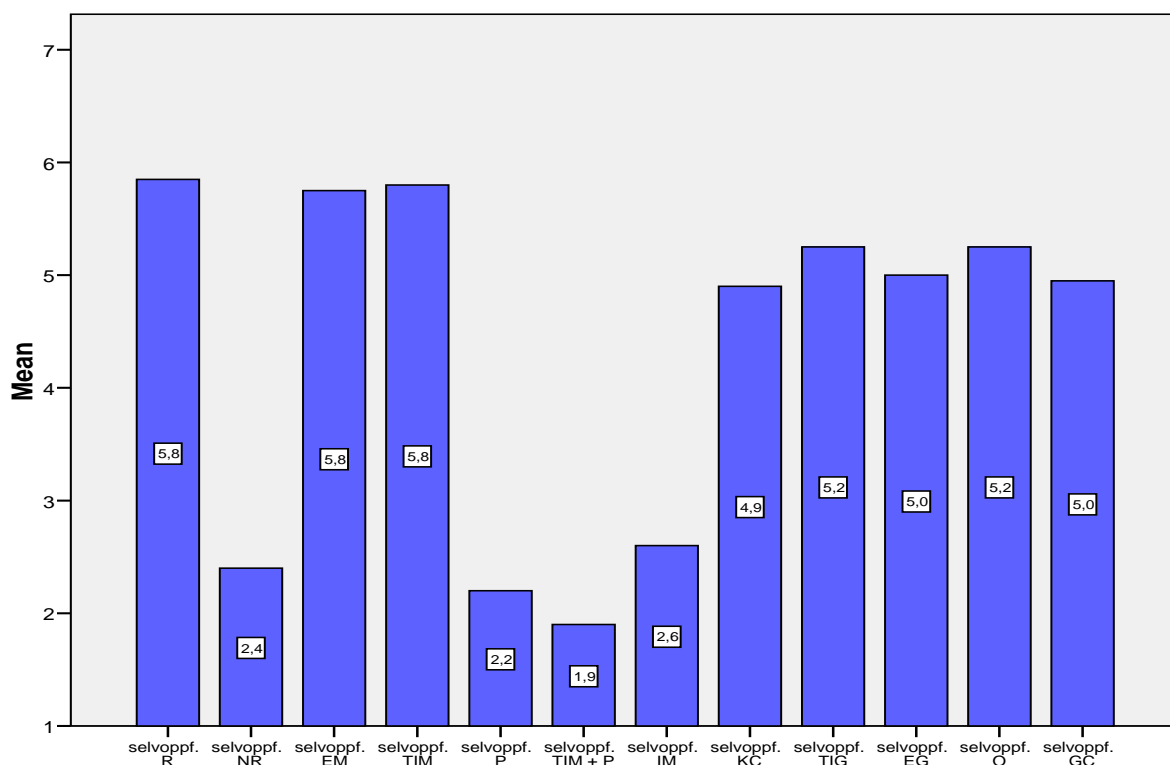
Jeg bekrefter med dette at jeg frivillig har deltatt som informant i en studie av alpintrenere i forbindelse med en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, skoleåret 2008/09.

I forbindelse med min deltagelse som informant har jeg har akseptert en observasjon av min rolle som trener i alpint ved et tilfelle.

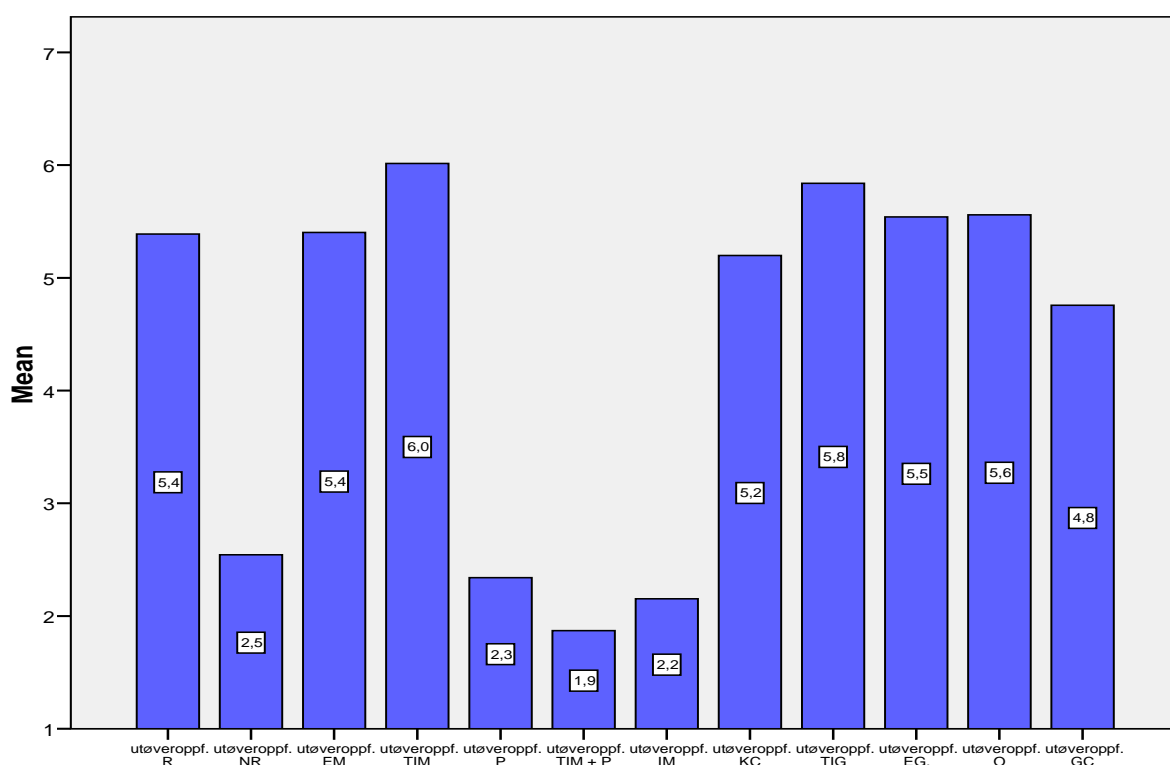
Dato/Sted

Underskrift

Grafisk fremstilling av utøveres vurdering av treneradferd



Figur 4.2: Informantenes vurdering av egen adferd. Gjennomsnittet av informantenes vurdering av hvor ofte de involverer seg i hver enkelt adferd på en skala fra 1 – 7.



Figur 4.3: Utøvernes vurdering av trenernes adferd. Viser gjennomsnittet av utøvernes vurdering av hvor ofte deres trener involverer seg i hver enkelt adferd på en skala fra 1 – 7.