



MASTEROPPGAVE

Unge toppidrettsutøvere med over fem i snittkarakter på videregående skole. Utøvernes beskrivelse av egne mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon.

Familie og oppvekstmiljø: forutsetninger for utøvernes skole- og idrettsprestasjon?

Young elite athletes with a high average grade in high school. The athletes' description of their own mental skills for school- and sports performance.

Family and environment growing up: Prerequisites for the athletes' school- and sports performance?

Bård Moldekleiv Dalen

Master i idrettsvitenskap

FLKI/Idrett, kosthold og naturfag/idrettsvitenskap

Christian Frøyd og Hege Randi Eriksen

20.05.2021

Forord

Da kan jeg endelig bekrefte at oppgaven er ferdigstilt, og forordet påbegynt. Prosessen som nå er fullført, kan sammenlignes med selveste Lærdalstunnelen. De første kilometerne er spennende. 12 kilometer inn, er du halvveis. Iveren er mer eller mindre nøytralisert. Du glemmer tid og sted. Du glemmer at du kjører bil. Det går på autopilot. Alle hverdager er helt like. Du er i en tunnel som aldri ender, og vipps, så skimtes det sollys. Mållinjen er nær. Sluttspurten settes inn, og plutselig er du ute av tunnelen. Som en ny mann denne gangen. Forhåpentligvis en fagmann.

Ironisk nok har jeg skrevet en oppgave om ferdigheter jeg selv kunne trenge trening i, mentale ferdigheter. Det å skulle skrive om blant annet motivasjon, stressmestring og konsentrasjon har vært veldig lærerikt, men til tider frustrerende. Egne mentale ferdigheter har blitt satt på prøve, i en prosess hvor formålet var å undersøke andres. En prosess jeg er stolt av, og takknemlig for. Jeg vil spesielt takke mine to veiledere, Hege Randi Eriksen og Christian Frøyd. Dere har veiledet meg gjennom Lærdalstunnelen, og kan sammenlignes med fotoboksene som overvåker at det hverken går for fort, eller for sakte. Dere har loset meg igjennom på mesterlig vis, og gitt meg konstruktiv kritikk og støttende ord underveis. Tusen takk! Jeg vil også takke min medstudent Magnus Uglum Krogstad. En god medstudent og del av det faste inventaret på arbeidsplassen vår, glassburet.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til alle utøverne som deltok i studien, og skolen de gikk på. Dere viste interesse for prosjektet, og delte gledelig deres erfaringer. Uten dere ville ikke denne studien eksistert! Jeg ønsker alle utøverne lykke til videre i fremtiden! Til slutt vil jeg takke venner og familie for god støtte under hele prosessen. Dere har vært uvurderlige for min motivasjon til å fullføre mastergraden, tusen takk!

Sammendrag

Tidlig utvikling av mentale ferdigheter viser seg å være gunstig for både prestasjon og helse. Eksisterende studier retter forskningen mot effekten av utvikling av enkelte mentale ferdigheter, eller anbefalinger for hvordan det skal legges til rette for mental trening og utvikling av mentale ferdigheter. Ingen studier har per dags dato, undersøkt unge toppidrettsutøveres egne beskrivelser av mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon.

På bakgrunn av høy prestasjon på to ulike arenaer, var studiens formål å undersøke utøvernes beskrivelse av egne mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon. Utøvernes familie og oppvekstmiljø ble også undersøkt, for å finne ut hvilke forutsetninger dette har hatt for utøvernes skole- og idrettsprestasjoner.

Semistrukturerte intervjuer med fem unge toppidrettsutøvere i alderen 17 til 18 år, ble gjennomført for å besvare problemstillingene. Transkripsjoner av utøvernes utsagn ble analysert ved bruk av tematisk analyse, og kodet i programmet NVIVO.

Resultatene indikerte at utøverne mestret flere mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon. Utøverne fortalte at mentale ferdigheter har vært overførbare mellom deres skole- og idrettsprestasjon. Samtidig var det individuelle forskjeller i hvilke mentale ferdigheter som ble mestret. Motivasjon virket å være den mentale ferdigheten for skole- og idrettsprestasjon som utøverne samlet, mestret i størst grad. Utøvernes høye motivasjon for skole- og idrettsprestasjon virket å være gjensidig, men basert på ulikt motivasjonsgrunnlag. For skoleprestasjon sto ytre motivasjon sterkest og utøverne baserte seg ofte på resultatmål. For idrettsprestasjon var indre motivasjon sentralt for utøvernes motivasjon. Utvikling av egne idrettslige ferdigheter var viktigere for utøverne, enn å oppnå resultatmål. Det tydet også på at foreldre og oppvekstmiljø hadde spilt en rolle, spesielt for utøvernes forutsetninger for idrettsprestasjoner. Foreldrene var støttende, hjelpelig med veiledning og treningsplanlegging. Foreldrene hadde interesse og kunnskap om utøvernes idrett, fordi foreldrene hadde samme idrettsbakgrunn som utøverne.

English summary

Mental skills of young athletes are an area with little coverage, although early development of skills can provide long-term benefits. Existing studies direct research towards development of the effect of certain mental skills, or recommendations for how to facilitate mental training and development of mental skills. As of today, no studies have investigated young elite athletes' own description of their own mental skills for school- and sports performance.

On behalf of excellent performance in two different arenas, it was interesting to investigate the athletes' description of their own mental skills for school- and sports performance. The athletes' families and environment growing up were also examined, to find out what prerequisites the families' and environment had, for the athletes' school- and sports performance.

Semi-structured interviews were conducted, with five young elite athletes in the age 17 to 18 years, to answer the issues of the study. Transcripts of the athletes' statements were analysed using thematic analysis and coded in the program NVIVO.

The results indicated that the athletes' mastered several mental skills for school- and sports performance. The skills were transferable between their school- and sports performance. It was individual differences in which mental skills the athletes mastered. For school- and sports performance, motivation seemed to be the mental skill that all the athletes mastered to the greatest extent. The athletes' motivation for school- and sports performance seemed to be mutual but based on different motivational bases. Extrinsic motivation seemed strongest for school performance, while intrinsic motivation seemed most important for motivation in sports performance. Family and growing up environment, indicates to have played a part, especially for the athletes' sports performance. The parents were supportive, helpful with guidance and training planning. Often the parents had interest and knowledge for the sports of their children, because they had the same athletic background.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 TIDLIGERE FORSKNING OG NÅVÆRENDE KUNNSKAP.....	1
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR	4
2.0 TEORI	5
2.1 MENTALE FERDIGHETER	5
2.1.1 Fire faser av stress	6
2.1.2 Konsentrasjon	8
2.1.3 Motivasjon og målsetting	9
2.1.4 Selvtillit	12
2.1.5 Spenningsregulering	14
2.1.6 Selvregulering	15
2.2 FAMILIE OG OPPVEKSTMILJØ	17
Fase 3 – Investeringsårene (Côté, 1999).....	17
Familie og idrettsprestasjon	18
Familie og skoleprestasjon	18
2.3 OPPSUMMERING AV TEORI OG PRESISERING AV PROBLEMSTILLINGER:	19
3.0 METODE	20
3.1 OPPGAVENS FORSKNINGSDESIGN OG METODE	20
3.2 UTVALG	21
3.3 KVALITATIVT INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE	22
3.3.1 Forskerens posisjon, forforståelse og erfaring om emnet	22
3.3.2 Adgang til felten	23
3.3.3 Forberedelser til intervju.....	24
3.3.4 Intervjuguide.....	24
3.3.5 Gjennomføring.....	25
3.3.6 Transkripsjon	25
3.4 ANALYSE AV INTERVJU	26
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET VED INTERVJU SOM METODE	27
3.6 FORSKNINGSETIKK.....	28
4.0 RESULTATER OG DISKUSJON	30
4.1 UTØVERNES MENTALE FERDIGHETER FOR SKOLE- OG IDRETTSPRESTASJON	30
4.1.1 Utøvernes forhold til egne mentale ferdigheter	30
4.1.2 Utøvernes kombinasjon av skolegang og idrett	32
4.1.3 Utøvernes egen oppfatning om hvorfor de presterer på skolen og i idretten	35
4.1.4 Håndtering av situasjoner som kan kreve mentale ferdigheter	37
Målsetting	37
Selvtillit	39
Håndtere stress.....	43
Motivasjon i skolen.....	45
Motivasjon i idrett	48
4.2 FORUTSETNINGER FOR SKOLE- OG IDRETTSPRESTASJON: FAMILIE OG OPPVEKSTMILJØ	51
5.0 OVERORDNET DISKUSJON	55
5.1 UTØVERNES MENTALE FERDIGHETER FOR SKOLE- OG IDRETTSPRESTASJON	55
5.2 UTØVERNES KOMBINASJON AV SKOLEGANG OG IDRETT – OVERFØRBARE FERDIGHETER OG EGENSKAPER I SAMMENHENG MED SKOLE- OG IDRETTSPRESTASJON	59
5.3 FORUTSETNINGER FOR SKOLE- OG IDRETTSPRESTASJON: FAMILIE OG OPPVEKSTMILJØ	61
5.4 STUDIENS STYRKER OG SVAKHETER	62
6.0 KONKLUSJON	64
6.1 VIDERE FORSKNING	65

7.0 LITTERATURLISTE	66
FIGUR OG TABELLOVERSIKT	70
VEDLEGG OVERSIKT	71
VEDLEGG 1	72
VEDLEGG 2	76
VEDLEGG 3	77

1.0 Innledning

Store idrettsøyeblikk, «umenneskelige prestasjoner» og veien mot å bli best blir ofte assosiert med fysiske prestasjoner. I toppidretten skiller det ofte små marginer mellom nummer én og to. Små marginer er en konsekvens av at toppidrettsutøvere ofte er relativt like når det kommer til fysisk form og ferdigheter. Av den grunn kan mentale ferdigheter være avgjørende innenfor toppidretten (Pensgaard & Hollingen, 2006). I boken «Norske vinnerkaller» forteller nåværende og tidligere toppidrettsutøvere, om sin karriere og idrettsøyeblikk, med et idrettspsykologisk perspektiv. Utøverne forteller om hendelser i løpet av deres karriere, hvor tanker og refleksjoner, underveis og i etterkant av prestasjoner blir tatt opp (Riise, Stensbøl & Pensgaard, 2013). I hvor stor grad mentale ferdigheter spiller inn ved en prestasjon er fremdeles vanskelig og si, men det har helt klart en betydning for å yte opp mot individets maksimale potensial innenfor toppidrettsverdenen (Pensgaard & Hollingen, 2006, s.10). Ifølge Birrer og Morgan (2010, s.78-85) mener flere forskere at mentale ferdigheter utgjør en minimal forskjell i prestasjon. Som et viktig motargument, kan utvikling av mentale ferdigheter gjennom bruk av «Psychological skill training» (PST), øke en utøvers prestasjoner med ca. tre prosent. Med en økende ytelsestetthet i toppidrettsutøveres prestasjoner, kan en økning i prestasjon med tre prosent, skille mellom gull eller ingen medalje i de olympisk leker.

Masteroppgaven min har hentet sin inspirasjon fra «Norske vinnerkaller» Riise, Stensbøl og Pensgaard (2013), men i denne studien er målgruppen toppidrettsutøvere som er i starten av sin toppidrettskarriere.

1.1 Tidligere forskning og nåværende kunnskap

Unge idrettsutøvere blir utsatt for flere hendelser og valg gjennom ungdomsårene som kan være avgjørende for deres fremtid. Blant annet skal forholdet mellom deres sosiale liv, skole og idrett balanseres. Dersom ungdomsutøvere tidlig utvikler mentale ferdigheter, antydes det at de vil være bedre rustet til å takle slike utfordringer som oppstår (Dohme, Bloom, Piggott & Backhouse, 2020, s. 429-430). Flere studier indikerer viktigheten av tidlig utvikling av mentale ferdigheter, ved bruk av ulike basisteknikker, men forskningsområdet har fremdeles store mangler (Foster, Maynard, Butt, & Hays, 2016, s. 62; McCarthy, Jones, Harwood & Oliver, 2010, s.158-160; Orlick & McCaffrey, 1991, s.322-334; Visek et al., 2013, s. 48-53). De fleste

tidligere studier retter forskningen mot effekten av enkelte mentale ferdigheter, eller anbefalinger for hvordan man skal legge til rette for mental trening og utvikling av mentale ferdigheter (Foster et al., 2016, s. 62; Thompson & Hilliard, 2021, s. 24-28). Ifølge Gudmundsen (2020, s. 78), etterlyses det også tydelige retningslinjer for tilrettelegging for unge utøveres utvikling av mentale ferdigheter i norske videregående skoler og fotballklubber.

Tidlig utvikling av mentale ferdigheter antydes å ha en stor fordel. Unge utøvere hevdes å være mer modne for PST (Psychological skill training). I motsetning til eldre utøvere, har ikke barn og unge nødvendigvis internalisert dysfunksjonelle reaksjoner for konkurransesammenhenger, som gjør at ferdighetene kan implementeres uten negative forutsetninger (Foster et al., 2016, s.62). Til eget bekjentskap per dags dato, er det ingen studier med kvalitative intervjuer, som faktisk har undersøkt hvordan unge toppidrettsutøvere beskriver egne mentale ferdigheter. Det er flere studier med intervensjoner, hvor «mental skill training (MST)» og Psychological skill training (PST)» blir gjennomført, for så å se effekten av programmene (Birrer & Morgan, 2010, s. 78-85; Davidson & Edwards, 2014, s. 511-529). Studien til Davidson og Edwards (2014, s. 511-529) viste til en økning i utøvernes mentale ferdigheter gjennom en MST-intervensjon, samtidig som utøverne fant intervensjonen nyttig og interessant. Birrer og Morgan (2010, s. 78-85) forklarte en liten økning for prestasjon, gjennom en PST-intervensjon. Men selv om økningen var liten, kan den være helt avgjørende for prestasjoner i toppidrettsammenheng.

Ved tidlig innlæring av mentale ferdigheter og basisteknikker for barn og ungdom, må læringen adapteres og tilpasses deres kognitive nivå (McCarthy et al., 2010 s.158-172; Visek et al., 2013, s. 48-53). McCarthy et al., (2010 s. 158-172) identifiserte hva unge utøvere fra 7 til 15 år, forsto av noen utvalgte mentale ferdigheter og basisteknikker. Bakgrunnen for deres studie var nettopp det at det fantes for lite forskning på området, fordi unge utøveres mentale ferdigheter sjeldent blir diskutert innenfor idrettspsykologien. McCarthy et al., (2010, s.158-160). Deltakerne skulle skrive ned hva de kunne om målsetting, visualisering, selv-snakk og stressmestring i sammenheng med idrett. Studien konkluderer med at læring av mentale ferdigheter hos unge utøvere må adapteres og tilpasses til deres kognitive nivå. Dette kan gjøres ved å konvertere kunnskapen om til andre arenaer enn idretten, som i det daglige liv. På denne måten kan forståelsen bli høyere, fordi de kan relatere mer til situasjoner og følelser.

I fasen 15-17 år, beskrives ungdommene som mer fysisk og seksuelt utviklet. Dette kan føre til at de har lettere for å uttrykke seg selv, beskrive følelser og være mer reflektert. Egenskapene i denne fasen danner et bedre grunnlag enn de tidligere fasene for å starte med mental trening og utvikle de mentale ferdighetene. Selv om ungdommen er mer «moden» i denne fasen, vil det også være variasjon i utviklingen, noe som er viktig å være klar over dersom man skal jobbe med å utvikle mentale ferdigheter innenfor den alderen. Studien konkluderer med at ungdomsutøvere kan få et langsiktig utbytte av å jobbe med og utvikle sine mentale ferdigheter. Grunnen er fordi disse utøverne vil ha en større sannsynlighet for å oppsøke denne typen trening senere i sin karriere (Visek et al., 2013, s. 48-53).

Orlick og McCaffrey (1991, s.322-334) gjorde også tidlig, en studie om mental trening på barn og unge i barnehage og på grunnskolen. Bakgrunnen for studien var å ta i bruk mental trening for å mestre alvorlige sykdommer, daglige- og idrettsrelaterte utfordringer. Selve målet med studien var å lære bort teknikker som gjorde at barna kunne utvikle sine mentale ferdigheter, som igjen vil kunne øke deres livskvalitet. De konkluderte med at ved å adaptere øvelser knyttet til mental trening, til lek og moro vil barn kunne få et stort utbytte av å utvikle sine mentale ferdigheter i en så ung alder. De vil nemlig da ha gode forutsetninger for å ta det med seg videre i livet enten det er innen idrett eller det daglige liv.

På bakgrunn av studiene som er nevnt, virker det å være en mangel på hvordan unge toppidrettsutøvere selv beskriver deres mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon. Studiene som er nevnt, viser til viktigheten av tidlig utvikling, og effekten av ulike treningsprogram. Studiene beskriver også forskningsområdet som mangelfullt, noe som gir et godt grunnlag for undertegnede påfølgende studie. Dohme et al., (2020 s. 429-430) forklarte at utvikling av mentale ferdigheter kan være viktig for balansegangen mellom skole og idrett. I undertegnede studie er ett av formålene å undersøke hvordan unge toppidrettsutøvere beskriver sine mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon. Spørsmål rettet mot skole- og idrettsprestasjon kan kanskje ses i sammenheng for hvordan deres balansegang mellom skole og idrett er.

1.2 Oppgavens struktur

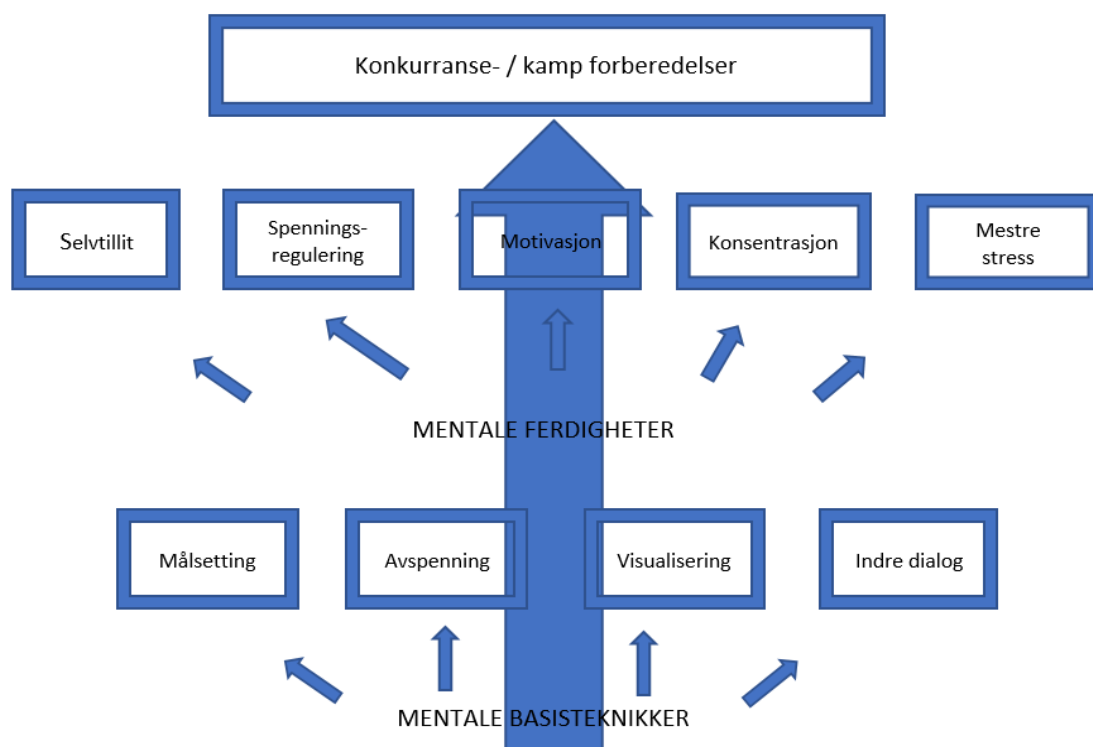
Oppgaven vil først ta for seg det teoretiske rammeverket som er relevant for å besvare studiens problemstillinger. Tidligere studier og teori er oppgavens fundament og danner utgangspunktet for videre diskusjon. Etter teori er presentert, vil den metodiske fremgangsmåten i denne studien bli gjort rede for. I metodekapittelet beskrives blant annet studiens utvalg, fremgangsmåte og etiske hensyn. Etter metode, presenteres oppgavens resultat med diskusjon. Videre vil det bli en overordnet diskusjon for å gjøre oppgaven oversiktlig, og trekke trådene mellom oppgavens problemstillinger. Til slutt vil sentrale funn bli presentert i oppgavens konklusjon.

2.0 Teori

2.1 Mentale ferdigheter

Ifølge Pensgaard og Hollingen (2006, s.18) finnes det fem overordnede mentale ferdigheter. Selvtillit, spenningsregulering, motivasjon, konsentrasjon og mestre stress. Ferdighetene er med på å danne grunnlaget for hva som skal undersøkes i studien. For at utøvere skal utarbeide de ulike mentale ferdighetene, må man øve inn ulike basisteknikker. Teknikkene kan deles inn i fire grupper, som rettes inn mot de fem ferdighetene. Modellen nedenfor er med på å forme et bilde av hvordan basisteknikkene knyttes til ferdigheter, som igjen brukes inn mot konkurranse- eller kampforberedelser.

Figur 1: Olympiatoppens modell for mental trening (Pensgaard & Hollingen, 2006, s. 18).

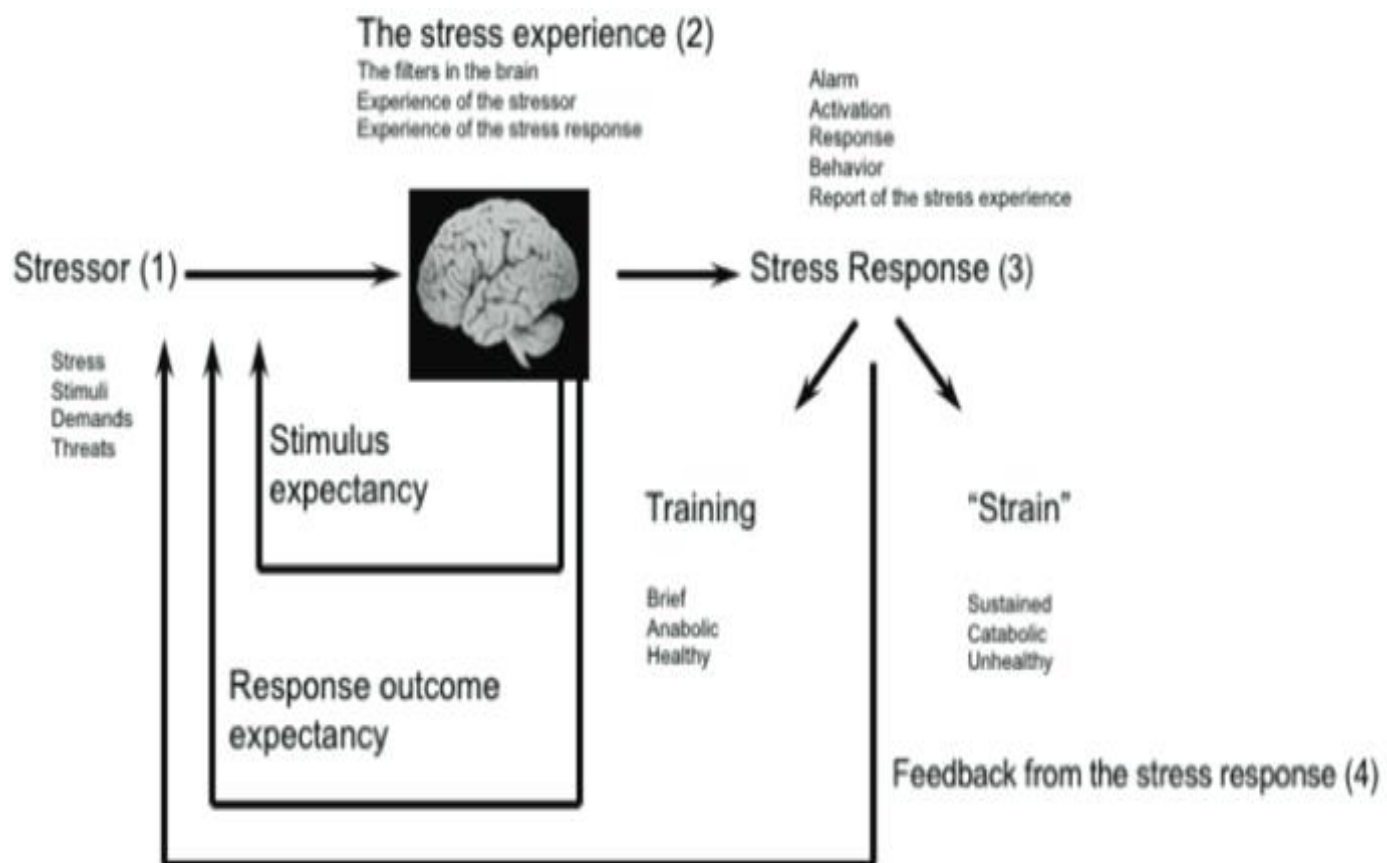


På lik linje med fysiske ferdigheter, utvikles mentale ferdigheter gjennom systematisk trening med basisteknikker over tid. Mentale ferdigheter kan på ingen måte erstatte fysiske ferdigheter, men ved å kombinere fysiske og mentale ferdigheter er det mye som tyder på at man når nærmere sitt eget optimale prestasjonsnivå (Pensgaard og Hollingen, 2006, s. 8).

2.1.1 Fire faser av stress

For å forstå hvordan stress kan mestres, må det først forstås hva stress er, eller kan være. Begrepet stress forbindes ofte med noe negativt, spesielt i det daglige liv. Det er viktig å vite at stress både kan være positivt og negativt, alt ettersom hvilken type stress det er, og om det er håndterbart. Grovt sagt kan stress deles inn i to kategorier, som noe positivt, eller noe negativt. Stress kan også deles inn i fire faser, som vist i **figur 2** (Eriksen, 2017, s.41-43).

Figur 2: Fire faser av «stress» i CATS (Cognitive activation theory of stress). Figuren viser til de fire fasene som stress kan deles inn i, noe som hjelper oss og forstå hva stress er. Enkelt forklart er første fase det som skaper følelsen av stress, andre fase er hvordan følelsen faktisk oppleves. Videre i tredje fase er vår respons av stresset som har oppstått, mens fjerde fase er feedbacken fra vår respons (Eriksen, 2017, s.43).



Nedenfor forklares de ulike fasene av stress (Eriksen, 2017).

1. Stress stimuli

Stress stimuli er situasjonen eller flere situasjoner som skaper en følelse av stress. Når og hvordan denne følelsen oppstår er veldig individuelt. Det er også individuelt om stresset som oppstår oppleves som noe positiv eller negativ. Det finnes fellesnevnerer for om stress oppleves positivt eller negativt for de aller fleste av oss, men situasjoner hvor stress oppstår vil også være basert på våre tidligere erfaringer rundt det som stresser oss. Det som er viktig å vite er at stress er nødvendig for oss mennesker, fordi kroppen og hjernen trenes aktivt, ved å utfordre den både fysisk og kognitivt (Eriksen, 2017, s. 43-45).

2. Opplevelsen av stress

Hvordan stress oppleves, vil være en subjektiv følelse som er situasjonsavhengig og ikke minst basert på tidligere erfaringer. Det handler om «hva gjør det som stresser med individet, og hva kan gjøres med det». Individet har en forventning til hva som oppleves stressende og til hvordan en vil reagere, ettersom hva det er som stresser oss. CATS har definert to filter som er utgangspunktet for hvordan stress oppleves. Hjernen læres til å registrere visse responser eller stimuli som blir prioritert foran andre. Når en respons eller stimuli blir prioritert, vil det være en forventning til et svar. Utfallsforventning til en stressende situasjon baseres på tre ulike muligheter: positivt, negativt eller ingen forventning av utfallet (Eriksen, 2017, s. 45-50).

3. Utfallet av stress

Ifølge Eriksen (2017, s.49-52) er selve utfallet vår egen respons på opplevelsen av hendelse(n) som stresser oss. Gjennom CATS, er ikke selve strategien for å løse stress i fokus, men heller selve utfallet etter at situasjonen er løst. Ved en løst situasjon, menes det et utfall som har en positiv effekt for situasjonen en befinner seg i. En god løsning vil igjen ha en positiv effekt for egen helse. Det er flere måter å løse ulike stressende situasjoner på. Noen ganger krever det en innsats, mens andre ganger ligger innsatsen i å ta bort fokuset fra det som stresser, fordi det oppstår under forhold som individet uansett ikke kan kontrollere. Et eksempel kan være vanskelige snøforhold under et skirenn. Da handler det om å rette oppmerksomheten mot det som kan gjøres noe med, som for eksempel skøyteknikken. Blir fokuset ensidig på at det er dårlige snøforhold, er hovedfokuset rettet mot faktorer som utøveren selv ikke kan styre.

4. Opplevelsen av utfallet

Før en viktig kamp eller en konkurranse vil utøvere ofte kjenne på ulike følelser, kribling i magen, høyere puls eller nervøsitet. Disse følelsene kan oppleves som positive for noen, mens andre vil føle seg ute av kontroll. Det er veldig individuelt for hvordan disse følelsene påvirker individet, men en kan lære seg til å håndtere følelsene. Gjennom ulike mentale teknikker kan man redusere det som føles stressende, og eventuelt bruke det til egen fordel. Gjennom ulike teknikker kan man endre egen tankegang, noe som kan være med på å sette følelsene eller opplevelsen av følelsene i et nytt perspektiv. Ved å knytte følelsene opp mot positive opplevelser, eller klare å akseptere egne følelser som man ikke får gjort så mye med, vil man kunne dra nytte av situasjonen, noe som gjør at stress blir en positiv faktor når en skal prestere (Eriksen, 2017, s. 54-55).

2.1.2 Konsentrasjon

Det å beholde konsentrasjon er en av de viktigste mentale ferdighetene en utøver har når det kommer til å prestere på et høyt nivå. Konsentrasjon handler om å holde riktig fokus til riktig tid og ignorere distraksjoner fra oppgaven som skal løses (Moran, 2009, s.195). I engelsk faglitteratur nyttes uttrykkene «attention» (oppmerksomhet) og «concentration» (konsentrasjon), om en annen, som samme begrep. Pensgaard og Hollingen (2006, s.88) mener det er galt å si at konsentrasjon og oppmerksomhet er det samme, men videre vises det til hvordan Moran (2009) fletter sammen begrepene, ettersom informantene i studien omtaler det som en samlet betegnelse.

Ifølge Moran (2009, s. 196-197) kan konsentrasjon og oppmerksomhet ses i en sammenheng. Moran forklarer at oppmerksomhet består av tre komponenter. Den første komponenten er evnen til å konsentrere seg. Komponent to handler om å zoome inn på det som er viktig for å løse en oppgave og ignorere distraksjoner. Tredje komponent er å «dele opp» oppmerksomheten, som gjør at en utøver kan utføre to eller flere oppgaver på en og samme tid. Et eksempel kan være en fotballspiller som tar imot en pasning, samtidig som han orienterer seg med blikket, for å se etter nye muligheter. Ut ifra denne forklaringen består oppmerksomhet av minst tre ulike kognitive prosesser og knytter sammen begrepene konsentrasjon og oppmerksomhet.

Konsentrasjon i seg selv er tosidig og består av både to indre (bred og smal) og to ytre (bred og smal) perspektiv. De indre aspektene består av egne tanker og følelser, mens de ytre er rettet mot omgivelser som for eksempel lagkamerater eller motstandere. Begge perspektivene er viktige til hvert sitt bruk, hvor noen idretter krever en større andel indre konsentrasjon og andre krever en større grad av ytre konsentrasjon. Idrettsutøvere kan ha vanskelig for å opprettholde konsentrasjonen i løpet av en konkurranse. Utøvere har en tendens til å tenke på utfallet, istedenfor å fokusere på det som skjer «her og nå». En slik endring i konsentrasjon skyldes at utøverens egne tanker og følelser tar overhånd (Weinberg & Gould, 2019, s.388-391). Konsentrasjonsnivået kan også justeres etter hvilke situasjoner man befinner seg i. Gode utøvere utvikler ofte ferdigheten til å ha en fleksibel konsentrasjon, som vil si å styre konsentrasjonen mot det som er viktig akkurat i nåtid. Innenfor idrettens verden kan en liten «glipp» i konsentrasjonen ofte være avgjørende for utfallet. Det finnes flere forstyrrende faktorer som kan påvirke en utøvers konsentrasjon, blant annet egne følelser og tanker som går på det indre aspektet. Ytre omgivelser kan også være forstyrrende, som for eksempel publikum, medkonkurrenter og værforhold (Pensgaard & Hollingen, 2009).

2.1.3 Motivasjon og målsetting

Motivasjon er en nøkkelfaktor for prestasjon og utvikling innen idrett, men også i det daglige liv. Motivasjon spiller inn på flere av de andre mentale ferdighetene, noe som kan gjenspeile seg i en prosess eller prestasjon dersom man går løs på en oppgave eller et mål umotivert. Motivasjon og målsetting knytter tette bånd. Det kan sammenlignes med en motor og drivstoff. Uten drivstoff slutter motoren å gå. Ved å sette korttidsmål og langtidsmål kan det være med på å gi motoren drivstoff til å fortsette. Selv om målsetting kan fungere som drivstoff, er det ikke sikkert det er nok i seg selv. Motivasjon kan ofte bli forvekslet med gode prestasjoner, men alene i seg selv er ikke det alltid nok. Motivasjon er en dynamisk prosess, som påvirkes og endres hele tiden. Noe som gjør det fullt mulig å påvirke en utøvers motivasjon gjennom ulike strategier (Pensgaard & Hollingen, 2006, s.19-21).

Hva en utøver motiveres av, kan deles inn to overordnede kategorier, indre og ytre motivasjon. Ifølge Pelletier, Tuson, Fortier, Vallerand, Briere, og Blais (1995), finner utøvere som har en indre motivasjon, en glede av å utøve og engasjere seg i sin idrett. En utøvers indre motivasjon baserer seg på å utvikle ferdigheter for å overgå tidligere prestasjoner, av fri vilje.

Indre motivasjon kan omtales som en utøvers iboende ønske om å utvikle ferdigheter, fordi det gir en tilfredshet. Utøvere som er indre motivert, baserer seg på individets eget behov for utvikling og selvbestemmelse. Motivasjonsfaktorer som for eksempel penger eller status, er ikke relevant for motivasjonsgrunnlaget til utøvere med høy indre motivasjon (Pelletier et al., 1995).

Ytre motivasjon er utenforstående faktorer som påvirker en utøver til å engasjere seg mot et mål. En utøver som kun motiveres av ytre faktorer, deltar ikke på grunnlag av samme interesser som utøvere med indre motivasjon. Ved å delta i idrett, basert på ytre motivasjon, er grunnlaget for deltakelsen å motta belønninger. Belønningene det er snakk om, kan være i form av status, penger og ros. Grad av selvbestemmelse ved ytre motivasjon er mer sannsynlig til å være liten, fordi utgangspunktet for deltakelse er basert på ytre faktorer (Pelletier et al., 1995).

En utøvers grad av ytre og indre motivasjon kan påvirkes i begge retninger. En utøver med høy indre motivasjon, kan etter hvert miste den indre driven, mens en med høy ytre motivasjon kan utvikle indre motivasjon. Årsaken til at utøvere kan miste indre motivasjon er fordi oppfatningen av egne ferdigheter og selvbestemmelse svekkes. På samme måte kan utøvere med ytre motivasjon utvikle en indre motivasjon, dersom egen oppfatning av ferdigheter og selvbestemmelse blir forsterket (Pelletier et al., 1995). En svekkelse eller forsterkelse av en utøvers oppfatning om selvbestemmelse og egne ferdigheter, kan for eksempel bli påvirket gjennom målsetting.

Prinsippene i målsetting innenfor individuelle og lagidretter er relativt like. Den store forskjellen ligger i lagidretter, hvor felles målsettinger for et lag i større grad krever mer samarbeid og timing for å oppnå målet. Individuelle idretter består også av et team, men ofte færre enn i for eksempel et fotballag, hvor alle skal prestere på samme tid. Det å sette seg mål kan virke som en ganske enkel prosess, men for at målene i det hele tatt skal ha en funksjon må de være nøye gjennomtenkt. Når en skal sette seg mål er det viktig at målene er spesifikke. Dersom målene blir vage, vil det være vanskelig for en utøver å vite når målene er nådd. Det er også viktig at målene er krevende nok, og heller ikke for enkle. Målene skal kunne være oppnåelige, men det skal ligge hard innsats bak en oppnåelse av målsettingen. Dersom målene

blir for enkle eller for vanskelige, kan målsetting fungere mot sin hensikt og bli demotiverende og destruktivt. For å unngå for enkle eller vanskelige mål, må målsettinger bli sett på som en dynamisk prosess, de må evalueres og justeres underveis. Det kan være flere grunner til at det er nødvendig, som f.eks. skader eller sykdom. Dersom målene ikke står i samsvar med prosessen, vil heller ikke målene være oppnåelige. Det er også lurt å sette seg både kortsiktige og langsiktige mål. De kortsiktige målene kan fungere som en delprosess mot det eller de langsiktige målene. Dersom en utøver kun setter langsiktige mål, kan målene virke fjerne og lite motiverende. De kortsiktige målene vil hele tiden være en del av prosessen mot det langsiktige målet. Oppnåelse av kortsiktige mål fungerer som en motivasjonsfaktor underveis i prosessen mot det langsiktige målet (Locke & Latham, 1985, s.206-220).

Utvikling av egne ferdigheter og/eller overgå andres ferdigheter er to forskjellige måter en utøver opplever mestring på. Basert på at det er to ulike utfall som gir en utøver mestring, kan målsetting deles inn i to kategorier. Utvikling av egne ferdigheter forbindes med det som kalles prosessmål. Prosessmål er målsettinger som prioriterer utvikling. Resultatmål baserer seg for eksempel på plassering i en konkurranse, hvor en utøver må overgå andre utøvers ferdigheter. Noen utøvere er mer prosessorientert mens andre er mer resultatorientert (Roberts, Treasure & Balague, 1998, s.338-339). Locke og Latham (1985, s.206-220) nevnte viktigheten av at utøvere setter seg både kortsiktige og langsiktige mål. Prosessmål kan ses i sammenheng med kortsiktige mål, hvor delmål oppnås underveis i prosessen mot det langsiktige målet. Prosessmål kan være en motivasjonsfaktor, ettersom utøveren opplever mestring underveis mot et eventuelt langsiktig mål. Prosessmål vil også påpeke at utviklingen i treningsarbeidet går i en positiv retning (Kingston & Hardy, 1997, s.277-291).

Som nevnt tidligere henger motivasjon og målsetting tett sammen, noe som Zimmerman, Bandura og Martinez-Pons (1992, s.663-664) viser til i sin studie om «self-efficacy» og personlige mål i forhold til akademiske resultater i skolen. 56 elever var med i studien, hvor målsetting og egen motivasjon sto sentralt for deres egen akademiske utvikling. Studien gikk ut på at elevene i større grad var ansvarlige for egen læring. Selvregulert læring er når elevene er Meta-kognitivt motivert og proaktive regulatorer for egen læring. Prosessen for læringen skjer ved at elevene setter seg utfordrende mål og utvikler strategier for å oppnå målene. Ved å skape prosessen selv, vil også motivasjonen for å løse problemet eller utvikle seg bli større.

Utfordringen skaper en forpliktelse gjennom målsetting og strategier, som igjen skaper en mer motiverende læringsprosess.

I studien til Zimmerman, Bandura og Martinez-Pons (1992, s. 664-674) skulle elevene sette en målsetting for karakter i de ulike fagene. Foreldrene til elevene skulle gjøre det samme, basert på tidligere karakterer i fagene. Det som viste seg, var at foreldrene satte høyere karaktermål enn det elevene gjorde selv, for sine personlige mål. Resultatet av høyere målsetting blant foreldre, påvirket ikke elevenes tiltro til egen akademisk utvikling, noe som indikerer at foreldrenes målsettinger ikke spilte en stor rolle. Det som kommer tydelig frem i studien er at elever har vanskelig for akademisk utvikling når de blir pålagt veien til læring. Dersom elevene får sette egne mål og utvikle egne strategier for å nå målene, blir også tiltroen til seg selv større.

2.1.4 Selvtillit

Selvtillit blir beskrevet som en av de viktigste mentale ferdighetene, og ferdigheten er veldig skjør og krever mye trening for å opprettholde. Selvtillit er noe som kan komme og gå, spesielt dersom det ikke trenes systematisk med ferdigheten. For toppidrettsutøvere handler det om å gjøre selvtilliten til seg selv så sterk at den i liten grad blir påvirket av dårlige resultater eller andre faktorer som spiller inn på en utøvers prestasjon. Selvtillit blir definert som et individs tiltro til egne ferdigheter og forventninger til å prestere basert på egne ferdigheter. Utover denne definisjonen finnes det flere aspekter av selvtillit, blant annet i et lag, trenerteam eller innad i en organisasjon (Vealey, 2009, s.43-44). Ifølge Pensgaard og Hollingen (2006, s.32) er det fire definerbare hovedfaktorer som er med på å styre en utøvers selvtillit:

1. *Utføre en oppgave man tidligere har mestret og igjen mestre den på ny.*
2. *Opplive at andre utøvere på samme nivå klarer en oppgave som du kan få til.*
3. *Få feedback av trener om at du mestrer oppgaven du prøver på bra.*
4. *Ha et optimalt spenningsnivå.*

Mestringstro er en av de viktigste faktorene for selvtillit, både innenfor individuelle- og lagidretter. Troen på å løse utfordringer en står ovenfor, baserer seg på tidligere erfaringer med lignende situasjoner. Dersom en utøver eller et lag har mestringstro, er de trygge på å

gjenskape samme løsning, som fører til et positivt resultat. En utøver kan ikke alltid lykkes under alle omstendigheter og forhold og vil derfor ikke alltid ha en mestringstro til enhver situasjon eller konkurranse. Selvtillit og mestringstro kan derfor bli opparbeidet ved oppnåelse av målsettinger. På den måten kan den mentale ferdigheten selvtillit styrkes, utvikles og trenes på (Machida, Ward & Vealey, 2012, s.172-175).

Selvtillit er en ferdighet som er vanskelig å måle eller sette tall på. Gjennom prating mellom trener/utøver, eller utøver/idrettspsykolog kan man imidlertid få en viss forståelse eller oppfattelse. Ved å stille de riktige spørsmålene knyttet til utøverens erfaringer og følelser i gitte situasjoner, kan man få et innblikk i hvordan utøveren opplever seg selv og hvilke spesifikke situasjoner en kan jobbe videre med. Ved å kombinere samtaler og spørreskjema vil utøveren være i stand til å beskrive selvtilliten sin i ulike situasjoner, noe som kan være verdifullt og ta med seg i videre arbeid (Vealey, 2009, s.44-45). Så hvordan påvirker selvtillit en utøvers prestasjoner? Ifølge Vealey (2009, s.46-47) gir høy selvtillit flere fordeler. Blant annet blir det beskrevet at utøvere er i stand til å «tenke bedre», som gir et mer nøytralt og realistisk tanke sett rundt hvorfor man lykkes eller eventuelt mislykkes. De retter fokus mot det som betyr noe og som er innenfor utøverens egen kontroll.

Ifølge Plakona, Parčina, Ludvig og Tuzović (2014, s.51-52) eksisterer det en forskjell i selvtillit i individuelle idretter hos menn og kvinner. Menn er tryggere på egne ferdigheter, mens kvinner er mer avhengig av sosial støtte fra for eksempel trener, for å øke troen på seg selv. Det er også en forskjell i hvordan kjønnene opparbeider selvtillit. For menn vil det å sammenligne seg med andre og vinne være måter å opparbeide selvtillit på. For kvinner vil oppnåelse av personlige mål være en viktigere faktor for å opparbeide selvtillit. Menn og kvinner ser også på ulike idrettsgrener som kjønnsbestemt. Det vil si at noen idrettsgrener mener de er mer egnet for kvinner, som for eksempel ballett. Rugby blir sett på som en herreidrett, mens svømming er mer nøytral. På bakgrunn av biologiske forskjeller hos menn og kvinner, tilegnes det fordommer som styrer forestillinger og holdninger om maskulinitet og femininitet i idrett. Fordommene er med på å gjøre at kvinner og menn kan føle seg mer kapable til å utøve idretter basert på «kjønnsbestemmelsene». Tankegangen gjør at selvtilliten i utgangspunktet vil være høyere eller lavere ettersom idretten er innenfor

«kjønnsbestemmelsen» (Hays, Thomas, Maynard & Bawden, 2009, s. 1196-1197; Plakona et al., 2014, s.51-52).

2.1.5 Spenningsregulering

Ifølge Birrer og Morgan (2010, s.82-83) er en utøvers spenningsnivå situasjonsbestemt og basert på interne og eksterne stimuli. Spenningsnivået kan reguleres ved hjelp av ulike teknikker, ut ifra at enhver utøver har et optimalt spenningsnivå for prestasjon. Det optimale spenningsnivået er individuelt for utøvere, og det er igjen forskjeller for hva som er optimalt innenfor ulike idretter. En vektløfter vil for eksempel tåle mer spenning i kroppen i motsetning til en golfspiller. Teknikker for å regulere spenningsnivå i form av å øke eller senke, kan være viktige for en utøvers prestasjon. Utøvere må selv vite hvilket spenningsnivå som er optimalt før og under konkurranser, slik at det kan tilpasses situasjonen. For eksempel står en golfspiller ovenfor ulike situasjoner som krever mer eller mindre presisjon, en putt vs. en drive. Dersom en utøver er klar over sitt nåværende spenningsnivå, kan det påvirkes i en retning som er optimal for prestasjon. For høyt eller for lavt spenningsnivå kan påvirke en utøver negativt, hvor tilstedeværelsen av frykt og svikt blir stor. Dette kan gå utover motivasjonen og lysten til å konkurrere eller trene, som igjen vil påvirke selvtilliten og følelser av angst. Ved bruk av teknikker for å regulere spenningsnivået, kan en redusere negative tanker og angst for å feile, som igjen vil påvirke selvtilliten i positiv retning (Birrer & Morgan, 2010, s.82-83).

Det finnes flere metoder for å regulere spenningsnivået. Både fysiske og mentale øvelser kan hjelpe for å nå sitt optimale spenningsnivå. Hvilke som blir tatt i bruk er individuelt og noen krever mer trening enn andre (Pensgaard & Hollingen, 2006, s.46-47). Pineschi og Di Pietro (2013, s. 184-187) forklarer at bruk av blant annet pusteteknikker, muskelavspenning, selvsnakk og musikk som ulike teknikker for å regulere spenningsnivå. Videre forklarer de at dersom en utøver skal lære seg å regulere egen spenning må man igjennom tre faser. Første fase er innlæring av ulike teknikker og finne ut hvilke som fungerer best. Andre fase er å repetere de utvalgte teknikkene, samtidig som man implementerer de inn i treningshverdagen og konkurranserutinene. Tredje fase er når utøveren har lært seg de ulike teknikkene godt og kan bruke dem i relevante situasjoner, som før eller under konkurranse når omgivelsene er mer stressende.

I en studie av Orlick og Partington (1988 s.105-130) fra OL i Sarajevo og Los Angeles i 1984, intervjuet de 75 kanadiske utøvere. Formålet var å se på mentale ferdigheter knyttet opp mot utøvernes prestasjoner under lekene. Gjennom studien ble det klart at de beste utøverne hadde implementert ulike teknikker for å beholde fokus og regulere spenningsnivå. De brukte blant annet visualisering og positive tanker og fulgte rutinene sine slavisk inn mot konkurranser. Slike rutiner er med på å gjenskape en spesiell klarhet både fysisk og psykisk, noe som er med på å regulere spenningen og tankegangen inn mot konkurranse.

2.1.6 Selvregulering

Ifølge Zimmerman og Schunk (2011, s. 1) er selvregulering en prosess hvor individer er aktive deltakere i egen læringsprosess. Selvregulering kan knyttes opp mot både læring og prestasjon, som er direkte orientert mot personlige målsettinger. For å kunne nå personlige mål, vil motivasjon og mestringstro være essensielt for prosessen og utfallet. Selvregulering kan heller ikke defineres som en individuell prosess, fordi det innebærer hjelp eller veiledning fra for eksempel trenere, foreldre eller lærere. Selvregulering har tidligere blitt bevist som en viktig egenskap hos studenter for å nå deres akademiske mål (Zimmerman & Schunk, 2011). Studenter som er proaktive selvregulerte lærere, setter mål og tar i bruk effektive læringsstrategier. I samme prosess må de også justerer og evaluerer mål underveis og skape et produktivt læringsklima.

Selvregulering kan også ses i sammenheng med fysiske og mentale ferdigheter innenfor idrett. Det å lære seg, og utøve motoriske ferdigheter innenfor idrett kan knyttes til en selvreguleringsprosess, som for studenter innen akademisk oppnåelse. Men prosessen er på ingen måte lik fordi det er flere ulike faktorer som spiller inn. En stor forskjell er utviklingen av fysiske ferdigheter til en idrettsutøver. Tidlig i en utøvers karriere vil utviklingen være stor i de første fasene. Ettersom en utøver blir bedre og mer spesialisert i sin idrett, vil treningstimene gi mindre utslag i form av utvikling. Treningen blir mer spesifikk og rettet inn mot små marginer, men som er utslagsgivende for resultater (Zimmerman & Schunk, 2011, s.217). Som for eksempel innenfor verdenseliten i alpint, hvor hundredeler kan skille mellom første og andre plass i et renn. For at en toppidrettsutøver skal opprettholde utvikling over tid, må treningen være effektiv over lengre perioder. For å få til det, kreves det i stor grad selvdisiplin og selvregulering. Selvregulering er en nøkkelfaktor innenfor videre utvikling hos

toppidrettsutøvere og inneholder ulike prosesser som målsetting, selvevaluering og strategiutvikling (Zimmerman & Schunk, 2011, s.217-218).

Tidligere har det blitt nevnt at selvregulerende prosesser innebærer målsetting, motivasjon og det å skape et produktivt læringsklima (Zimmerman & Schunk, 2011 s.1). Forutsetningene for hvilke typer mål som blir satt, ut ifra hva som oppleves som motiverende, stammer fra utøverens, eller elevens utgangspunkt i et motivasjonsklima (Ommundsen, 2006, s. 291). Det er i hovedsak to typer klima, som ulikt vektlegger hvilke ferdigheter eller utvikling som verdsettes. Mestringsorientert klima er et miljø hvor det formidles at utvikling og innsats er viktig. Alle blir verdsatt og alle kan lykkes, dersom innsatsen er høy og man prøver hardt nok. I et prestasjonsorientert klima formidles det at prestasjon fører til ytre belønninger. Ved å prestere bedre enn de andre, får man også mer oppmerksomhet og ros. Klimaet uttrykker at det å lykkes baserer seg på nåværende evner og prestasjoner, hvor innsats og utvikling ikke går foran selve prestasjonen (Ommundsen, 2006, s. 292-293). Hvilken type klima som blir tilrettelagt for i skole- og idrettssammenheng styres i hovedsak av ledere, trenere eller lærere.

Studien til Ommundsen (2006, s. 289-309) påpekte at et mestringsorientertklima påvirket selvregulerende prosesser positivt i kroppsøving. Klimaet utfordret elevenes oppgaveorientering og valg av læringsstrategier, som relaterer til elevenes selvreguleringsprosesser. Elevene fikk også et positivt inntrykk av lærings situasjonene, som førte til at de søkte om veiledning og hjelp, fordi lærings situasjonene ble ufarliggjort på grunn av det mestringsorienterte klimaet. For det prestasjonsorienterte klimaet, kunne det påvirke selvreguleringsprosesser både positivt og negativt, alt ettersom hvordan læreren formidler sammenligningssituasjoner og referanser til elevenes læringsstrategier. Dersom formidlingen ble gjort på en ikke-truende og informativt for elevene, kunne de oppfatte det som en mulighet til å lære. Positive utfall påvirket elevens valg av læringsstrategier, som igjen er en selvregulerende prosess. Ved negative utfall ble oppgaven som skulle løses, og målet fremstilt truende eller skummelt, som medførte til at elevene ble defensive under lærings situasjonen, fordi de ville unngå å feile (Ommundsen, 2006, s. 289-309).

2.2 Familie og oppvekstmiljø

Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er mentale ferdigheter. Men utøvernes familie og oppvekstmiljø ble også undersøkt, for å finne ut hvilke forutsetninger det har hatt for utøvernes skole- og idrettsprestasjoner. Idrettsutøveres utvikling er ofte påvirket av miljøet og støttespillerne rundt dem (Côté, 1999, s. 397). Rollen til foreldre er spesielt en viktig del av barn og unges holdninger og syn på fysisk aktivitet og idrett. Samtidig som en utøver aldrer og utvikler seg innenfor idrett, vil rollen foreldre spiller også endres. For barn og ungdom er foreldre en viktig del av aktivitetsstyring og generell aktivisering. Senere i ungdomsårene blir trenere og lagkamerater en større del av utøverens miljø. En utøvers idrettskarriere kan deles inn i fire faser: 1) Fra 6 til 13 år. Hovedfokuset er allsidighet, hvor aktivitetene i stor grad er preget av lek. 2) Fra 13 til 15 år. I denne perioden rettes fokuset mer mot spesialisering av aktiviteten, hvor selve treningen blir mer målrettet mot utvikling. 3) Investeringsårene, fra 15 års alderen. Treningen blir målrettet, og aktiviteten blir en del av livsstilen til utøveren. 4) Fullkommenhet. Gode fysiske og psykiske egenskaper blir opprettholdt og perfektionert. Ikke alle vil nå siste fase (Côté, 1999, s.401-411). Videre beskrives fase 3, ettersom det er den fasen utøverne i denne studien befinner seg i.

Fase 3 – Investeringsårene (Côté, 1999).

Investeringsårene handler om å prioritere å utvikle seg innenfor en bestemt aktivitet eller idrett. Utøverne legger ned flere treningstimer for å nå et så høyt nivå som mulig og lekpregede aktiviteter byttes ut med mer spesifikk trening. Investeringsårene begynner rundt 15års alderen, men noen aktiviteter skiller seg litt ut, som f.eks. turn, hvor de ofte starter tidligere. Samtidig som utøverne legger ned mer tid og energi i en bestemt idrett, endres også rollen til foreldrene. Gjennom fase 1 og 2 er foreldrene mer delaktig i å introdusere utøverne for aktiviteter og treningsglede. I fase 3 er foreldrenes rolle mer veiledende og støttende ovenfor utøveren. Rådene er rettet mot utøverens fremtid innenfor idretten og ikke knyttet så mye opp mot treningsarbeid eller coaching. Foreldre er også en viktig støttespiller i denne fasen dersom utøveren opplever motgang i form av skader, utmattelse eller sykdom. Foreldre kan være en viktig bidragsyter til å fortsette treningsarbeidet og opprettholde motivasjonen i denne alderen (Côté, 1999, s.408-410).

Familie og idrettsprestasjon

Det er dokumentert at familie påvirker et barns involvering i idrett, alt fra valg av idrett, synet på fair play og konkurranse henger tett sammen med foreldres formening og handlinger (Fredricks & Eccles, 2005, s. 3-25). Miljøet en utøver inngår i har stor betydning for hans eller hennes utvikling og prestasjoner, og forhold til blant annet trenere og idrettsmiljø er viktige faktorer for at en toppidrettsutøver lykkes innen sin idrett (Carlson, 1988, s. 254-255). En annen studie har undersøkt betydningen av foreldres støtte og dens påvirkning til prestasjon. I studien kom det frem at utøvere som opplevde at foreldrene var involvert i deres idrett, var de utøverne som presterte best. Ofte kan bakgrunnen for foreldres involvering i idretten stamme fra deres egen tidligere idrettskarriere. På denne måten kan foreldre med tidligere idrettsbakgrunn føle seg mer trygge og kompetente til å aktivt støtte sitt barn i sin idrett (Siekańska, 2012, s.380-386).

Familie og skoleprestasjon

Familie og oppvekst spiller også en stor rolle inn mot barn og unges forutsetninger for skoleprestasjon (Eccles, 2007, s. 667-677). Dersom man vokser opp i en ressurssterk familie, er sjansen større for at barn lykkes på skolen. Det er blant annet bevist at barn med ressurssterke familier blir lengre i skolen og tar høyere utdanning (Eccles, 2007, s. 667-677). Bakgrunnen for dette er fordi foreldre med en god utdanning kan og ønsker å involvere seg i skolegangen til barnet. De ser på intellektuell utvikling som viktig, og legger til rette for det i hjemmet. Hjelp med skolearbeid av foreldre kan gi barna mestring og motivasjon som gjør at de takler skolen lettere og følger mer med når de er på skolen. I et slikt trygt miljø, med økonomisk sikkerhet og støttende foreldre, vil barnet ofte se til foreldrene sine som forbilder. Dette skaper gjensidig forståelse over hva som kreves for å få en god utdanning og prestere på skolen (Eccles, 2007, s. 667-677).

2.3 Oppsummering av teori og presisering av problemstillinger:

For å presisere oppgavens formål ble det utformet to problemstillinger. Det teoretiske grunnlaget ble valgt med en hensikt om å svare på oppgavens forskningsspørsmål, på en best mulig måte. Valgte problemstillinger ble basert på tidligere forskning innenfor fagfeltet og forskerens egne interesser. Tidligere relevante studier innenfor samme forskningsfelt har blitt trukket frem i studiens teori, og dannet utgangspunktet for oppgavens utforming (Dohme et al., 2020; Foster et al., 2016; Gudmundsen, 2020; McCarthy et al., 2010; Visek et al., 2013). De fem overmodnede mentale ferdighetene har blitt belyst for å definere det som studien faktisk undersøkte (Pensgaard & Hollingen, 2006). Selvregulering har også blitt beskrevet, fordi det er en prosess som kan ses i sammenheng med læring og prestasjon (Zimmerman & Schunk, 2011). Videre har familie og oppvekstmiljø blitt trukket frem, som potensielt kunne være en forutsetning for utøvernes skole- og idrettsprestasjon (Carlson, 1988; Côté, 1999; Eccles, 2007; Fredricks & Eccles, 2005; Siekańska, 2012). Det teoretiske grunnlaget dannet utgangspunktet for følgende problemstillinger:

1. *«Hvordan beskriver unge toppidrettsutøvere, med over fem i snittkarakter på videregående skole, sine mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon?»*
2. *«Hvordan beskriver unge toppidrettsutøvere, med over fem i snittkarakter på videregående skole hvordan familie og oppvekstmiljø har påvirket deres forutsetninger for skole- og idrettsprestasjon?»*

3.0 Metode

I tillegg til å prestere på et særs høyt nivå i egen idrett, presterer også utøverne på et høyt akademisk nivå på videregående skole, noe som skaper en stor nysgjerrighet. Hvordan klarer unge toppidrettsutøvere å prestere på et såpass høyt nivå på to ulike arenaer? Fem unge toppidrettsutøvere har blitt intervjuet. Formålet var å avdekke hvordan utøverne beskriver sine mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon, og hvordan har familie og oppvekstmiljø påvirket utøvernes forutsetninger for skole- og idrettsprestasjon?

3.1 Oppgavens forskningsdesign og metode

Oppgavens forskningsdesign ble basert på bruk av kvalitativ metode, ved intervju som fremgangsmåte. Ved bruk av intervju som fremgangsmåte var ett av formålene med prosjektet å få et innblikk i hvordan utøverne oppfatter og forstår deres egne mentale ferdigheter knyttet til skole og idrettsprestasjon. Ifølge Brinkmann og Tanggaard, (2012, s. 17-21) er intervju en god fremgangsmåte for å få en forståelse av andre menneskers synspunkt og opplevelser av et fenomen på. I denne oppgaven ble det tatt i bruk semistrukturert intervju, som betydde at spørsmålene til en viss grad var forhåndsbestemte, men de kunne stilles i ulik rekkefølge. Svarene som utøverne ga, ble også etterfulgt av nye oppfølgingsspørsmål. Brinkmann og Tanggaard, (2012, s. 27-28) påpeker at en slik fleksibilitet og kreativitet er viktig innenfor det semistrukturerte intervjuet, så lenge man holder seg innenfor intervjuguidens rammer.

Valg av kvalitativ metode og intervju i denne studien var ikke tilfeldig. Kvalitativ metode og intervjuforskning er ifølge Brinkmann og Tanggaard, (2012, s. 18-22) en av de mest effektive fremgangsmåtene for å forstå andre mennesker, med forbehold om at det utføres riktig. Intervju består av menneskelige relasjoner, hvor samspillet mellom meg som intervjuer og utøverne var avgjørende for den personlige kunnskapen de delte i intervjuene. For å forstå hvordan unge toppidrettsutøvere beskriver deres egne mentale ferdigheter, og hvordan familie og oppvekstmiljø har påvirket deres forutsetninger for skole- og idrettsprestasjon, vil en intervjuundersøkelse være en velegnet metode (Thagaard, 2009, s. 61).

3.2 Utvalg

Utvalget besto av fem utøvere, to kvinner og tre menn. Aldersspennet på utøverne var fra 17 til 18 år. Utøverne som har deltatt i dette prosjektet har blitt rekruttert gjennom systematisk utvelgelse. Ved å gjøre en systematisk utvelgelse, sikret det respondenter som var relevante for forskningsprosjektet og som har erfaring og kunnskap om det gjeldende temaet (deMarrais, 2004, s. 51-68). Den systematiske utvelgelsen ble basert på følgende tre inklusjonskriterier:

Tabell 1. Inklusjonskriterier til studien

-
1. Utøverne skal ha fem eller over i snitt på videregående skole.
 2. Prestere på et høyt nivå, nasjonalt eller internasjonalt i sin idrett.
 3. Nåværende elev på videregående skole.
-

Én videregående skole ble kontaktet, for å høre om de hadde fem eller seks utøvere som matchet inklusjonskriteriene til studien. Skolen ble kontaktet på bakgrunn av kjente kontakter i skolens ledelse, og de har en toppidrettslinje, hvor karaktersnittet for å komme inn er høyt. Et informasjonsskriv ble sendt til skolen, og de var positive til forskningsprosjektet. Skolen videreformidlet informasjonen til åtte utøvere som matchet inklusjonskriteriene. Prosessen for utvelgelsen kan ses i sammenheng med «snøballmetoden». Metoden går ut på at man først kontakter noen som er kvalifisert til å delta i forskningsprosjektet, for så at de videre kontakter relevante informanter (Thagaard, 2009, s. 58-59). I studiens tilfelle ble skolens ledelse kontakten. De var ikke kvalifisert til å delta, men de rekrutterte relevante utøvere for forskningsprosjektet, basert på inklusjonskriteriene. For forskeren var det ønskelig med variasjon i utøvernes idrettsgrener, noe som skolen tok hensyn til. Totalt åtte utøvere ble forespurt av skolen om å delta. Fem utøvere takket ja og dannet utvalget for denne studien, (N = 5). Et relativt lite utvalg gav større mulighet til å gå mer i dybden i analysearbeidet (Thagaard, 2009, s. 60). Tre av utøverne konkurrerte i individuelle idretter, (svømming, ski og sykling). De resterende to konkurrerte i lagidretter, (fotball og turn). Samtlige utøvere har tatt medaljer i NM de seneste årene i de respektive idrettene og konkurrerte på et internasjonalt nivå. Nedenfor viser **Tabell 2**, til en utøverbeskrivelse.

Tabell 2. Utøver beskrivelse

Deltaker	Kjønn	Idrett
Utøver 1	Mann	Fotball
Utøver 2	Mann	Ski/ Sykling
Utøver 3	Mann	Turn
Utøver 4	Kvinne	Svømming
Utøver 5	Kvinne	Svømming

3.3 Kvalitativt intervju som forskningsmetode

3.3.1 Forskerens posisjon, forforståelse og erfaring om emnet

Som forsker er det viktig å være klar over sin egen rolle ved bruk kvalitativ metode. Undertegnede rolle og integritet spilte en stor rolle for kvaliteten av det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Ved bruk av intervju som metode var forsker tett på deltakerne både fysisk og mentalt, noe som skapte et samspill mellom forsker og utøverne. Ved å være bevisst og reflektert over egen forskerrolle, stilte forsker bedre rustet til å enklere kunne forstå egen posisjon og forforståelse, slik at det i minst mulig grad påvirket prosjektet (Thagaard, 2009, s. 203). En forforståelse i seg selv er ikke negativt, så lenge forskeren drøfter betydningen av den (Forskningsetiske komiteene, 2019). Forskerens tilknytning til miljøet som ble studert er også en viktig faktor for utfallet av intervjuene. Som en utenforstående fra miljøet til utøverne hadde det noen fordeler og ulemper. Den største fordelen med å være en utenforstående av miljøet, var at det var enklere å se ulikheter og nyanser i det som ble undersøkt. En med tilknytning til miljøet vil enklere overse det som skiller seg fra egne erfaringer (Thagaard, 2009, s. 203). Ut ifra at forsker ikke hadde tilknytning miljøet, ble utøvernes utsagn tolket på bakgrunn av et teoretisk grunnlag (Thagaard, 2009, s. 203-204). Som utenforstående fra miljøet som ble studert, kunne det også få negative konsekvenser. Sosial avstand mellom forsker og utøverne er en konsekvens. Det kunnen være at utøverne fortalte det de trodde forskeren ønsket å høre, for å stille seg selv i et bedre lys.

For å unngå stor sosial avstand, forhandlet forskeren frem sin rolle til utøverne (Thagaard, 2009, s. 103-106).

I utgangspunktet var det ingen relasjon mellom forsker og utøverne. For utøverne var forskeren en fremmed, noe som tidligere er forklart, kan ha påvirket svarene fra intervjuene. For å presisere egen rolle ovenfor utøverne, ble det brukt fem til ti minutter i forkant av intervjuene til å snakke om prosjektets formål. Samtalen ble også brukt for å forklare utøverne hvorfor akkurat de var interessante for prosjektet. En slik samtale klargjorde min posisjon ovenfor utøverne, og var en måte å forhandle frem min rolle som intervjuer på (Thagaard, 2009, s. 103).

Min bakgrunn som forsker har ikke noe personlig forhold til verken toppidrett eller spesielt gode karakterer på videregående skole. Jeg har drevet mye med idrett og gått idrettslinje på videregående, men har alltid likt å variere imellom idretter, selv om fotball er den idretten jeg har drevet mest med. I forhold til min bakgrunn kan jeg ikke personlig relatere meg til utøverne i dette prosjektet, men har stor fascinasjon for deres ferdigheter og resultater i en så ung alder. Jeg er også høyst interessert i fagfeltet idrettspsykologi, og spesielt mentale ferdigheter. Noe som utgjorde utgangspunktet for dette forskningsprosjektet.

3.3.2 Adgang til felten

Ifølge Thagaard (2009, s. 60-61) kan det være utfordrende å få adgang til miljøene, men med én behjelpelig skole, var adgangen inn i miljøet kortere. Skolen fungerte som ett bindeledd mellom prosjektansvarlig og utøverne, noe som gjorde at det ikke var noe direkte kontakt med utøverne, før de hadde takket ja til å delta. På denne måten ble det ikke skapt en relasjon mellom intervjuer og utøverne, før selve intervju-dagen. Som forsker kan man ikke regne med å få adgang til ønsket miljø. I dette tilfellet var prosjektansvarlig avhengig av å få adgang, for å undersøke valgt problemstilling og påfølgende inklusjonskriterier, se **Tabell 1** (Thagaard, 2009, s. 60-61).

3.3.3 Forberedelser til intervju

I forkant av intervjuene til de fem utøverne som var med i dette prosjektet, ble det gjort to pilotintervju av utøvere som ikke ble brukt i studien. Pilotene ble brukt som en test for å se om intervjuguiden fungerte slik som var tiltenkt, og i tillegg er pilotintervju en god trening i det å holde et intervju (Thagaard, 2009, s. 90). Gjennom pilotintervjuene viste det seg at noen omformuleringer av spørsmål måtte gjøres, slik at spørsmålene ble tydeligere og svarene forhåpentligvis mer konkrete. Ved å diskutere intervjuguiden i etterkant av pilotintervjuene sammen med pilot-utøverne, ble det tydelig hvilke spørsmål som var formulert bra, og endringer som måtte gjøres i intervjuguiden.

3.3.4 Intervjuguide

Intervjuguiden ble bygget opp med to innledende tankekart før de faktiske spørsmålene til intervjuet. Utøverne fikk om lag fem minutter til disposisjon av tankekart, før intervjuet startet. Tankekartene var knyttet opp mot deltakernes bakgrunn til idrett og skole, og hvorfor utøverne selv trodde de var flinke både på skolen og i sin idrett. Tankekartene ble tatt i bruk fordi samtaleemnet kunne være vanskelig ifølge McCarthy et al., (2010), og det var uvisst hvor mye kunnskap utøverne hadde om temaet.

Intervjuspørsmålene var delt inn i to temaer. Første tema var relasjoner og innflytelse, med fire spørsmål. Andre tema var personlige egenskaper og ferdigheter, med 10 spørsmål. Det var totalt 14 spørsmål som utgjorde intervjuguiden. Krumsvik (2014, s. 124) forklarer at en intervjuguide med vekt på tema danner utgangspunktet for et semistrukturert intervju. Ved bruk av semistrukturert intervju var det viktig å være åpen for å stille spørsmål i ulik rekkefølge og komme med oppfølgingsspørsmål, for å følge opp det konkrete. Ved bruk av semistrukturert intervju var det rom for å følge opp utsagnene til utøverne og komme med oppfølgingsspørsmål dersom det var relevant eller interessant.

3.3.5 Gjennomføring

Gjennomføringen av intervjuene foregikk i et grupperom på utøvernes skole. Grupperommet sikret at intervjuene var frie for avbrytelse og forstyrrelser. Grunnen til å gjennomføre intervju på deres skole var først og fremst av praktiske årsaker. Det gjorde det lett for utøvere å møte opp, samtidig som det var i trygge og kjente omgivelser. Intervjuene ble gjort i løpet av en skoleuke, hvor to utøvere ble intervjuet hver dag. Utøvere ble møtt i døra og ønsket velkommen. Etter at vi hilste og satte oss ned, ble det gjort en briefing om utøvernes rettigheter og en gjennomgang av hvordan intervjuet ville foregå. Briefingen gikk ut på å bli litt bedre kjent med utøvere, samtidig som det ble utført en gjennomgang av samtykkeskjemaet. Gjennomgangen av samtykkeskjemaet var for å forsikre utøvere om deres rettigheter, og for å vise ovenfor utøvere at deres personvern ble tatt på alvor og ivaretatt. Krumsvik (2014, s. 128) mener det er viktig å ha en briefing og en debriefing før og etter endt intervju.

Etter en kort briefing og signering av samtykkeskjema skulle utøvere lage to tankekart som omhandlet temaet for intervju spørsmålene. Utøvere fikk om lag fem minutter på seg til å lage tankekartene. Lydopptaket startet først etter at utøvere hadde skrevet ferdig tankekartene. Intervjuguiden var godt innlært, slik at det var mulig å ta notater underveis i intervjuene for å få en mer fortellende beskrivelse av ulike utsagn. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012, s.30) vil man da kunne bruke intervjuguiden mer fleksibelt. Det ga rom for å fokusere mer på stemningen og beskrivelser av utøvernes utsagn. Etter endt intervju ble det gjennomført debriefing. I de avsluttende samtalene ble utøvere minnet på at de hadde rett til å trekke seg når som helst, og få tilsendt transkripsjonen av intervjuet. Utøvere fikk også mulighet til å stille eventuelle spørsmål angående forskningsprosjektet, eller dersom det var noe annet de lurte på. Til slutt ble utøvere takket for deltakelsen, og bedt om å ta kontakt på mail eller telefon, dersom det skulle være spørsmål i etterkant.

3.3.6 Transkripsjon

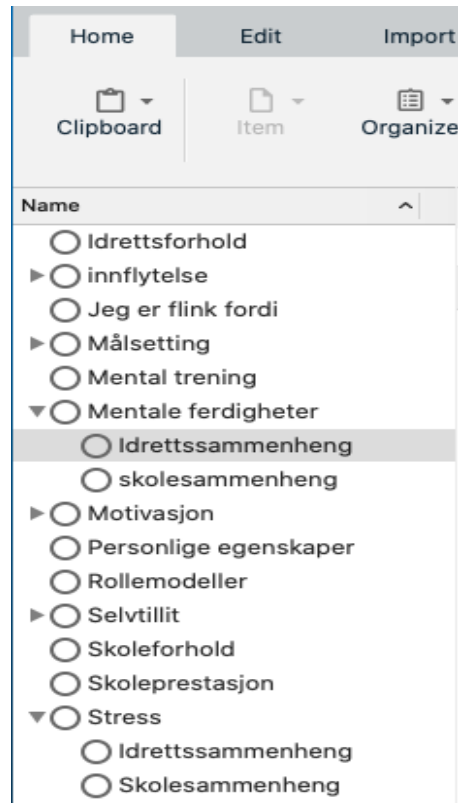
Alle intervjuene ble tatt opp med «Olympus digital voice recorder», noe som sikret god lyd og riktige transkripsjoner. Underveis i intervjuet ble det notert ned stikkord knyttet til utøvernes kroppsspråk, stemningen i rommet og ironiske kommentarer, fordi dette fort kan forsvinne når man transkriberer (Krumsvik,2014, s. 132). For å ikke miste det levelige fra intervjuet, ble

alt transkribert verbatim. Transkripsjonene ble gjort samme dag etter endt intervju, noe som ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 34) sikrer at man lettere husker hva som har blitt sagt. Alle transkripsjonene ble oversatt til norsk bokmål. Ved å oversette muntlig talespråk til tekst er det samtidig viktig å være klar over at ordene ikke mister sin essens. Oversettelsen til bokmål sikrer også anonymiteten hos alle respondentene.

3.4 Analyse av intervju

En tematisk analyse av intervjuene ble foretatt. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og definere ulike temaer innenfor de dataene som ble anskaffet. Metoden er med på å gi en god oversikt over innhentede data, noe som gjør det lettere å se ulike «mønstre» eller det som skiller seg ut fra mengden. Tematisk analyse har ingen strenge føringer i hvordan selve prosessen skal foregå, men det er viktig å holde seg innenfor rammene i studien og ikke lete etter noe som ikke er der (Braun & Clark, 2006, s. 77-80). Ettersom tematisk analyse ikke har en bestemt fremgangsmåte, ble transkripsjonene kodet i programmet NVIVO. Programmet er et enkelt analyseverktøy for å kode og gjøre transkripsjonene mer oversiktlige. Koding vil si å opprette et ord eller en frase som er dekkende for utsagnene til respondentene. Kodingen foregår ved å gå igjennom hver enkelt transkripsjon. Til slutt vil man ha flere koder hvor de ulike transkripsjonene inngår innenfor de samme kategoriene (Tjora, 2018, s. 37-38). Gjennom NVIVO ble det opprettet ulike temaer som passet svarene til respondentene. Et eksempel er temaet «motivasjon». Her ble alle utsagn som omhandlet motivasjon eller som kunne kobles opp mot kategorien plassert. På den måten var det enkelt å holde oversikt over ulike temaer som var ønskelige og relevante å belyse i resultat og diskusjonskapittelet. Det ble totalt laget 13 temaer, hvor flere hadde underkategorier for å presisere sammenhengen av utsagnene. Flere utsagn passet også inn under flere kategorier. Ved hjelp av NVIVO ble den tematiske analysen av dataene veldig oversiktlig og ryddig.

Figur 3: Koding i analyseprogrammet NVIVO. Her vises de 13 temaene som ble definert for analysearbeidet. Flere temaer har to underkategorier for å definere i hvilken sammenheng utsagnet ble nevnt i. Ved å klikke seg inn på en av overskriftene, vil man finne alle utsagn i som er relatert til temaet.



3.5 Validitet og reliabilitet ved intervju som metode

Validitet kan deles inn intern og ekstern. Intern validitet handler om en sammenheng mellom funnene som er gjort, teoretisk rammeverk og metode (Krumsvik, 2014, s. 152). For å sikre intern validitet i prosjektet ble analyseprogrammet NVIVO brukt. Intern validitet ble sikret gjennom å opprette ulike temaer i analysen basert på utsagn av utøverne gjennom intervju. Utsagnene ble deretter knyttet opp mot relevant teori. Ifølge Krumsvik (2014, s. 152) kalles det for en triangulering når funn, teori og metode flettes sammen.

Ekstern validitet, også kalt overføringsverdi handler om generaliserbarhet på tvers av sosiale settinger (Krumsvik, 2014, s. 152). Gjennom mitt prosjekt vil det være vanskelig å generalisere påstander som utøverne kommer med. Årsaken til dette er fordi undersøkelsen er ganske liten

og alle utøverne går på samme skole. Det som kan påpekes er at det utøverne fortalte, er det som gjaldt for de, for akkurat det tidspunktet.

Reliabilitet innenfor intervju er å stille intervju spørsmål som blir oppfattet og forstått riktig av respondentene (Krumsvik, 2014, s. 132). Intervjuguiden er derfor et utgangspunkt for intervjuenes reliabilitet. Intervjuguiden ble først gjennomført med to pilotintervju, med relevante pilot-utøvere innenfor temaet. Pilotintervjuene ga en indikasjon på hvilke spørsmål som måtte endres eller omformuleres. Som nevnt tidligere fikk også utøverne litt tid i forkant på å lage et tankekart. Tankekartene var med på å øke reliabiliteten fordi tankekartene utøverne skrev ned var med på å oppfatte temaet og spørsmålene som ble stilt i etterkant. Tankekartene fungerte bra i forhold til at utøverne holdt seg innenfor studiens rammer, i forhold til temaene som ble tatt opp. Thagaard (2009, s. 200) forklarer at oppgavens reliabilitet gjenspeiles i metodekapittelet. Metodekapittelet skal vise til fremgangsmåten i prosjektet og hvilke konsekvenser de metodiske valgene har hatt for studien.

3.6 Forskningsetikk

Ifølge Krumsvik (2014, s. 164) er en generell definisjon av forskningsetikk «*en vurdering av forskning i relasjon til normer og verdier i samfunnet. Vurderingen omfatter både hvilke problemstillinger det forskes på, hvilke metoder som benyttes og hvilke måter resultatene av forskningen kan tenkes anvendt*». En form for vurdering av et forskningsprosjekt kan være å sende inn en detaljert prosjektplan til Norsk senter for dataforskning (NSD). Dette forskningsprosjekt ble meldt inn til NSD, etter at problemområde og metode var bestemt. Gjennom et meldeskjema på NSDs egen nettside ble prosjektet (Ref. nr. 177696) vurdert som «i samsvar med personvernlovgivningen», og datainnsamlingen kunne starte (se **vedlegg 3**).

Videre ble det sendt ut informasjon og samtykkeskjema til skolen som utøverne gikk på. Informasjonen omhandlet prosjektets formål og utøvernes rettigheter. Skolen videreformidlet informasjonen til de aktuelle utøverne. Informasjonen ble sendt ut i god tid før intervjuene fant sted. I forkant av intervjuene ble det foretatt en gjennomgang av informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet med hver enkelt deltaker. En gjennomgang sikret at deltakerne forsto hva de gav seg ut på og hvilke rettigheter og krav de kunne stille til den prosjektansvarlige av studien. Gjennomgangen var også med på å bevare utøvernes integritet, som var essensielt

for å skape trygge rammer rundt deltakelsen og etablere et tillitsforhold mellom intervjuer og utøverne (Thagaard, 2009, s. 110). Etter en gjennomgang av informasjon gav deltakerne sitt samtykke både muntlig og skriftlig på samtykkeskjemaet. Utøverne ble informert om at de kunne trekke seg når som helst, uten at det hadde konsekvenser for hverken skolen eller idretten deres.

I etterkant av intervjuene var kontakten mellom forsker og utøverne begrenset. Det vil si at meg som forsker sto igjen med data fra alle utøverne som skulle bli analysert og tolket. I denne sammenheng var forskerens oppgave å beskytte informantenes integritet på best mulig måte. Analysert data ble knyttet til tidligere forskning, og da var det viktig å tenke over hvordan utøverne ble representert i den sammenheng. Utøvernes lojalitet til meg som forsker, skal sikre informantenes interesser (Thagaard, 2009, s. 110-112). Forskerens tolkning, av utøvernes tolkning av intervju spørsmålene, er utgangspunktet for dataene i analysen. I dette prosjektet har forskerens hensikt vært å gjengi det utgangspunktet etter beste evne i analysearbeidet. Utgangspunktet er viktig for å belyse det utøverne faktisk mener, og for at utøverne ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2009, s. 110-112).

4.0 Resultater og diskusjon

Utøvernes utsagn danner utgangspunktet for diskusjonen av deres mentale ferdigheter, og hvilke forutsetninger familie og oppvekstmiljø har hatt for skole- og idrettsprestasjon. Resultatene består av tre hovedtemaer. Første del (4.1), handler om utøvernes beskrivelse av egne mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon. Andre del (4.2), omhandler utøvernes forutsetninger for skole og idrettsprestasjon i sammenheng med familie og oppvekstmiljø. Tredje del (5.0), er en overordnet diskusjon. Her løftes det frem funn og videre diskusjon fra resultat- og diskusjonskapittelet. Den overordnede diskusjonen har som hensikt å samle trådene mellom temaene og trekke en rød tråd gjennom oppgaven.

4.1 Utøvernes mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon

For å forstå utøvernes nåværende prestasjoner var det interessant å finne ut hvordan utøverne beskrev sine egne mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon. Hva var utøvernes forhold til egne mentale ferdigheter? Eventuelt hvilke ferdigheter mestret utøverne? Var de mentale ferdighetene nyttige for utøvernes skole- og idrettsprestasjon? Videre rettes søkelyset mot utøvernes mentale ferdigheter, hvor de blant annet beskriver sitt forhold til egne ferdigheter, og hvordan de håndterer ulike situasjoner som kan kreve mentale ferdigheter.

4.1.1 Utøvernes forhold til egne mentale ferdigheter

Utøvernes eget forhold til mentale ferdigheter ble forklart veldig ulikt. Noen utøvere tok utgangspunkt i en enkelt ferdighet som de mente de håndterte enten bra eller dårlig. Andre fortalte om mentale basisteknikker som de kjente til eller selv tok i bruk. Utøver 3 fortalte om en enkelt hendelse fra en internasjonal konkurranse:

«[...] Da var det veldig viktig for meg å kunne takle alt det stresset, som kom fra at det var kjempemasse folk der og de forventet ganske mye da. Vi ville jo ha medalje. Så da var det liksom viktig å takle stress og få det til da. Det gikk jo fint også da, vi fikk 3 plass. Vi har såpass mye erfaring og vært med på såpass mange konkurranser at vi blir vant til følelsen da. Vi lærer liksom å takle stress gjennom å konkurrere mye».

Utøveren trakk frem en enkelt situasjon, da vedkommende ble spurt om sitt forhold til mentale ferdigheter. Utøveren mente at det å mestre stress var spesielt viktig for utfallet av konkurransen, siden det var et stort arrangement og mye publikum. I dette tilfellet forklarte ikke utøveren hvordan stresset ble håndtert, men at den stressede situasjonen endte med et positivt utfall. Utøveren uttrykte at tidligere erfaringer har ført til at hen har lært seg å takle stress. På bakgrunn av utsagnet kan det antas at utøveren har positive erfaringer med stressende situasjoner. Ved å erfare stress som en positiv respons, kan stressfaktoren også bli positivt for prestasjonen (Eriksen, 2017). Utøver 4 fortalte både om egne mentale ferdigheter og teknikker som ble tatt i bruk for å regulere spenningsnivå:

«[...]si en finale i NM, da blir det å prøve å roe det ned. Det gjør jeg mye med musikk egentlig. Og visualisering, for jeg blir alltid så gira av det, holdt jeg på å si. Men ja å få ned spenningsnivået er vell, ja jeg bruker mye musikk der egentlig».

Utøveren fortalte hvordan musikk og visualisering ble tatt i bruk for å regulere spenningsnivået sitt mot konkurranse. Musikken ble brukt for å justere spenningsnivået ned, mens visualisering var et verktøy i dette tilfellet, for å øke spenningsnivået. En utøvers spenningsnivå er veldig individuelt, og kan variere mellom for høyt, eller for lavt, slik som utøver 4 beskrev. Ved å høre på musikk og visualisere prøver utøveren å nå sitt optimale spenningsnivå til den gitte situasjonen. Det kan virke som om utøveren har greid å implementere ulike teknikker for å regulere spenningsnivået så godt, slik at de kan brukes i en konkurransesammenheng (Birrer & Morgan, 2010; Pineschi & Di Pietro, 2013).

Utøver 1 beskrev sitt forhold til mentale ferdigheter på et litt mer generelt grunnlag:

«[...]i fotballen blir det litt sånn kamper som betyr noe, litt sånn viktige kamper. Da har det jo alltid vært at det, at jeg har tenkt over kampene (på forhånd). Jeg tenker mye på det sånn at jeg er veldig klar til kampen, når kampen begynner. At jeg har den nervøsiteten som gjør at jeg alltid har vært «på» når det har vært viktig. Da betyr det noe for meg, så da gir jeg alt».

Utøveren fortalte at spesielt i forkant av viktige kamper, brukte hen tid på å tenke over kampene. Utøveren beskrev tankeprosessen som en forberedelse for å gjøre seg klar til kampstart. Utøveren nevnte også at igjennom tankene før kampstart, ble det oppnådd, det som blir beskrevet som en god nervøsitet, som i utøverens tilfelle var en følelse av å være skrudd «på» og klar for å spille. Utsagnet som vedkommende beskrev, virker å være en teknikk

som resulterer i å finne riktig spenningsnivå før kampstart. Ifølge Orlick og Partington (1988), vil rutiner med blant annet selvsnakk skape en klarhet både fysisk og psykisk, som påvirker spenningsnivået. Dette kan knyttes til utøver 1's beskrivelse av å være «på» i forkant av en kamp. Utøver 2 ga også en veldig generell forklaring:

«Jeg tror jeg er nokså god på å ikke bli stresset og sånn før konkurranse. Og fokusere bare på mine egne ting, ikke følge så mye med på de andre. Men jeg tror sånn generelt, å bare være konsentrert over en lengre tidsperiode er jeg ikke så god på».

Utøvernes forhold til mentale ferdigheter ble beskrevet enten veldig spesifikt inn mot en bestemt situasjon, eller på et nokså generelt plan. Det kan være vanskelig å forstå hvilke mentale ferdigheter utøverne er kjent med og innehar, kun gjennom spørsmålet om «deres forhold til mentale ferdigheter». Videre vil utøverne beskrive mer spesifikke hendelser, hvor de direkte snakker om hvordan de håndterer ulike situasjoner som kan kreve visse mentale ferdigheter.

4.1.2 Utøvernes kombinasjon av skolegang og idrett

Ettersom utøverne presterer på et høyt nivå på to ulike arenaer, virket det interessant å forstå utøvernes syn og forhold til skolegang og skoleprestasjon. Flere av utøverne viste til en sammenheng mellom skolegang og idrett. Utøver 3 beskrev sitt forhold til skolegang slik:

«Alltså jeg føler at jeg alltid har gitt alt. Jeg får liksom, har pleid å få veldig gode resultater. Og jeg tror litt av grunnen til det er når jeg først har en skriveøkt, så er jeg veldig flink på å holde meg konsentrert. Og flink til å takle stress, det tror jeg kommer litt fra idretten da. Jeg har liksom den evnen. Og jeg er veldig sånn, jeg setter meg et mål og det målet skal jeg klare. Så hvis jeg vil ha femmer så får jeg femmer, fordi da jobber jeg meg til det. Det er liksom sånn, veldig sånn bestemt».

Utøver 3 forklarte at mentale ferdigheter som er utviklet gjennom egen idrett, kommer til nytte i skolesammenheng. Utøveren nevnte konsentrasjon, stressmestring og målsetting, spesifikt som relevante for egen skoleprestasjon. Ifølge Moran (2009) er konsentrasjon å holde riktig fokus til riktig tid og ignorere distraksjoner fra oppgaven som skal løses. I henhold til utøverens forklaring, virker det som om utøveren mestrer både å holde fokus over tid og ignorere distraksjoner på skolen, som Moran (2009) forklarer. Utøveren nevnte også stressmestring som en faktor for gode karakterer, hvor det å takle stress kommer fra

erfaringer fra idretten. Utøveren nevnte ikke spesifikt hvordan stress oppleves i skolesammenheng, men at det er noe som vedkommende mestrer. Ifølge Eriksen (2017), er opplevelsen av stress basert på tidligere erfaringer og gjennom mentale teknikker, kan stressmoment bli brukt til egen fordel for prestasjon. I dette tilfellet kan det virke som utøveren drar fordel av stresset og bruker tidligere erfaringer fra egen idrett til å mestre stresset i skolesammenheng. Utøver 5 trakk også en parallell mellom sitt forhold til skole og idrett:

«[...] Jeg har alltid trivdes på skolen. Jeg har alltid syntes det har vært et kjekt sted, det har liksom vært et annet sted enn «svømmingen [...] Men så tror jeg at når jeg ble mer og mer seriøs i svømmingen så ble jeg og, så tok jeg det med meg litt inn på skolen at jeg har alltid hatt lyst til å gjøre det bra i ting. Og det kom litt når jeg begynte å konkurrere og så at du trenger disiplin eller struktur for å få til svømmingen. Så for meg så har det vært en sammenheng, hvis jeg gjør det bra på svømmingen så føler jeg at jeg bør gjøre det bra på skolen og. Ikke at jeg må, men at det henger litt sammen. At jeg føler jeg har lyst å gjøre det bra på begge deler. Jeg liker ikke å gjøre ting halvveis».

Utøver 5 gir uttrykk for at skolen er en arena hen trives på. Utøveren var også rask med å trekke en parallell til egen idrett, i sitt forhold til skolegang. Vedkommende forklarte ettersom svømmingen ble mer seriøs, ble også skoleprestasjon viktigere. Utøveren mente at det har vært en sammenheng mellom prestasjoner på begge arenaer, hvor treningsarbeidet for egne idrettsprestasjoner har hatt en betydning for arbeidet som må legges til grunn for skoleprestasjon. Utøveren sa spesifikt at vedkommende ikke liker å gjøre ting halvveis og har utviklet et ønske om å prestere på begge arenaer, ved å se verdien av treningsgrunnlag og innsats opp mot prestasjon. Det kan virke som om utøveren har utviklet en mestringstro gjennom sitt treningsarbeid og prestasjoner innenfor idretten, som har blitt overførbart til skoleprestasjon. Det kan antas at utøveren har en positiv utfallsforventning til skoleoppgaver, basert på tidligere erfaringer og opplevelser fra idretten (Eriksen, 2017). På bakgrunn av en positiv utfallsforventning kan selvtillit ha blitt utviklet fordi utøveren har mestret lignende situasjoner i sin idrett, og er trygg på å gjenscape resultater ved å legge ned like mye tid og arbeid i skoleoppgaver (Machida et al., 2012). Utøver 1 ga ett nytt perspektiv på sitt forhold til skole:

«Jeg har jo to foreldre som er lærere, så det har alltid vært en ting å være god på skolen. Fordi, da følte jeg at jeg hadde en forpliktelse til å være god på skolen, når de var

lærere. Også har jeg syntes det var greit å være god på skolen, jeg liker å være god i ting, ikke føle at jeg ikke mestrer ting. Så det er jo litt av grunnen til at jeg føler jeg har gjort det bra på skolen. Så det har alltid vært viktig å gjøre det bra på skolen».

Utøver 1 fortalte at foreldrene var en faktor knyttet til egne skoleforpliktelser, hvor det å prestere på skolen har vært viktig. I dette tilfellet kan utøverens familie og oppvekst knyttes til utøverens skoleprestasjon. Ifølge Eccles (2007), vil forutsetningene for å prestere på skolen være høyere, dersom en vokser opp i ett hjem hvor intellektuell utvikling blir prioritert og lagt til rette for. Foreldrene var også i stand til å hjelpe utøveren med skolearbeid, ettersom begge var lærere og involverer seg i utøverens skolegang. Utøveren nevnte også at mestring var en faktor for å prestere på skolen, fordi utøveren ikke likte når hen ikke fikk ting til. Et slikt utsagn kan ses i sammenheng mellom idrett-skoleprestasjon eller omvendt. Hvor tidligere erfaringer fra en av arenaene påvirker den andre, i form av å skape en mestringstro (Eriksen, 2017). I motsetning til utøver 5, var det mer usikkert hos utøver 1, om det var skole som påvirket idretten eller om det var idretten som påvirket skolen. Utøver 4 fortalte også om hvordan skole og idrett ble kombinert:

«Jeg har trivdes og syntes det har vært gøy å gå på skolen. Gøy å møte folk også har det også gått fint å kombinere skole og trening syntes jeg [...] Jeg liker jo å få til ting, så det har blitt litt sånn at jeg vet at jeg har dårlig tid, så da må det bare bli gjort. Jeg tror hvis jeg ikke hadde drevet med svømming, eller de dagene jeg har fri så merker jeg jo at jeg er jo ikke noe mer effektiv».

Utøver 4 ga også uttrykk for at skole var en fin sosial arena. Samtidig trakk også denne utøveren en parallell mellom skole og idrett. Utøveren fortalte på lik linje med utøveren 1, at «jeg liker å få til ting». Vedkommende uttrykte at svømmingen ikke sto i veien for skolegang, men hverdagen ble mer effektiv, fordi det var mye å gjøre.

Samtlige utøvere trakk paralleller til idretten sin, da de ble spurt om sitt forhold til skolegang. Bakgrunnen for parallellen viste seg å være at idrettsprestasjon og skoleprestasjon hang sammen for utøverne. På bakgrunn av idrett eller skoleprestasjon, fortalte utøverne at mentale ferdigheter som selvtillit, konsentrasjon, stressmestring og motivasjon var overførbart og nyttig i kombinasjonen mellom idrett til skole. Utøver 3 forteller direkte om de mentale ferdigheter som nyttes i en kombinasjon av skole og idrett. Utsagnene til utøver 1, 5

og 4 nevnte ikke spesifikt noen mentale ferdigheter. Utsagnene tydet i midlertidig på at noen mentale ferdigheter ble nyttet i en sammenheng mellom skole og idrett, som kan forklare hvorfor de presterte på begge arenaer. Det kan tenkes at denne koblingen mellom skole og idrettsprestasjon skyldes at utøverne til en hvis grad var selvregulerte lærere. Selvregulering kan knyttes opp mot læring og prestasjon (Zimmerman & Schunk, 2011). Både i skole og idrett, er blant annet målsetting og mestringstro essensielt for utfallet. Faktorene mestring og målsetting ble spesifikt nevnt av utøverne i ulike sammenhenger, noe som tydet på at de tar i bruk effektive læringsstrategier. Disiplin, struktur, effektivitet og mestring er uttrykk som utøverne også nevnte. På bakgrunn av dette gir utøverne uttrykk for at de er selvdisciplinerte og driver med selvevaluering, som er viktige ferdigheter i toppidrett og skole (Zimmerman & Schunk, 2011).

4.1.3 Utøvernes egen oppfatning om hvorfor de presterer på skolen og i idretten

Utøverne ble direkte spurt om hvorfor de selv tror de presterte på et så høyt nivå på skolen og i sin idrett. For å forberede utøverne på spørsmålet, fikk de samme spørsmål i ett av tankekartene, i forkant av intervjuet. Flere av utøverne nevnte familie og miljø på ulike måter, som viktige faktorer for både skole og idrettsprestasjon. Utøver 2 forklarte det slik:

«jeg tror i idrett, så er det mye at jeg bare har veldig lyst å gjøre det bra. Også derfor jobber jeg veldig mye med det. Også er far såpass «på», at vi alltid kan diskutere trening og gjennom der så tror jeg alltid at vi får nokså bra treningsopplegg. Og hvis jeg klarer å følge det, så fører jo det til gode resultater».

Utøver 2 forklarte at faren er involvert i treningsplanlegging, hvor de to sammen kan diskutere seg frem til et bra treningsopplegg. Utøver 5 har en lignende forklaring til sine idrettsprestasjoner:

«[...] jeg har alltid vært veldig nysgjerrig og spurt om «å hvordan kan jeg gjøre dette bedre» og som sagt så var vi jo veldig mange, så veldig mange var jo interessert i på en måte det samme. Og i tillegg, dette med mor og far som på en måte, spesielt far, han har liksom ofte når vi har kjørt hjem så har han spurt «hvordan føltes det?» og han har liksom fulgt en del med og liksom sett på når jeg har trent».

Fellesnevneren for utøver 2 og 5 var at begge virker nysgjerrige på egen utvikling. I tillegg til å være nysgjerrige på utvikling og læringsprosessen, var foreldrene involvert i deres

treningshverdag. Ved at foreldre var involvert, og var aktive støttespillere i barnas idrettskarriere, underbygger det i dette tilfellet at samspillet mellom utøver og foreldre skapte gode rammer for prestasjon (Carlson, 1988; Siekańska, 2012). Det kan også tenkes at utøver 2 og 5 driver med selvregulert læring. Begge utøverne virket å være aktive deltakere i egen læringsprosess, som også innebærer utenforstående veiledning fra foreldre. Strategiutvikling er en delprosess innenfor selvregulering, som er en nøkkelfaktor for toppidrettsutøvere som ønsker å opprettholde utvikling over tid (Zimmerman & Schunk, 2011). I motsetning til utøver 2 og 5, rettet utøver 3 fokuset mot seg selv og hvordan hen gjensidig håndterte idrett og skoleprestasjon:

«Nei altså, det går jo mye i det samme egentlig. At det er noe jeg jobber for og da vil jeg jo virkelig få det til også. Jeg setter meg mål også klarer jeg det målet også da. Så sånn på skolen, så har jeg ganske mye energi hele tiden, det tror jeg kommer litt fra idretten også. Så jeg klarer hele tiden å ha nok energi gående hele skoledagen, jeg får med meg alt. Det gjør det jo da lettere når jeg kommer hjem, fordi da slipper jeg å øve så mye fordi jeg får det med meg på skolen. Og dermed blir det også lettere å kunne holde på med idretten i tillegg».

Utøver 3 fortalte om bruk av målsetting for å nå sine mål. Vedkommende fortalte også om et høyt «energinivå», som gjør at konsentrasjonen opprettholdes i løpet av hele skolehverdagen. Ifølge Moran (2009) kan konsentrasjon og oppmerksomhet ses i sammenheng, og i utøverens tilfelle virker det som om dette stemmer. Oppmerksomhetens to første komponenter: evnen til å konsentrere seg om det som er viktig i situasjonen, samtidig som man ignorerer distraksjoner, er viktige egenskaper for å følge med på skolen. Utøveren uttalte at ved å være fokusert på skolen unngår hen mindre skolearbeid etter skoletid, og får mer tid til trening. Utøver 4 og 1 gir uttrykk for at foreldre og miljøet de har vokst opp i, har hatt en betydning for deres skoleprestasjon. Utøver 1 forklarte det slik:

«Foreldre, ungdomsmiljø, fordi det var kanskje et lite miljø for å gjøre det bra på skolen. Folk ville gjøre det bra og det var, det var ikke sånn, det var ikke teit å gjøre det bra. [...] Litt med at mor er [...] lærer og sånne ting».

Utøveren 1 fortalte om foreldre og ungdomsmiljøet som faktorer for skoleprestasjon. Utøveren forklarte også at moren er lærer, noe som kan indikere hvorfor skolen ble en prioritet. Utøver 4 ga uttrykk for at skolearbeid kom først i rekken:

«[...] Jeg tror i hovedsak det er det også ja sånn som når jeg var liten så var det ikke snakk om at jeg fikk gå på trening hvis jeg ikke hadde gjort leksene og så på tv istedenfor. Så det har vel gjerne hengt litt igjen fra det da. At jeg, det er vel meg selv som har valgt å sette skole i hovedsak foran trening og sett på det som viktig».

Både utøver 1 og 4 rettet fokuset mot miljø, og spesielt knyttet til foreldre. I deres tilfelle kan det virke som oppvekst og foreldrenes rammer preger deres prioritering av skolearbeid. Utøver 4 fortalte at fra vedkommende var liten, var skolen alltid en førsteprioritet, noe som fortsatt er tilfellet. Selv om utøver 4 fortalte at det nå var et eget valg å sette skole fremfor idrett, kan det tyde på at oppvekstmiljøet har hatt en betydning for beslutningen om prioriteringsrekkefølgen (Eccles, 2007).

Overordnet rettet alle utøvere, bortsett fra utøver 3, sine prestasjoner på skolen eller i idretten til familie og eller miljøet som de inngår i. Utøverne beskrev bakgrunnen for prestasjon ganske ulikt, men fellesnevneren var at foreldre ble nevnt direkte eller indirekte, som en del av årsaken til utøvernes prestasjoner på skolen og i idretten (Eccles, 2007; Siekańska 2012). Utøver 3 rettet fokuset mer mot seg selv, og ferdigheter vedkommende mestrer for å prestere på begge arenaer. Utøveren nevnte spesifikt målsetting og konsentrasjon som viktige ferdigheter for sine prestasjoner og påpekte at ved å holde på konsentrasjonen over tid, gjennom skoledagen, fikk utøveren mer tid til idretten sin (Moran, 2009; Weinberg & Gould, 2019). En gjensidig påvirkning, hvor skole og idrettshverdagen preger hverandre.

4.1.4 Håndtering av situasjoner som kan kreve mentale ferdigheter

Målsetting

Utøverne ble spurt om de kunne beskrive sin tankeprosess rundt målsetting. Det som var uvisst, var hvor mye de jobbet med målsetting aktivt, og hvordan de satt seg mål. Utøver 2 fortalte at målsetting inngikk i sin treningshverdag og at hen justerte målene underveis:

«Sånn generelt mål i idrett er jo bare å alltid ha kontinuerlig utvikling. Alltid bli bedre på alle punkter også har jeg jo direkte resultatmål [...] Jeg har jo en evaluering i slutten av sesongen, der om jeg har nådd målene og hvor vi (sammen med trener) setter nye

mål for neste sesong. Men da har jeg jo som oftest de viktigste målene med for å få kontinuerlig utvikling og sånn. Resultatmål setter jeg litt mer etter de første konkurransene, når jeg vet hvor nivået mitt er ca, sammenlignet med det andre. Sånn som i starten av sesongen så hadde jeg jo ganske mye lavere mål enn det jeg hadde mot slutten av sesongen, siden jeg så at det jeg hadde trent i den «corona-tiden» da, var ganske bra, så derfor kunne jeg sette meg høyere mål, enn det jeg egentlig hadde tenkt i oktober».

Utøveren fortalte at hovedfokuset med målsetting var knyttet mot «kontinuerlig utvikling». Vedkommende ga uttrykk for at prosessmål var de viktigste målene hen setter seg, fordi målene kan ses i sammenheng med utøverens utvikling, og ikke kun resultat (Kingston & Hardy, 1997; Roberts et al., 1998). Utøveren forklarte at en evaluering blir tatt i slutten av sesong, for å se om målene ble nådd og for å sette nye mål for neste sesongen, sammen med sin trener. Videre ble det nevnt at målene som ble satt før sesongen, ble justert underveis. Utøveren uttrykte at «corona tiden» var en god treningsperiode. Utviklingen i treningsarbeidet førte til at de opprinnelige resultatmålene utøveren hadde måtte justeres, slik at de sto i samsvar med prosessen (Locke & Latham, 1985). Justering av målsettinger underveis i prosessen tyder på at utøveren er godt kjent med hvordan målsetting brukes for å øke motivasjon for videre utvikling (Locke & Latham, 1985; Roberts et al., 1998). Utøver 3 forklarte hvordan mindre delmål ble til og hvordan de ble rettet mot hovedmålsettingene:

«Det er jo, jeg ser an hvordan jeg ligger an nå, så tenker jeg sånn, for eksempel i turn så tenker jeg på et triks, det har jeg lyst til å lære, hvor langt er jeg i fra det. Så setter jeg meg masse små mål på vei mot det store målet, også jobber jeg mot det da, så når jeg når det målet, for eksempel ett triks, klarer det, fornøyd med det, så setter jeg meg ett nytt mål da. Om et enda vanskeligere triks. Hvis det er konkurranse sammenheng, så setter jeg meg et mål om å komme på landslaget, så komme meg til EM, så få medalje i EM. Når det er ferdig, nytt mål, neste EM».

Utøver 3 ga et eksempel på hvordan små målsettinger settes, i arbeidet mot det store målet. Et slikt utsagn fra utøveren tyder på at de kortsiktige målene fungerer som en delprosess mot det store målet, hvor de små målene gir motivasjon underveis i prosessen (Kingston & Hardy, 1997; Locke & Latham, 1985). Utøveren ga også uttrykk for at etter at et mål er nådd, er det rett på neste mål. Utøver 4 fortalte hvordan treneren var med på å sette mål:

«Ja, jeg pleier jo alltid å ha sånn samtale med trener en gang i halvåret. Og da setter vi opp i hovedsak mål for sesongene og på hvor du ønsker å enda opp til slutt. Så det er

jo alltid noe som er langt fremme, så setter vi opp sånne korte mål som er, som vi jobber med selv da og med trener. Og det syntes hvert fall jeg er veldig motiverende, alltid etter de samtalene så går du ut med en helt ny drive. Men ja, så er det jo å jobbe med det på trening da. Sette opp en treningsplan ut ifra det vi har satt som mål. Bygge opp sesongen etter det. Også tester vi underveis i sesongen og ser om vi ligger an til å nå målene og eventuelt endre på treningsplanen i forhold til det».

Utøver 4 ga uttrykk for at samtaler med treneren var utgangspunktet for utøverens målsettinger. I hovedsak diskuterte de målsettinger en gang i halvåret, hvor de satt både langsiktige og kortsiktige mål for utøveren. Treningsplanen ble basert på målsettingene for sesongen, og ble endret ettersom hvordan prosessen utspiller seg. Utøver 1 fortalte også at målsetting skjedde i samarbeid med andre:

«Med trenerne nå har vi jo en samtale to tre ganger i året kanskje. Hvor vi ser litt på hva jeg er god på og dårlig på. Hva jeg trenger å bli bedre på. Så det har vi en veldig strukturert plan på målsetting akkurat der. Også har jeg jo litt med far og. Jeg snakker med han etter kamper og hører hva han tenker. Han ser jo kampene som regel, så får jeg litt innblikk i hva han tenker også. Så kan jeg trene ut ifra det».

Utøverne virket å være godt kjent med målsetting. For utøver 2, 3 og 4 ble det satt kortsiktige mål som en del av prosessen mot et eller flere langsiktige mål. De fortalte også at deres målsettingsprosess besto av både prosessmål og direkte resultatmål (Kingston & Hardy, 1997; Roberts et al., 1998). De nevnte utøverne ser også ut til å justere mål underveis, noe som viste til at målsetting er en dynamisk prosess også for dem (Locke & Latham, 1985). Utøver 1 var mindre konkret i hvordan selve målsettingsprosessen foregikk, men ga uttrykk for at det skjedde i samarbeid med trenerne. Utøver 1, 4 og 2 nevnte treneren sin som delaktig i arbeidet med målsetting og evaluering. Det kan indikerte at trenerne spilte en større rolle for deres målsettinger, i motsetning til utøver 3.

Selvtillit

Utøverne ble spurt om å beskrive egen selvtillit, både i skole og idrettssammenheng. Utøver 1 ga uttrykk for at egen selvtillit hadde utviklet seg i en positiv retning:

«Jeg føler at jeg alltid har tro på meg selv i forhold til, jeg er sjeldent i tvil om at jeg takler det jeg driver med. Mens jeg ser kanskje andre på laget blir fort påvirket at hvis det går litt imot og kanskje safer litt og gjemmer seg vekk. Men det føler jeg at jeg har

blitt litt bedre på, at jeg uansett prøver det så godt jeg kan og viser meg frem og ikke gjemmer meg. [...] Før var den veldig preget av hva jeg hadde prestert før. Men nå er det litt mer sånn om jeg starter dårlig, så har jeg en tankegang om at jeg skal gjør det opp igjen, eller at jeg skal jobbe meg inn igjen. Og hvis jeg starter bra så flyter jeg på den. Ja selvtillit nå, har kanskje mindre å si nå enn det det hadde før. Eller at det betydde mer da før».

Utøver 1 fortalte at selvtilliten før, ofte var preget av tidligere prestasjoner. Utøveren har siden, endret tankegangen, som gjør at selv dårlige prestasjoner ikke skal komme i veien for selvtilliten. Utover det utøveren fortalte, kan det virke som at selvtilliten til utøveren ikke lengre bare baserer seg på tidligere prestasjoner, men på tiltroen til seg selv og egne ferdigheter (Vealey, 2009). Med tiltro til seg selv virket det også som at vedkommende har utviklet en positiv utfallsforventning basert på tidligere erfaringer. Det vil si at utøveren forventer positiv respons på en på situasjonene som hen har tidligere erfaring med (Eriksen, 2017). Utøveren fortalte også at selvtillit har mindre betydning nå, enn det hadde før. Et slikt utsagn kan gi uttrykk for at selvtilliten ikke nødvendigvis har mindre betydning, men at selvtilliten hos utøver 1 er høy for øyeblikket, som gir et nøytralt og realistisk tankesett på hvorfor utøveren lykkes (Vealey, 2009). Utøver 2 beskrev sin selvtillit som god, men likte å se på seg selv som en «underdog» i konkurransesituasjoner:

«Jeg tror jeg har nok så god selvtillit. Men jeg ser alltid på de som jeg ser på som de beste da og jeg er sjeldent i den boksen selv. Sånn som på sykkelritt så ser jeg alltid på de andre som favorittene, og det syntes jeg er litt behagelig da. Siden da føler jeg meg litt som underdog og det syntes jeg er det morsomme egentlig da. Sjekke om jeg klarer å vinne [...] Jeg ser alltid på de andre som veldig gode da, sånn at jeg må gjøre alt perfekt for å kunne vinne, til en hvis grad».

Utøver 2 beskrev sin selvtillit som god, men sa at ved å se på seg selv som «underdog» ble konkurransesituasjoner litt mer behagelig og morsom. Det kan tenkes at utøveren inntok rollen som «underdog» i konkurransesituasjoner for å rette fokus mot seg selv, og det som er innenfor utøverens kontroll. Utøveren sa selv at «jeg må gjøre alt perfekt for å kunne vinne» (Vealey, 2009). Utøveren skapte et tankesett om at konkurrentene var de beste, som medførte at hen måtte fokusere på egne arbeidsoppgave for å «sjekke om jeg klarer å vinne». Det kan tenkes at en slik rolle er med på å gi utøveren et optimalt spenningsnivå før en konkurranse, som kan være med på å styre en utøvers selvtillit (Birrer & Morgan, 2010). Utøver 5 beskrev derimot sin selvtillit som lav:

«Egentlig ganske lav. Jeg er alltid litt sånn, jeg går ikke inn å på en måte bare at jeg er best og dette klarer jeg. Jeg er alltid sånn hva kan skje nå, å nei, da kan dette og dette skje. Jeg tenker egentlig ofte alltid det verste. Så det er jo egentlig litt rart, men, jeg vet ikke da blir jeg jo og. Da får jeg litt sånn selvtillit etterpå hvis det går bra. [...] Fordi på skolen så føler jeg at det er mer, kun meg selv, men på svømmingen så er jeg litt «fæll» og sammenligner meg med andre. Og jeg kan jo ikke påvirke hva de andre gjør. Men på skolen så kan jeg påvirke akkurat hva jeg gjør på en måte».

Utøver 5 uttrykte at selvtilliten var «ganske lav». Utøveren beskrev at forestillinger om det som kan gå galt, dukker opp. Selv om selvtilliten i utgangspunktet var lav, nevnte utøveren at den stiger dersom prestasjonen er bra. I motsetning til utøver 1 og 2, virker det som om utøver 5 fokuserer på det som er ute av utøverens kontroll. Det kan også virke som om tankesettet heller ikke er særlig realistisk og virkelighetsnært ettersom fokuset er på «det verste som kan skje». Selvtillit krever mye trening for å opparbeide og opprettholde, og tiltro til egne ferdigheter er viktig (Machida et al., 2012). Selv om utøveren opplever økt selvtillit etter en bra prestasjon, vil trolig ikke den selvtilliten være varig, dersom utøveren kun baserer selvtilliten på resultat, og ikke har tiltro til egne ferdigheter (Vealey, 2009). Utøver 3 fortalte om høy selvtillit og delte en erfaring fra en konkurransesituasjon:

«Jeg føler jo at jeg har ganske god selvtillit. Jeg har alltid tro på meg selv, tenker alltid at jeg skal få det til. Trekker aldri meg selv ned liksom. [...] Ja, jeg tenker jo det at jeg har bedre selvtillit, fordi jeg er jo blant de beste».

«Det var en konkurranse hvor jeg skulle være Norges første til å prøve ett nytt triks og før jeg skulle gjør de så var det veldig mye ting i hodet da. Kommer jeg til å klare det? Sant. Da var det viktig, da gikk jeg bare skikkelig inn i meg selv og sa «du klarer dette, du har gjort dette 100 ganger på trening». Så fikk jeg liksom ro på det da».

Utøver 3 var klar på at selvtilliten var god. Vedkommende sa blant annet at «jeg er blant de beste». Ut ifra konkurransesituasjonen som ble beskrevet, kan det tolkes som at utøveren baserte sin selvtillit på troen på egne ferdigheter med en forventning om å prestere (Vealey, 2009). Utøveren nevnte også at trikset som skulle utføres for første gang i konkurranse, var noe som vedkommende har mestret på trening. Ut ifra den forklaringen, har utøveren en positiv utfallsforventning av situasjonen, ettersom trikset hadde blitt mestret flere ganger tidligere (Machida et al., 2012; Eriksen, 2017). Utøver 4 i likhet med utøver 5 gir uttrykk for lav selvtillit:

«Hvert fall i svømming så har jeg aldri vert den med veldig god selvtillit. Når jeg var liten var jeg ikke spesielt god. Det var vel egentlig sånn på ungdomsskolen at ting begynte å løsne litt. Alle disse her vennene mine som jeg svømte med, var jo alle egentlig bedre enn meg når de var små. Så jeg har aldri vert den som har stått bak pallen med høyest selvtillit. Men det er jo noe jeg jobber meg også. Før så var jeg jo sykt nervøs. Og det å regulere spenningsnivå er jo noe jeg har lært meg nå i mine senere år».

For utøver 4 har selvtilliten aldri vært særlig god. Etter hvert som utøveren opplevde sportslig utvikling og forbedret prestasjoner, virket det ikke til å ha påvirket selvtilliten. Utøveren forklarte også at nervøsiteten var et problem tidligere, og det er noe hen fremdeles jobber med gjennom spenningsregulering. Et optimalt spenningsnivå kan være en faktor som er med og styre en utøvers selvtillit, fordi det kan redusere negative tanker og frykt for å feile (Birrer & Morgan, 2010).

Utøvernes selvtillit uttrykkes med store forskjeller. Utøver 1, 2 og 3 fortalte at de hadde relativt god selvtillit, mens utøver 4 og 5 mente selv de hadde dårlig selvtillit. Ut ifra utøver 1, 2 og 3 sine forklaringer, virket det som de stolte på egne ferdigheter og alltid hadde en gjensidig tro på en positiv utfallsforventning (Eriksen, 2017; Vealey, 2009). Utøver 2 skilte seg litt ut i måten hen beskrev hvordan hen håndterer konkurransesituasjoner. Vedkommende plasserte seg selv som en «underdog» i forhold til sine konkurrenter, for å rette fokuset mot å gjøre egne prestasjoner perfekt. Ved å gi seg selv et slikt stempel, kan det tenkes at utøveren utarbeidet et optimalt spenningsnivå før konkurranser (Birrer & Morgan, 2010; Vealey, 2009).

Utøver 4 og 5 skilte seg ut fra de andre utøverne. Det kan tolkes som at begge hadde relativt lav selvtillit, selv om begge i utgangspunktet er toppidrettsutøvere som presterer på et høyt nivå. Både utøver 4 og 5 er kvinnelige utøvere, og som kan tyde på at de ikke er like trygge på egne ferdigheter, og kan være mer avhengig av sosial støtte i form av tilbakemeldinger og ros fra for eksempel trenere, for å øke selvtilliten (Plakona et al., 2014). I forhold til idrettsgren, driver begge utøverne med svømming. Idretten anses som en nøytral idrett, hvor kvinner vil anse seg selv som kapable deltakere og vil derfor ikke være knyttet til utøvernes lave selvtillit (Plakona et al., 2014).

Håndtere stress

Utøverne ble spurt hvordan de håndterer stress, og om de kunne fortelle om en eller flere situasjoner hvor de har opplevd stress. Utøver 1 forklarte ut ifra en viktig kamp:

«Jeg kan ta ut ifra tidligere da, når jeg skulle komme inn på i semifinalen mot Da var jeg jo ganske stresset for jeg visste at det kom mest sannsynlig til å bli straffekonk. Og det er en situasjon jeg kanskje ikke er tilfreds med. [...] Det å ødelegge for meg selv betyr ikke så mye, det kan jeg leve med. Det er mer det å ødelegge for andre som gjør meg stresset. Jeg tenkte at jeg gjør det jeg kan mens det enda er kamp. At jeg må liksom prøve å gjør at det ikke blir det da, at jeg ikke hindrer de andre fra å få sjansen. Vi vant på straffekonk».

Utøver 1 forklarte at stresset i situasjonen som blir eksemplifisert, oppsto i frykt for å ødelegge for lagkameratene. Situasjonen som utøveren beskrev, bli byttet inn i en viktig fotballkamp når resultatet skal avgjøres, vil være stress-stimuli i dette tilfellet (Eriksen, 2017). Selve opplevelsen av situasjonen er en «situasjon jeg kanskje ikke er tilfreds med», fortalte utøveren. Videre forklarte vedkommende at det var på bakgrunn av lagets beste og ikke for seg selv, at situasjonen opplevdes stressende. Utfallet av den stressende situasjonen er basert på hvordan individet opplevde den stressende situasjonen. I utøverens tilfelle er dette en lagsport, hvor selve resultatet ikke nødvendigvis bare baserer seg på egne prestasjoner. Videre fortalte utøveren om tankene som oppsto under situasjonen, om å «gjøre det jeg kan mens det enda er kamp». Et slikt utsagn kan tyde på at utøveren tok bort fokuset fra det som var stressende, ved å fokusere på det utøveren selv kunne styre (Eriksen, 2017). Utøver 3 sa at mental trening har hjulpet i forhold til å mestre stressende situasjoner:

«Jeg tenker jo spesielt da at jeg er flink til å takle stress. For eksempel når jeg var med i (en internasjonal konkurranse) liksom så hadde vi veldig mye mental trening. Da var det fokus på å kunne roe ned nervene og være forberedt. Vær helt klar på det du skulle gjøre og stenge ute alt annet. Sånne type ting, så det har liksom gjort at jeg er flink på det da, være veldig fokusert og gjør det jeg skal, der og da. [...] Mest på landslaget da, så var de veldig flinke der på å ha mentale treninger.»

«[...] Jeg tror det er mer det at jeg har fått det over tid, jeg er ikke skikkelig stresset i konkurranser, fra starten av så har det alltid vært greit. Jeg syntes jo det er gøy med publikum, jeg får jo lyst til å gjøre det bedre da. Jeg får mer energi av det bare, jeg blir ikke stresset».

Utøver 3 fortalte at gjennom mental trening har vedkommende blitt flinkere på å mestre stress. Utøveren nevnte at det å være fokusert på arbeidsoppgavene som skal gjøres og stenge ut distraksjoner, var noe som hen har lært gjennom mental trening på landslaget. Hvordan individer opplever stress er veldig individuelt og basert på tidligere erfaringer med lignende situasjoner (Eriksen, 2017). Ved å knytte følelsene opp mot tidligere positive opplevelser, som i utgangspunktet er stressende, vil det gjøre at stress kan bli en positiv faktor for å prestere, slik som utøver 3 ga uttrykk for (Eriksen, 2017). I utøverens tilfelle kan det virke som at publikum i stressende situasjoner var positivt for utøverens prestasjoner, basert på utsagnet om at utøveren fikk mer energi av publikum til stede. Utøver 5 snakket om sin fortid med stressende opplevelser som ofte ble negative:

«Før når jeg var yngre så skulle jeg ha en 800 meter på et stevne. Det var bare et lite stevne, det var ikke NM. Jeg tror jeg var typ 11 eller 12 år gammel og jeg var så sykt nervøs at jeg ikke klarte å gå inn i svømmehallen. Jeg begynte bare å grine fordi jeg stresset med dette løpet. Og det har jeg alltid tatt med meg litt, at jeg på en måte ofte blir veldig stresset av sånne små ting».

Videre sa utøver 5 hvordan vedkommende har lært seg å håndtere stressende situasjoner:

«Jeg håndterer det egentlig bare med på en måte ofte å snakke med andre, som treneren min eller far eller mor. Fordi de er ofte med på å berolige meg litt og «det går bra, du har trent masse og du kan ikke gjøre mer nå liksom». Og det syntes jeg hjelper meg mest, bare det å høre fra andre. Fordi hvis jeg bare sitter og tenker på meg selv eller visualiserer så blir jeg bare sånn, hva skal jeg si, opptatt av akkurat det. Jeg må få tankene litt på andre ting og ja».

Utøver 5 forklarte at ved å ta bort oppmerksomheten fra seg selv er det lettere å håndtere stressende situasjoner. Det virker som at samtaler med blant annet foreldre gjør at utøveren reduserer negative tanker, som endrer opplevelsen og utfallsforventningen av den stressende situasjonen (Eriksen, 2017). Utøveren sier selv at «jeg må få tankene litt på andre ting». Noe som tyder på at utøveren distraherer seg og gjør en innsats i å ta bort fokuset fra det som oppleves stressende (Eriksen, 2017). Vedkommende fortalte også at visualisering var en teknikk som ikke fungerte for å mestre stress. Ettersom utøver 5 tidligere har nevnt at selvtilliten ikke er veldig høy i utgangspunktet, kan det virke som om det kan være årsaken til utøveren søker støtte fra utenforstående for å redusere stress og bli tryggere på egne ferdigheter (Plakona et al., 2014; Vealey, 2009). Utøver 4 fortalte at vedkommende hadde lett for å bli streset:

«Det er vel egentlig bare sånn generelt i de ukene hvor du har trening, mye prøver. Da har jeg veldig lett for å bli stresset. Så det er jo noe jeg har slitt med. [...] Så det er ikke noe spesiell måte jeg, det bør jeg sikkert bli flinkere på å lære meg til å ikke stresse så mye. Gjerne, hvis jeg stresser med ting som ikke jeg kan gjøre noe med om jeg stresser med om jeg skal ha prøve eller ikke. Det er jo ikke noe jeg får gjort noe med, så det er jo ikke vits å bruke energi på».

Utøver 5, 4, 3 og 1 delte forskjellige erfaringer når det kommer til hvordan de håndterte stress. Utøver 1 ga et innblikk i en enkelt stressende situasjon og hvordan vedkommende håndterte det der og da. Utøver 3 og 5 fortalte hvordan de håndterte stress, men uten å gå inn på veldig spesifikke situasjoner. En felles nevner for utøverne var at alle utenom utøver 4, fortalte om hva det opplevde stresset gjorde med deres tankegang. Utøverne håndterer stress ulikt. De individuelle forskjellene i håndtering av stress er noe som kan forventes, ettersom opplevelsen av stress er en subjektiv følelse (Eriksen, 2017). Ulike forventninger til utfallet av stressende situasjonen skyldes tidligere erfaringer av lignende situasjoner (Eriksen, 2017). De tre utøverne fortalte også om hvilke grep de gjorde for å mestre stresset på en best mulig måte. Utøver 1 og 5 løste situasjonene de beskrev, individuelt gjennom å styre tankegangen mot det som utøveren kunne gjøre noe med i de gitte situasjonene. Utøver 5 søkte sosial støtte fra blant annet foreldre for å antagelig øke troen på seg selv, og distraherer seg selv fra situasjonen som opplevdes stressende (Eriksen, 2017). Utøver 5 fortalte at dersom vedkommende ble sittende alene med tankene sine, ble stresset opplevd negativt (Plakona et al., 2014; Eriksen, 2017).

Motivasjon i skolen

Utøverne fikk spørsmålet om hva som gjør de mest motivert i skolen og hvor motivasjonen kom fra. Utøver 5 fortalte at motivasjonen for gode karakterer først kom fra svømmemiljøet:

«Jeg tror det begynte litt med at de andre på svømmingen var veldig flinke på skolen. Og da ble jeg litt sånn påvirket av, oi, nå føler jeg også at jeg må gjøre det bra. [...] Og nå føler jeg at det er mer meg selv som driver meg, oi, jeg har lyst til å komme inn på en bra skole seinere, eller liksom, jeg må gjøre dette for å gjøre det bra senere. Så det har på en måte gått fra det å være motivert av andre til at det har blitt mer meg selv da».

«For eksempel spesielt hvis det er et fag, hvis det er vanskelig og på en måte se at oi, jeg har faktisk utviklet meg, jeg blir faktisk bedre av den innsatsen jeg legger ned, den

gir faktisk resultater. Det er veldig motiverende, da vet jeg liksom at oi, den jobben jeg gjør, gjør at jeg faktisk blir bedre».

Utøver 5 pekte på svømmemiljøet da skolemotivasjon ble et tema. Utøveren fortalte at miljøet påvirket vedkommende til å legge inn mer innsats i skolen. Etter hvert ble påvirkningen fra svømmemiljøet utviklet til en indre motivasjon om å gjøre det bra på skolen. Det kan tenkes at den indre motivasjonen har oppstått eller økt som et resultat av utøverens oppfattelse av egne ferdigheter (Pelletier et al., 1995). Det kan også virke som om påvirkningen om skoleprestasjon fra svømmemiljøet, har utviklet seg til at utøveren motiveres til å skape egne mål. Oppfattelsen av utøverens grad av selvbestemmelse, ser ut til å ha økt i takt med egne ferdigheter, da vedkommende fortalte «Innsatsen jeg legger ned, den gir faktisk resultater» (Pelletier et al., 1995). Videre fortalte utøveren at resultatet av innsatsen var motiverende, og noe virket å gjøre at utøveren tok ansvar og forpliktet seg til egen læringsprosess (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Utøver 1 uttrykket at motivasjonen for skole var knyttet til fremtidig skolegang og konkurranseinstinkt:

«Det er jo på en måte, jeg føler at karakterene mine må, jeg hadde ikke jobbet så hardt på skolen hvis jeg visste at jeg kom inn på det jeg skulle uansett, da hadde det ikke vært så viktig. Men hvis jeg føler at jeg trenger de karakterene veldig for å komme inn på det, så betyr det en del. Så det er målet som kanskje motiverer meg mest med det og litt den konkurransen da, jeg liker jo å gjøre det bra og spesielt ovenfor de i klassen og sånn».

Utøver 1 mente at egen skolemotivasjon kom av en langsiktig målsetting. Så lenge målet var oppnåelig for utøveren, ville skoleprestasjon være viktig for utøverens fremtid (Locke & Latham, 1985). Utøveren utdypet at målet om å kunne velge skole kom først, men forklarte også at konkurransen mellom klassekamerater var en motivasjonsfaktor for å prestere på skolen. Konkurranseinstinctet til utøver 1 kan vise til at motivasjon er en dynamisk prosess, som kan påvirkes av andre ytre faktorer, enn utøveren selv (Pelletier et al., 1995; Pensgaard & Hollingen, 2006). Utøver 2 ga også uttrykk for at fremtidig skolegang var hovedfaktoren for motivasjon til skoleprestasjon:

«På skolen vil jeg prøve å komme inn på det studiet jeg vil etter skolen. Og i første klasse (vgs.) var det jo også litt motivasjon å klare å komme inn igjen på skolen, slik at man slapp å bytte skole. Men det å komme inn på studiet etter videregående er jo det som motiverer meg mest da».

Utøveren utsagn ga uttrykk for at ytre motivasjon var betydelig for vedkommende sin skolemotivasjon (Pelletier et al., 1995). Utøveren forklarte at studier etter videregående var motivasjonsfaktoren for nåværende prestasjon på skolen. Utøver 2 sin forklaring ga også uttrykk for et langsiktig mål om å kunne velge studieretning etter endt videregående skolegang, uten at karakterene skulle stå i veien for valget. Motivasjonsfaktoren til utøver 2 virker å være det langsiktige målet, som viste til at motivasjon og målsetting hang tett sammen for utøverens tilfelle (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Utøver 4 var mindre spesifikk i forhold til langsiktige mål, men forklarte motivasjonen til skole ut ifra at utøveren likte å få til ting:

«Du vil jo gjøre det bra på skolen i forhold til videre i livet, holdt jeg på å si. Så det er jo en motivasjons faktor. Og egentlig bare det at jeg liker å få til ting. Så blir du jo motivert hvis andre gjør det bra og snakker med andre folk og den type ting. Så ja jeg tror egentlig det er mest det».

Samtlige utøvere, utenom utøver 5, fortalte om langsiktige planer eller mål, da de blir spurt om hva som motiverte dem til å levere gode resultater på skolen (Locke & Latham, 1985). Utøver 5 skilte seg også ut fra de andre utøverne, med at skolegang drives av en indre motivasjon (Pelletier et al., 1995). Utøver 1 og 2 nevnte spesifikt at valg av studieretning etter videregående var den viktigste faktoren for skolemotivasjon. Utøver 4 ble motivert av å «få til ting», og se at andre gjør det bra. Utøver 5 har utviklet motivasjon til skole gjennom svømmemiljøet, som har utartet til at utøveren har tatt ansvar for egen læringsprosess (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). I forhold til alle utsagnene som utøverne kom med, var det ingen som har nevnt foreldre eller lærere når det kom til skolemotivasjon. Flere utøvere nevnte senere i diskusjonen at familie virket å være en påvirkningsfaktor for skoleprestasjon. Det ble derimot ikke nevnt som en motivasjonsfaktor i denne sammenheng. Det kan ha vært tilfeldig, men det kan også være på bakgrunn av at utøverne hadde et selvstendig ønske om å prestere på skolen. Ut ifra den forklaringen, er det antakelig å tro at utøverne i stor grad var selvregulerte lærere. Utøverne knytter målsettinger og motivasjon sammen og virket i stor grad selv ansvarlig for egen utvikling og ambisjoner (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Zimmerman & Schunk, 2011). Ambisjonene og målsettingene utøverne hadde for skoleprestasjon, virket å stamme fra et prestasjonsorientert klima. Alle utøverne nevnte at skoleprestasjonen deres baserte seg på et ønske om å komme inn på

fremtidig studier. Det var ingen av utøverne som vektla akademisk utvikling og innsats som viktig for deres skolemotivasjon, med unntak av utøver 5. Alle utøverne uttrykte at deres målsettinger kunne føre til ytre belønninger, som for eksempel ønsket studieplass (Ommundsen, 2006).

Motivasjon i idrett

Utøverne fortalte hva som motiverte dem innen egen idrett. Utøver 1 snakket om samhold og et godt miljø:

«[...] de viktige kampene da, når det er litt press og det er litt sånn folk som ser på. Det er på en måte, det å være god i de kampene der er kanskje noe av det kjekkeste jeg vet. Når du er god når det betyr noe, det er den følelsen der som kanskje motiverer meg mest. At jeg vil komme tilbake til den. Og å være del av et lag, det motiverer meg endel og. Jeg syntes miljøet har mye å si når jeg spiller fotball. Hvis det er et godt miljø og jeg har mange gode venner på laget så er det mye kjekkere å spille sammen og. Da spiller jeg for noe annet enn meg selv».

Utøveren fortalte at følelsen av å prestere da det virkelig gjaldt var en følelse som vedkommende vil jakte og gjenskape. Den følelsen var ifølge utøveren, det som motiverte mest med å spille fotball. I tillegg la vedkommende vekt på faktorer som lagkamerater og miljø som viktige for egen motivasjon, som igjen er viktig for en utøvers utvikling og prestasjon (Carlson, 1988). Utøveren belyste et samhold, som gjør at kampene spilles for laget og ikke kun for egne prestasjoner. Ifølge utøver 2 var utvikling den viktigste faktoren for motivasjon:

«Det er jo bare det at jeg syntes det er gøy å vinne og se fremgang. Jeg syntes det er veldig gøy å vinne, men nesten enda kjekkere å øke «FTP'en» med 20 Watt. Hvis du ser tilbake på året også ser du at du har blitt i mye bedre form. Du vet at hvis du hadde syklet mot deg selv så hadde du knust han skikkelig godt. Så jeg syntes sånne ting er veldig gøy å se tilbake igjen på».

Utsagnet til utøveren indikerte at utvikling av ferdigheter var den største motivasjonsfaktoren for å drive med toppidrett, som igjen viser at utøveren i stor grad nytter prosessmål som en motivasjonsfaktor (Kingston & Hardy, 1997). Utøveren kom med eksempelet om at det å «øke FTPén med 20 Watt» (FTP – Den maksimale kraften en sykelist kan opprettholde i en time, uten å bli sliten (Borszcz et al., 2018).), var noe som ga nesten mer motivasjon enn å vinne et ritt. Utviklingen som utøveren eksemplifiserer, kan fortelle at treningstimene ga mindre utslag

i form av utvikling av ferdigheter. For å ha kontinuerlig utvikling av fysiske ferdigheter på et spesialisert nivå, kreves det i stor grad selvregulering (Zimmerman & Schunk, 2011). Selv om utviklingen er «liten» kan den være utslagsgivende på et høyt nivå. Prosessmål som oppnås i utøverens tilfelle er en viktig prosess for at en toppidrettsutøver skal kunne opprettholde utvikling over tid. Utøver 5 fortalte at mestring var viktig for motivasjonen for å drive med sin idrett:

«[...] det er på en måte den følelsen av at når jeg har gjort et bra løp eller oppnådd et mål som jeg har hatt. Så er det liksom følelsen av at oi, jeg får det til liksom. Da føler jeg meg liksom på toppen da. Også er det jo også det at vi er mange på trening, tror jeg. At vi har et bra miljø. Jeg har alltid lyst til å gå på trening. Det er ikke noe som jeg føler at jeg må gjør. Det er noe jeg gjør for å oppnå de målene og det har på en måte andre rundt deg som har samme målet, hjelper jo på motivasjonen».

Utøveren fortalte om den gode følelsen av å oppnå et mål, og et godt treningsmiljø som de to største motivasjonsfaktorene til å drive med toppidrett. Miljø, som i dette tilfellet virket å være trenere og treningspartnere, er en viktig faktor for en toppidrettsutøvers utvikling (Carlson, 1988). Utøverens erfaringer med å oppnå tidligere mål skapte en mestringsfølelse, som igjen gir ny motivasjon til å fortsette arbeidet mot nye mål (Locke & Latham, 1985). Utøver 4 knyttet også motivasjon til treningsmiljøet:

«Det er hvert fall veldig motiverende for meg å gå på trening å møte andre. Og selvfølgelig målene jeg setter meg. Det gjelder jo egentlig skole og idrett. Og egentlig bare generelt sett at jeg syntes det er gøy. Jeg liker å trene, men ja og folk og det med reiser og stevner og sånne ting er jo veldig givende. Får bli med på veldig mye som jeg ikke hadde gjort hvis jeg ikke hadde drevet med svømming».

Utøver 4 uttrykte i likhet med utøver 5, at treningsmiljøet var viktig for motivasjonen til å drive med toppidrett (Carlson, 1988). Utøveren forklarte at måloppnåelse selvfølgelig var viktig for motivasjonen, men trakk frem det sosiale aspektet av å drive med idrett flere ganger. Utøver 3 ble motivert av flere faktorer:

«Det er jo å lære nye triks og komme med i mesterskap, prøve å vinne de. Store mål er jo å få medalje i internasjonale konkurranser. Da blir det jo en indre motivasjon for å jobbe mot det da. Motivasjonen kommer mye fra meg selv, men vi er jo også et lag som

jobber mot det. Så jeg får jo fra andre og da, så vi er jo veldig motiverte hele gjengen. Jeg er jo motivert selv og da».

Utøver 3 motiveres av å lære nye ferdigheter, og gode resultater i konkurranser. Utsagnet kan vise til at utøveren både satte seg kortsiktige og langsiktige mål. Utøveren ble motivert av de kortsiktige målene, som gjorde at utøveren var villig til å legge ned jobben for å senere få medalje i internasjonale konkurranser. De kortsiktige målene, som var å lære seg nye triks, ble den motiverende delprosessen mot mål som var mer fremtidsrettet for utøveren. Vedkommende pekte også på laget sitt som en motivasjonsfaktor, hvor de samarbeidet om å oppnå felles målsettinger (Locke & Latham, 1985).

Ut ifra utøvernes utsagn, virket det som at treningsmiljø som inkluderer treningspartnere, lagkamerater og trenere var særdeles viktig for deres motivasjon for å drive toppidrett. Ifølge Carlson (1988), er idrettsmiljø en viktig faktor for at toppidrettsutøvere lykkes i sin idrett. Ved at utøverne følte at de oppnådde mestring gjennom målsetting i sitt idrettsmiljø, kan det være en motivasjonsfaktor for å drive toppidrett (Locke & Latham, 1985). Alle utøverne nevnte sosiale faktorer, bortsett fra utøver 2. Vedkommende la vekt på utvikling av ferdigheter, som den mest sentrale faktoren for sin motivasjon. Uavhengig av om utøverne konkurrerte individuelt eller i lag, virket det uansett viktig med et positivt treningsmiljø, hvor utvikling av ferdigheter virket å være i fokus. Selv om utøver 2 ikke nevnte noe om treningsmiljø, kan det tenkes at det var viktig for utøveren, men utvikling av ferdigheter var det som motiverte hen mest (Roberts et al., 1998; Zimmerman & Schunk, 2011).

Treningsmiljøene utøverne inngikk i virker i størst grad å være mestringsorienterte klimaer, basert på utøvernes utsagn om utvikling av ferdigheter og motivasjon. Alle utøverne ga uttrykk for at utvikling av ferdigheter i sin idrett, var en viktig bidragsyter for deres motivasjon, samtidig som de fremhever treningsmiljøet (Ommundsen, 2006). Mestringsorienterte klimaer fremhever at det å lykkes baserer seg på innsats og utvikling, noe som virker å være motiverende for utøverne (Ommundsen, 2006).

4.2 Forutsetninger for skole- og idrettsprestasjon: familie og oppvekstmiljø

Foreldre spiller en stor rolle for barn og unges syn på holdninger og valg av idrettsgren. For å forstå utøvernes nåværende prestasjoner, både på skolen og i idretten, kan det være interessant å se tilbake til selve utgangspunktet for utviklingen: Familie og oppvekstmiljø (Carlson, 1998; Côté, 1999; Eccles, 2007; Siekańska, 2012). Utøvere ble spurt om deres egen oppvekst og hvordan den har hatt en innflytelse på dem som personer og deres idrett. Utøver 5 fortalte om egen familie, deres engasjement og rolle til utøverens idrett og skolegang:

«Ja, jeg vokste opp med en bror som og driver med svømming. Også har jeg vokst opp med en mor og en far, og hele livet har de egentlig støttet meg i det jeg har gjort, og har alltid på en måte engasjert seg, enten om det har vært skole eller om det har vært svømming så har de alltid fulgt med eller hentet meg på trening, spurt hvordan det har gått ... Og det ser jeg jo på skolen også, hvis det er noe jeg har lurt på, så har de alltid hjulpet meg eller alltid liksom fulgt med på om jeg gjorde det jeg skulle og passet på at jeg fikk med meg ting».

Utøver 5 vokste opp med en bror som drev med svømming, noe som førte til at utøveren også startet å svømme. Valg av idrettsgren virket i dette tilfellet å være påvirket av familien (Fredricks & Eccles, 2005). Utøveren opplevde støtte hjemmefra, både fra mor og far. Foreldrene hadde fulgt opp innenfor skole og idrettsarenaen, og engasjert seg for utøveren. En slik involvering fra foreldre kan ha en positiv påvirkning på både skole og idrettsprestasjonen til utøveren (Eccles, 2007; Siekańska, 2012). Utøver 1 beskrev også en relasjon mellom familie og valg av idrett:

«Det er bare fotball jeg har drevet med. Det har mye med faren min, han har jo spilt fotball selv på høyt nivå. Det har jo på en måte vært grunnen til at jeg spilte fotball. At han har spilt fotball. [...] Det har jo på en måte vært ofte en motivasjon at han har vært med meg og gitt meg tips og sånn. Så har jeg jo også søsteren min, store søsteren min. Hun har spilt på høyt nivå for kvinner. Så det har vært litt sånn at jeg har hatt folk i familien tett så har spilt høyt, så har det sett kjekt ut, så det har vært en motivasjon».

Videre fortalte utøver 1 at foreldrene hadde formet forutsetningene for skoleprestasjon:

«Nei, sånn skolemessig har de alltid vært på med at jeg må gjøre ting innen tiden og levere leksene, gjøre det skikkelig, noe så jeg tror har vært viktig da, fordi det har liksom blitt den malen jeg har satt for meg selv videre. At jeg må gjøre det skikkelig.

Og at jeg har hatt godt av det da, for de er jo lærere selv, så de vet jo hvordan det er når folk ikke gjør det skikkelig».

I likhet med utøver 5, hadde utøver 1 vokst opp i en familie som hadde en sterk tilknytting til en bestemt idrettsgren. Både utøverens far og søster hadde tidligere spilt fotball på et høyt nivå, noe som har bidratt til inspirasjon og motivasjon for å selv spille fotball (Fredricks & Eccles, 2005). Utøveren nevnte også at han fikk tips og oppfølging av sin far. Oppfølging fra sin egen far viste til engasjement og støtte til utøverens idrett, noe som kan gi positive utslag for utøver 1 sine prestasjoner. Ettersom faren tidligere har vært fotballspiller, var han også kompetent til å komme med tips og støtte til sin sønn (Siekańska, 2012). I tillegg fortalte utøveren at leksearbeid og rammene foreldrene hadde satt, var «malen» utøveren selv hadde ført videre. Utsagnet kunne tolkes som at utøveren har vokst opp i en hjem hvor intellektuell utvikling ble prioritert og lagt til rette for. Noe som kan ha formet utøverens forutsetninger for å prestere på skolen (Eccles, 2007). Utøver 4 forklarte også at ett av familiemedlemmene var med på å forme hennes idrettskarriere:

«Jeg begynte jo med babysvømming når jeg var liten, for mor driver med det. Hun har svømt i alle år [...] Og ja, da ble jo jeg lært opp til at jeg skal drive med svømming helt til du ikke drukner også får du velge etter det. Så etter det har det vært veldig valgfritt, det har ikke vært noe press hjemmefra, ja så da er det jo jeg selv som har valgt at svømming er noe jeg vil drive med. Og det gjør jo egentlig resten av familien min også».

Utøver 4 la til at foreldrene har spilt en rolle for utøverens prioriteringsrekkefølge:

«Jeg har trivdes og syntes det har vært gøy å gå på skolen. Gøy å møte folk også har det også gått fin å kombinere skole og trening syntes jeg. Alltid blitt lært til at leksene skal bli gjort etter skolen, hvis ikke får du ikke gå på trening».

Utøver 4 forklarte at moren har svømt i alle år, og er fortsatt instruktør i babysvømming, noe som gjorde at utøveren begynte på babysvømming som liten. Ifølge Côté (1999) fungerer foreldre som en aktivitetsstyrer og har stor påvirkning på valg av idrett hos barn og unge. Selv om babysvømming ikke inngår i fase 1, som er fra 6 til 13 år, er aktiviteten valgt av utøverens mor. Utøveren har holdt seg til svømming siden, ettersom vedkommende syntes det er gøy. Utøveren forklarte også at flere i familien driver med svømming, og selv om valget av idrettsgren har vært fritt, har familien og miljøet påvirket valg av idrettsgren (Fredricks og Eccles, 2005). Utøveren ga også uttrykk for at foreldrene har påvirket prioriteringsrekkefølgen

når det kommer til kombinasjonen av skole og idrett. Utsagnet om at «leksene skal bli gjort, hvis ikke får du ikke gå på trening» kan tilsa at foreldrene anser intellektuell utvikling som viktig (Eccles, 2007). Utsagnet tydet på at prioriteringen enda eksisterer for utøveren. For utøver 2 startet idrettskarrieren tidlig:

«Jeg startet jo med ski, da gikk jeg vell egentlig på rulleski først når jeg var sånn 4 år [...]Og det begynte jeg jo med bare fordi, far og søster og broren min dreiv på. Og sykkel, det begynte jeg med når jeg gikk i starten av 7. klasse. Fordi han ene kompisen min dreiv på med det, også hadde jo faren min interesse for det også».

Utøveren utdypet at familiemedlemmer har vært viktige for vedkommende sin skolegang:

«Jeg har egentlig hatt ett helt greit forhold til skolen. Jeg hadde en mormor som var spesialpedagog, så hun lærte meg ganske mye når det gjaldt lesing og skriving. Også har jeg jo søsteren og broren min, de har alltid vært veldig gode på skolen. Så jeg har jo prøvd å ikke være dårligere enn dem».

Utøver 2 ga også uttrykk for at familiemedlemmer har bidratt til å forme både forutsetningene for skole og idrettskarriere. Igjen var valg av idrettsgren preget av familiemedlemmers deltakelse og interesser (Fredricks & Eccles, 2005). I tillegg utdypet utøveren at flere familiemedlemmer har formet utøverens prestasjoner på skolen. Både mormor, søster og bror har på sitt vis vært en faktor for at utøveren presterer på skolen (Eccles, 2007).

Med utgangspunkt i samtlige av utøvernes forklaringer, var spesielt valg av idrettsgren en innflytelse fra familiemedlemmer. Ofte var idrettsvalg basert på en eller flere familiemedlemmers tilknytning til samme idrett. Det viser gjennomgående at miljøet utøverne vokste opp i, kan ha påvirket deres valg av idrett (Fredricks & Eccles, 2005). Samtidig presterte utøverne på et høyt nivå i deres valgte idrett, noe som kan knyttes til Siekańska's (2012) forklaring ved at foreldres støtte til utøvernes idrett har stor betydning for utøvernes prestasjoner. Idrettsbakgrunnen eller interesse til foreldrene stammet fra samme idrettsgren som utøverne, noe som gjorde at foreldrene var kapable og kompetente til å støtte og veilede sine barn. Utøvernes familiemedlemmer virket også å ha spilt, eller spiller en rolle for utøvernes forutsetninger for skoleprestasjon. Samtlige utøvere har nevnt at ulike familiemedlemmer har påvirket deres forutsetninger til skoleprestasjon. Oppfølging av skolearbeid, innbyrdes konkurranse, prioriteringsrekkefølge og plikter basert på andre

familiemedlemmer, virket å være relevant for utøvernes nåværende skoleprestasjon (Eccles, 2007).

5.0 Overordnet diskusjon

Studiens hovedmål var å forstå hvordan unge toppidrettsutøvere beskriver sine mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon. Utøverne presterte også på et høyt nivå på videregående skole, hvor alle deltakerne i studien hadde over fem i snittkarakter. Ettersom utøverne presterte på et høyt nivå på to ulike arenaer, var det derfor også interessant å ta for seg deres forutsetninger basert på bakgrunn; familie og oppvekstmiljø. For å gjøre resultatene mer oversiktlige, diskuteres de overordnede funnene i denne studien for så å trekke en rød tråd gjennom de ulike temaene studien har tatt for seg.

5.1 Utøvernes mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon

Mentale ferdigheter hos unge toppidrettsutøvere er et forskningsområde som er lite belyst (Foster et al., 2016; McCarthy et al., 2010). Tydelige retningslinjer for tilrettelegging av unge utøvers utvikling av mentale ferdigheter etterlyses også av videregående skoler (Gudmundsen, 2020). Da utøverne fikk spørsmålet om hva som var deres forhold til egne mentale ferdigheter, var svarene veldig varierte. Noen utøvere var veldig spesifikke og fortalte om en enkelt ferdighet, eller situasjoner hvor mentale ferdigheter eller basisteknikker ble anvendt. Andre utøvere fortalte hvordan spenningsregulering ble brukt i forkant av konkurranser, for å finne det riktige spenningsnivået (Birrer & Morgan, 2010; Orlick & Partington, 1988). Svarene som utøverne uttrykte var ikke særlig utfyllende, noe som kunne antyde at de: 1) Ikke hadde et nært forhold til mental trening og egne mentale ferdigheter. 2) Spørsmålet som ble stilt av intervjuer, var for åpent eller vanskelig. Videre ble det stilt spørsmål uten bruk av fagbegreper. Ved å stille spørsmål om mentale ferdigheter i sammenheng med enkeltsituasjoner som utøverne kunne relatere til, hadde de lettere for å forstå spørsmålene (McCarthy et al., 2010). Det resulterte i at svarene ble mer utfyllende og konkret rettet mot tematikken.

Ut ifra utøvernes utsagn, var de kjent med og mestrer ulike mentale ferdigheter, men med store individuelle forskjeller. Motivasjon var derimot den mentale ferdigheten som virket å være til stede hos samtlige utøvere. Motivasjon som ferdighet, og målsetting som basisteknikk er to faktorer som knytter tette bånd (Locke & Latham, 1985). Alle utøverne virket å ha god erfaring med målsetting og brukte det aktivt i sin treningshverdag, og noen i sin skolehverdag. Kortsiktige og langsiktige mål, prosess og resultatmål er nevnt. Utøverne så ut til å bruke

målsetting som en dynamisk prosess, hvor målene var justerbare og spesifikke. Noe som resulterte i at målsetting virket å være en god bidragsyter for å opprettholde og øke utøvernes motivasjon for skole- og idrettsprestasjon (Kingston & Hardy, 1997; Locke & Latham, 1985). Det tolkes som at utøvere samlet sett, også hadde forskjellig motivasjonsgrunnlag for skole- og idrettsprestasjon. For skoleprestasjon virket det som at ytre motivasjon sto sentralt. Det tydet også på at utøvere i skolesammenheng, inngikk i et prestasjonsklima. Utøvernes motivasjonsgrunnlag virket i stor grad å være basert på målsettinger, som var rettet mot ytre belønninger (Ommundsen, 2006). Motivasjonsgrunnlaget for idrettsprestasjon virket derimot å være mer basert på indre motivasjon, og et gjensidig ønske om ferdighetsutvikling (Pelletier et al., 1995). Motivasjonsgrunnlaget virket å være basert på utvikling av ferdigheter, og i tillegg treningsmiljøene utøvere var en del av, noe som kan tyde på at utøvere var deltakere i mestringsorienterte klimaer. Hvor det å lykkes baserer seg på innsats og utvikling, noe som virket å være motiverende for utøvere (Ommundsen, 2006).

Selvtillit er en av de viktigste mentale ferdighetene for en toppidrettsutøver (Vealey, 2009). Ferdigheten gjør at utøvere er i stand til å ha et nøytralt tankesett om hvorfor en lykkes eller ikke, og er viktig for en utøvers mestringsstro (Machida et al., 2012; Vealey, 2009). De tre mannlige utøvere i denne studien ga uttrykk for at selvtilliten er høy, men beskrev samtidig selvtillit veldig ulikt. To av de mannlige utøvere, fortalte at troen på seg selv og egne ferdigheter alltid var til stede før konkurranser. Alle de tre mannlige utøvere fortalte også om konkurransesituasjoner, hvor de uttrykte at oppmerksomheten, både før og under konkurranser, var rettet mot egne ferdigheter og det som var innenfor deres egen kontroll (Vealey, 2009).

De to kvinnelige utøvere beskrev derimot at selvtilliten var lav. Utsagn som, «jeg tenker alltid det verste», og «I svømming har jeg aldri vært den med høyest selvtillit» ga et grunnlag for å tro at selvtilliten var relativt lav hos utøvere. Forskjellen i selvtillit mellom de mannlige og kvinnelige utøvere kan være på bakgrunn av at mannlige utøvere er tryggere på egne ferdigheter, eller eksisterende fordommer om kjønnsforskjeller i idrett (Hays et al., 2009; Plakona et al., 2014). Selvtillit er vanskelig å måle, men gjennom samtale kan man få en oppfattelse av en utøvers selvtillit. Dersom samtale og spørreskjema kombineres vil selvtillit

hos en utøver komme enda tydeligere frem, noe som også kunne gitt et annet inntrykk av alle utøvernes selvtillit i denne studien (Vealey, 2009).

Utøverne fortalte om ulike situasjoner hvor de opplever stress. Hvordan utøvere håndterer stressende situasjoner kan være avgjørende for prestasjon og egen helse (Eriksen, 2017). Igjen var det en antydning til at de tre mannlige utøverne hadde et annet forhold til stress enn de to kvinnelige utøverne. Utsagn fra de tre mannlige utøverne, tydet på at stress var en positiv faktor, da de skulle prestere. Blant annet ble publikum og særdeles avgjørende konkurransesituasjoner omtalt som situasjoner de mannlige utøverne hadde en positiv utfallsforventning til. Det virket som at utøverne indikerte at de dro nytte av omgivelsene for egen prestasjon. Noe som tydet på at den subjektive følelsen av stress, var en positiv faktor for de tre mannlige utøvernes prestasjoner (Eriksen, 2017). De mannlige utøvernes positive utfallsforventning, kan tenkes å ha en sammenheng med deres selvtillit, hvor troen på egne ferdigheter er viktig for utfallsforventning og mestringstro (Machida et al., 2012; Vealey, 2009). De to kvinnelige utøverne omtalte stress som en negativ følelse i motsetning til de mannlige utøverne. Begge fortalte at dette er noe de jobbet med, eller ønsket å forbedre. Det var tydelig at det å mestre stress er en ferdighet som de kvinnelige utøverne ønsket å utvikle.

Spenningsregulering var et uttrykk som ble lite nevnt av utøverne i denne studien. Det var heller ingen spørsmål direkte knyttet til verken spenningsregulering eller konsentrasjon i intervjuguiden. Begrepene ble ikke nevnt i intervjuguiden, fordi det mest sannsynlig kom til å bli snakket om, ut ifra andre spørsmål. Både fagbegrepene spenningsregulering og konsentrasjon ble nevnt av utøverne selv, i løpet av intervjuene. Det ble også fortalt utsagn som kan rettes mot begge begrepene, uten at faguttrykk ble benyttet av utøverne.

Spenningsregulering ble spesifikt nevnt av en av utøverne. Vedkommende fortalte i to ulike settinger at spenningsregulering var noe utøveren nyttet, hvor musikk blir brukt for å få ned spenningsnivået (Pineschi & Di Pietro, 2013). To andre utøvers utsagn kunne også ses i sammenheng med spenningsregulering. Utøverne fortalte om forberedelser til konkurransesituasjoner, som virker å være regulerende for deres spenningsnivå. Ut ifra situasjonene de beskrev, hjalp teknikkene med å få en følelse av å være klar til konkurransestart, fordi det ga utøverne den nervøsiteten som trengtes for å prestere (Birrer

og Morgan, 2010). Utsagnene til utøverne stammet fra konkurranseforberedelser, noe som kan tyde på at teknikkene for å regulere spenning er godt innlært (Pineschi & Di Pietro, 2013).

Utsagn relatert til konsentrasjon ble kun nevnt av to utøvere. De uttrykte ved flere anledninger at konsentrasjon er en ferdighet de mestret godt. Moran (2009), mener at konsentrasjon består av riktig fokus til riktig tid, og ignorere distraksjoner. Utøverne uttrykte at de klarte å rette oppmerksomheten inn på arbeidsoppgavene som de skulle utføre, og klarte samtidig å ignorere distraksjoner.

5.2 Utøvernes kombinasjon av skolegang og idrett – Overførbare ferdigheter og egenskaper i sammenheng med skole- og idrettsprestasjon

På bakgrunn av utøvernes beskrivelse av deres egne mentale ferdigheter, fortalte flere av utøverne om en sammenheng mellom skole- og idrettsprestasjon. Utøverne ga uttrykk for at ferdigheter og egenskaper de kan ha tilegnet seg gjennom toppidretten, har vært og er overførbare til skolesammenheng, eller omvendt. Utsagnene under viser til ulike eksempler fra resultat og diskusjonskapittelet:

«[...] så for meg så har det vært en sammenheng, hvis jeg gjør det bra på svømmingen så føler jeg at jeg bør gjøre det bra på skolen og». -Utøver 5

«[...] så er jeg veldig flink på å holde meg konsentrert. Og flink til å takle stress, det tror jeg kommer litt fra idretten da. Jeg har liksom den evnen. Og jeg er veldig sånn, jeg setter meg et mål og det målet skal jeg klare. Så hvis jeg vil ha femmer så får jeg femmer, fordi da jobber jeg meg til det». - Utøver 3

«[...] jeg liker å være god i ting, ikke føle at jeg ikke mestrer ting. Så det er jo litt av grunnen til at jeg føler jeg har gjort det bra på skolen». -Utøver 1

«[...] Du vil jo gjøre det bra på skolen i forhold til videre i livet, holdt jeg på å si. Så det er jo en motivasjons faktor. Og egentlig bare det at jeg liker å få til ting». -Utøver 4

Basert på de fire utsagnene over, tydet det på at mentale ferdigheter som nyttes for idrettsprestasjon har vært overførbare for skoleprestasjon. Flere av utøverne fortalte om en sammenheng, som viste til at deres mentale ferdigheter stammet fra idretten og hadde en overføringsverdi til skolen. Konsentrasjon, stressmestring og motivasjon, var mentale ferdigheter som ble nevnt ovenfor, i sammenheng med utøvernes kombinasjon av skolegang og idrett. Målsetting og mestringstro ble også nevnt som bakgrunn for deres skole- og idrettsprestasjon. Målsetting og mestringstro kan ses i sammenheng med flere mentale ferdigheter som motivasjon, stressmestring og selvtillit (Locke & Latham, 1985; Machida et al., 2012; Eriksen, 2017; Vealey, 2009).

Selvregulering virket også å være en egenskap utøverne hadde utviklet gjennom toppidrett og skole. Ut ifra flere utsagn i resultat og diskusjonskapittelet, virket det tydelig at flere av utøverne tok ansvar, og var interessert i egen læring og utvikling, både for skole- og idrettsprestasjon. Ifølge Zimmerman og Schunk (2011), er nemlig selvregulering en nøkkelfaktor for videre utvikling av fysiske og psykiske ferdigheter hos toppidrettsutøvere, og en viktig faktor for å nå akademiske mål. Det viste seg at utøverne benyttet seg av prosesser som krever målsetting, selvevaluering og strategiutvikling for å nå sine mål (Zimmerman & Schunk, 2011). Da utøverne beskrev sin motivasjon for skole og idrett, kom det tydelig frem målsettinger som utøverne hadde satt seg. Får å nå målene, er motivasjon og mestringstro essensielt for utfallene (Zimmerman & Schunk, 2011). Utøverne har ved flere anledninger beskrevet at motivasjon og mestringstro er ferdigheter de innehar. Ferdighetene kan blant annet utvikles ved god og riktig bruk av målsettinger, hvor evaluering og justering av målsettinger er viktig (Machida et al., 2012). I sammenheng med utøvernes idrett, virket flere utøvere å drive selvevaluering. Utøverne påpekte at målsettingene var justerbare og ble evaluert underveis, for å tilpasse egen utviklingsprosess (Locke & Latham, 1985; Zimmerman & Schunk, 2011).

Ved at utøverne var delaktig og tok ansvar for egen læring, vil strategiutvikling være en viktig prosess. En form for strategiutvikling kan være bruk av målsettinger, som delmål mot et bestemt hovedmål (Locke & Latham, 1985; Zimmerman & Schunk, 2011). En annen form for strategiutvikling viste seg også å være gjeldende for utøverne. Flere av utøverne uttrykte at de var nysgjerrige på egen utvikling, som resulterte i at de diskuterte og spurte om tips, i forhold til eget treningsopplegg. Utøverne ga uttrykk for at dette skjedde sammen med foreldre, som i flere tilfeller hadde samme idrettsbakgrunn som utøverne. Diskusjon, tips, eller veiledning sammen med utøvernes foreldre, viste til at utøverne var aktive deltakere i egne læringsprosesser, og at selvregulering innebærer veiledning fra for eksempel foreldre (Schunk & Zimmerman, 2011).

5.3 Forutsetninger for skole- og idrettsprestasjon: familie og oppvekstmiljø

Innflytelsen fra familie gjennom oppveksten til utøverne virket å ha spilt en rolle for utøvernes forutsetninger for prestasjoner, når det kommer til idrett- og skoleprestasjon. Flere av utøverne har vokst opp med familiemedlemmer innenfor samme idrettsgren. Mødre, fedre og søsken har i disse tilfellene først og fremst har vært med på å forme utøvernes valg av idrettsgren (Côté, 1999; Fredricks & Eccles, 2005). Ettersom utøverne deltar i idrettsgrener som familiemedlemmer driver med, eller har en fortid i, kan familiemedlemmer føle seg kapable til å komme med råd og veiledning for å aktivt støtte utøverne (Siekańska, 2012). Utøverne ga uttrykk for at dette stemte, og at foreldre var viktige for veiledning, moralsk støtte og treningsplanlegging.

Ifølge Côté (1999) er utøvere fra 15 år og oppover i en fase som kalles investeringsfasen. Foreldrenes rolle i investeringsfasen er å veilede og opptre støttende ovenfor utøveren. Rådene i investeringsfasen er rettet mot utøverens fremtid og ikke så direkte opp mot treningsarbeid og coaching. For utøverne i denne studien virker påstanden om foreldrenes rolle gjeldene for de fleste. Flere utøvere nevner spesielt at far eller mor er viktige støttespillere, både i skole- og idrettssammenheng. Men noen nevnte også at en av foreldrene var en viktig del av nettopp treningsarbeid og coaching. I skolesammenheng har flere av utøverne presisert at familiemedlemmer har spilt en rolle for deres syn på skolegang. Involvering i barnas skolegang kan skape gjensidig forståelse over hva som kreves for å få en god utdanning og prestere på skolen (Eccles, 2007). Involveringen i utøvernes skole- og idrettsgang tydet på at foreldre og oppvekstmiljø har spilt en rolle, spesielt for utøvernes idrettsprestasjoner. Foreldrene virker å ha tilrettelagt og vært støttende, behjelpelig med veiledning og treningsplanlegging, og hadde kunnskap om utøvernes idrett, fordi foreldrene hadde samme idrettsbakgrunn (Côté, 1999; Fredricks & Eccles, 2005; Siekańska, 2012). Familie og oppvekstmiljø, kan virke som forutsetning for én av flere faktorer for at utøverne presterte på et høyt nivå på skolen og i sin idrett.

5.4 Studiens styrker og svakheter

Valg som har blitt foretatt både før og underveis i oppgaveprosessen har formet studiens styrker og svakheter. En av oppgavens styrker, er valg av en-til- en intervju, som er en av de mest effektive fremgangsmåter for å forstå andre mennesker på (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Semistrukturerte intervjuer førte til at samtalene mellom intervjuer og utøverne hadde god flyt og relevante utsagn kunne følges opp. Intervjuformen var med på å skape et godt samspill mellom utøver og intervjuer, som medførte at utøverne var komfortable med å dele personlige erfaringer og kunnskap (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Variasjon i utøvernes idrettsgrener og kjønn var med på å gi et bredt perspektiv av prosjektets formål. Selv om alle utøverne gikk på samme skole, gir variasjonen i kjønn og idrettsgren en mulighet til å forske på toppidrettsutøvere innenfor forskjellige idrettsmiljø. Variasjonen bidro til et mer heterogent utvalg, tross inklusjonskriteriene til studien. Et heterogent utvalg var en av studiens styrker ettersom det var toppidrettsutøvere som skulle undersøkes, og ikke et bestemt miljø eller en idrettsgren. Et heterogent utvalg sikret et bredt perspektiv på oppgavens problemstilling, selv om utøverne tilhørte samme skole (Thagaard, 2009). I midlertidig kan et heterogent utvalg også være en av studiens svakheter. Et homogent utvalg ville sikret utøvernes beskrivelser av mentale ferdigheter og forutsetninger for skole- og idrettsprestasjon innenfor en bestemt idrettsgren. Studien ville da kunne indikert hvilke mentale ferdigheter som er mest og minst utviklet innenfor den valgte idrettsgrenen, eller i et bestemt idrettsmiljø. Og hvilke forutsetninger familie og oppvekst miljø ville hatt innenfor unge toppidrettsutøvere innenfor en bestemt idrettsgren.

En av studiens største svakheter er at alle utøverne tilhørte samme skole. Selv om utøvernes mentale ferdigheter er oppgavens hovedfokus, er problemstillingen også rettet mot utøvernes skoleprestasjon. På bakgrunn av at utøverne tilhørte samme skolemiljø, vil forskningsprosjektet være lite generaliserbart (Krumsvik, 2014). Det vil også være vanskelig å replisere studien av andre forskere, fordi kvalitative studier har en fortolkende fremgangsmåte av datamaterialet (Thagaard, 2009). Undersøkelsen er gjeldende for utøverne på dette tidspunktet, og gir derimot en indikasjon om:

1. Hvilke mentale ferdigheter unge toppidrettsutøvere er kjent med, mestrer og bruker aktivt for skole- og idrettsprestasjon.
2. Hvordan familie og oppvekstmiljø utgjør visse forutsetninger for unge toppidrettsutøveres skole- og idrettsprestasjon.

De mentale ferdighetene, konsentrasjon og spenningsregulering er lite nevnt i denne studien. Det er verdt å diskutere om intervjuguiden burde ha inneholdt spørsmål direkte knyttet til ferdighetene. Samtidig blir ferdighetene nevnt av to utøvere, i forbindelse med andre spørsmål. Refleksjoner rundt problemet er at konsentrasjon og spenningsregulering ikke trengte å bli nevnt i intervjuguiden. Ferdighetene kunne blitt nevnt av utøverne i flere sammenhenger gjennom ulike spørsmål. Undertegnede kan derimot stilles ansvarlig for å ikke følge opp eventuelle ledetråder eller utsagn som kunne ført til samtale om ferdighetene, ettersom det krever det mye trening og erfaring for å lede gode intervjuer, og følge opp det som blir formidlet (Thagaard, 2009).

Den strategiske utvelgelsen av informanter som ble gjennomført, kan potensielt være en av studiens svakheter. Ettersom snøballmetoden ble anvendt, kan utvalget for undersøkelsen representere informanter som ikke har noe imot forskerens innsyn innenfor det valgte problemområdet. Utvelgelsen kan bidra til en skjevhet, fordi de som er best egnet for studien har blitt valgt til å delta (Thagaard, 2009). Selv om dette kan være en av studiens svakheter, var det heller ingen andre alternativ til informantutvelgelse. Skolen ble et bindeledd mellom forsker og utøverne, på bakgrunn av inklusjonskriteriet om karaktersnitt fra videregående skole. For å sikre utøvernes samtykke til deltakelse, måtte utøverne takke ja eller nei til skolens forespørsel først. Forsker opprettet først kontakt med utøverne, etter at de hadde gitt sitt samtykke til skolen, og at deres navn og kontaktinfo kunne bli videreformidlet til forsker.

6.0 Konklusjon

Gjennom studien har det blitt forsøkt å forstå hvordan unge toppidrettsutøvere med over fem i snittkarakter på videregående skole, beskriver sine mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon. I tillegg har studien tatt for seg utøvernes oppvekstbakgrunn, for å finne ut om innflytelse fra foreldre og oppvekstmiljø har vært en forutsetning for utøvernes skole- og idrettsprestasjon.

De unge toppidrettsutøverne beskrev at de mestret flere mentale ferdigheter for skole- og idrettsprestasjon. Samtidig beskrev utøverne store individuelle forskjeller i hvilke mentale ferdigheter som ble mestret. Utøverne ga uttrykk for at mentale ferdigheter og egenskaper de kan ha tilegnet seg gjennom toppidretten, har vært overførbare til deres skoleprestasjon, eller omvendt. Motivasjon virket å være den mentale ferdigheten for skole- og idrettsprestasjon som utøverne samlet, mestret i størst grad. Utøvernes høye motivasjon for skole- og idrettsprestasjon virket å være gjensidig, men basert på ulikt motivasjonsgrunnlag. For skoleprestasjon sto ytre motivasjon sterkest og utøverne baserte seg ofte på resultatmål. For idrettsprestasjon var indre motivasjon sentralt for utøvernes motivasjon, og utvikling av idrettslige ferdigheter var viktigere enn å oppnå resultatmål. Ut ifra utøvernes beskrivelser, tydet det også på at foreldre og oppvekstmiljø har spilt en rolle, spesielt for utøvernes forutsetninger for idrettsprestasjoner. Foreldrene var støttende, hjelpelig med veiledning og treningsplanlegging. Foreldrene hadde interesse og kunnskap om utøvernes idrett, fordi foreldrene hadde samme idrettsbakgrunn som utøverne.

6.1 Videre forskning

For fremtidige forskningsprosjekter virker det først og fremst relevant å undersøke unge toppidrettsutøveres beskrivelser av egne mentale ferdigheter, med et større utvalg og bredere geografisk dekning. Dersom det er mulig å finne ut hvilke mentale ferdigheter unge toppidrettsutøvere mestrer i størst grad, kan oppmerksomheten rettes mot mindre utviklede mentale ferdigheter og treningsarbeidet kan vinkles deretter. Det er kjent at dersom utøvere starter tidlig med å utvikle mentale ferdigheter, kan det gi et langsiktig utbytte og en større mulighet for at utøverne selv oppsøker mental trening senere (Visek et al., 2013). For fremtidig forskning vil det også være aktuelt å undersøke unge toppidrettsutøveres beskrivelser av egne mentale ferdigheter innenfor en bestemt idrettsgren. Det vil gjøre det mulig å tilrettelegge etter eventuelle behov for utøverne innenfor den valgte idrettsgrenen.

På bakgrunn av ulikheter i selvtillit og stressmestring mellom kjønn i denne studien, vil eventuelle forskjeller være et interessant forskningsfelt. Ulikhetene som kom frem i studien kan også være ren tilfeldighet med et så lite utvalg. Selvtillit var en av to ferdigheter som viste til ulikheter mellom kjønn. Det er tidligere påpekt at selvtillit krever ulik opparbeidelse for kvinner og menn, i tillegg til eksisterende fordommer, som kan forklare ulikheten blant kjønn (Hays et al., 2009; Plakona et al., 2014). For å eventuelt bekrefte eller avkrefte påstanden om forskjeller mellom kjønn og unge toppidrettsutøveres selvtillit og stressmestringsferdigheter, må problemet undersøkes nærmere.

Ettersom det generelt er lite kvalitative studier om unge utøveres mentale ferdigheter, vil det være gunstig med flere studier på forskningsområdet. Kvalitative metoder vil være en god fremgangsmåte for å forstå unge utøveres mentale ferdigheter på. Samtidig kan interaksjon mellom forsker og informant bli en gjensidig lærings situasjon for begge parter. Gjennom interaksjon mellom forsker og informant kan det skape en økt bevissthet rundt temaet, som potensielt kan utarte til at unge utøverne selv tar mer initiativ til utvikling av egne mentale ferdigheter.

7.0 Litteraturliste

- Birrer, D., & Morgan, G. (2010). Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in high-intensity sports. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 20, 78-87. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/j.1600-0838.2010.01188.x>
- Borszcz, F., Tramontin, A., Bossi, A., Carminatti, L., & Costa, V. (2018). Functional threshold power in cyclists: validity of the concept and physiological responses. *International journal of sports medicine*, 39(10), 737-742. Hentet fra <https://kar.kent.ac.uk/69657/1/Functional%20threshold%20power%20in%20cyclists.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3, 77-101.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.), (2012). *Kvalitative metoder - Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Carlson, R. (1988). The socialization of elite tennis players in Sweden: An analysis of the players' backgrounds and development. *Sociology of sport journal*, 5(3), 241-256. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=1f88ee43-1d86-41f0-9cf8-b71ee2b81f32%40sessionmgr4006>
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13(4), 395-417. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e1dd87eb-62c3-4849-b02a-a89fc9b6ce49%40sessionmgr4008>
- Davidson, D. L., & Edwards, S. D. (2014). Evaluation of a mental skills training program for high school rugby players. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, 20, 511-529. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=f386c180-a1b7-4679-9cd2-489cf4da5535%40sdc-v-sessmgr02>
- deMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. I: K. deMarrais & S. D. Lapan (Red.), In *Foundations for research - methods of inquiry in education and the social sciences*. (s. 51-68). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019). Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- Dohme, L.-C., Bloom, G. A., Piggott, D., & Backhouse, S. (2020). Development, Implementation, and Evaluation of an Athlete-Informed Mental Skills Training Program for Elite Youth Tennis Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(5), 429-449. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10413200.2019.1573204>

- Eccles, J. S. (2007). Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. 665-691.
- Edwards, D. J., & Edwards, S. D. (2012). Mental Skills of South African, High School, Male Rugby Players. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, 18, 166-172. Hentet fra: https://www.researchgate.net/profile/Stephen-Edwards-10/publication/268486366_Mental_Skills_of_South_African_High_School_Male_Rugby_Players/links/55102b9b0cf2a7335e849293/Mental-Skills-of-South-African-High-School-Male-Rugby-Players.pdf
- Eriksen, H. R. (2017). The Cognitive Activation Theory of Stress (CATS) in occupational health. I: M. A. Rossi, A. J. Meurs, & L. P. Perrewe. *In Stress and Quality of Working Life: Conceptualizing and Assessing Stress* (s. 41-64). England: Information Age Publishing
- Foster, D., Maynard, I., Butt, J., & Hays, K. (2016). Delivery of psychological skills training to youngsters. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(1), 62-77. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10413200.2015.1063097>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 27(1), 3-31. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=fb97ef2e-a0fe-4146-8c81-8ae71d895031%40sessionmgr4007>
- Gudmundsen, M. A. (2020). *Mentale ferdigheter og mental trening: dens plass i utviklingsarbeidet med unge, norske fotballspillere: En kvalitativ studie av toppidrettslinjer, klubber og forbundet i Norge og deres søkelys på mental trening* (Masteroppgave). Norges idrettshøgskole. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2678415/Gudmundsen%20MA%20v2020.pdf?sequence=1>
- Hays, K., Thomas, O., Maynard, I., & Bawden, M. (2009). The role of confidence in world-class sport performance. *Journal of Sports Sciences*, 27(11), 1185-1199. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02640410903089798>
- Kingston, K. M., & Hardy, L. (1997). Effects of different types of goals on processes that support performance. *The Sport Psychologist*, 11(3), 277-293. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=efedbd80-1374-48fe-91a7-47a56ce49ea5%40sdc-v-sessmgr03>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - en innføring*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 7(3), 205-222. Hentet fra http://www.krigoisonteaching.com/uploads/4/3/8/4/43848243/goal_setting_in_sport.pdf
- Machida, M., Marie Ward, R., & Vealey, R. S. (2012). Predictors of sources of self-confidence in collegiate athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(3), 172-185. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1612197X.2012.672013>
- McCarthy, P. J., Jones, M. V., Harwood, C. G, & Olivier, S. (2010). What Do Young Athletes Implicitly Understand About Psychological Skills? *Journal of Clinical Sports Psychology*, 4(2), 158-172.
- Moran, A. (2009). Attention in sport. I: S. D. Mellalieu & S. Hanton (Red.), *Advances in applied sport psychology: A review*, 195-220. Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis Group.
- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' self-regulation in physical education: The role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review*, 12(3), 289-315. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1356336X06069275>
- Orlick, T., & McCaffrey, N. (1991). Mental training with children for sport and life. *The Sport Psychologist*, 5(4), 322-334. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=98c01561-8d57-42a3-895d-80e53781f1ad%40sessionmgr4007>
- Orlick, T., & Partington, J. (1988). Mental links to excellence. *The Sport Psychologist*, 2(2), 105-130. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Terry-Orlick/publication/267197860_Mental_Links_to_Excellence/links/551290780cf270fd7e32ee81/Mental-Links-to-Excellence.pdf
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise psychology*, 17(1), 35-53. Hentet fra https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1995_PelletierFortierVallerandTuson_JSEP.pdf
- Pensgaard A. M., & Hollingen, E. (2006). *Idrettens mentale treningslære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Pineschi, G., & Di Pietro, A. (2013). Anxiety Management through Psychophysiological Techniques: Relaxation and Psyching-Up in Sport. *Journal of sport psychology in action*, 4(3), 181-190. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/21520704.2013.820247>
- Plakona, E., Parčina, I., Ludvig, A., & Tuzović, A. (2014). Self-confidence in sport. *Sport Science*, 7(1), 47-45. Hentet fra <http://www.sportscience.ba/pdf/br13.pdf#page=47>
- Riise, A. J., Stensbøl, B., & Pensgaard, A. M (2013). *Norske vinnerkaller*. Oslo: Cappelen Damm.

- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16(4), 337-347. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02640419808559362>
- Siekańska, M. (2012). Athletes' perception of parental support and its influence in sports accomplishments—A retrospective study. *Human movement*, 13(4), 380-387. Hentet fra https://awf.wroc.pl/files_mce/aktualnosci/2012/12/human_movement_13_4_.pdf#page=88
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.) Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thompson, M., & Hilliard, A. (2021). Developing Mental Skills in Youth Athletes. *Strategies*, 34(3), 23-28. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08924562.2021.1896920>
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt - Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Vealey, R. S. (2009). Confidence in sport. I: B. W. Brewer (Red.), *In Sport Psychology* (s.43-52). Oxford: Blackwell Publishing.
- Visek, A. J., Harris, B. S., & Lindsey, C. Blom. (2013). Mental training with youth sport teams: Developmental considerations and best-practice recommendations. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/258857483_Mental_Training_with_Youth_Sport_Teams_Developmental_Considerations_Best_Practice_Recommendations
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2019). *Foundations of sport and exercise psychology* (7. utg.) Champaign, IL: Human kinetics.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/1163261.pdf>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Red.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge/ Taylor & Francis Group.

Figur og tabelloversikt

Figur 1: Olympiatoppens modell for mental trening

Figur 2: De fire fasene av stress

Figur 3: Koding i analyseprogrammet NVIVO

Tabell 1: Inklusjonskriterier til studien

Tabell 2: Utøver beskrivelse

Vedleggs oversikt

Vedlegg 1: Utsendt informasjon og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Kvittering fra Norsk senter for forskningsdata

Vil du delta i forskningsprosjektet

Mentale ferdigheter hos elever på videregående innenfor toppidrett og skole

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvilke mentale ferdigheter unge utøverne mener de har, som gjør at de kan prestere både innen sin idrett og på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Selve hensikten med dette prosjektet er å finne ut hvordan unge toppidrettsutøvere beskriver sine mentale ferdigheter, som de tar i bruk både i idretten og i skolen. Det finnes flere studier som ser på mentale ferdigheter hos godt voksne utøvere. Norske vinnerkaller er en av dem, hvor nåværende og tidligere toppidrettsutøvere forteller om sine historier og øyeblikk med et idrettspsykologisk perspektiv (Riise, Stensbøl og Pensgaard, 2013). Blant yngre utøvere finnes det i motsetning veldig lite. Det jeg synes er spennende og interessant er å se i hvilken grad yngre utøvere har innsikt i sine mentale ferdigheter.

Problemstilling

«Hvordan beskriver elever på videregående skole, som gjør det «bra på skolen» og presterer på et høyt nivå (nasjonalt/internasjonalt) i sin idrett, sine mentale ferdigheter. Kan man se ferdighetene i sammenheng mellom skoleprestasjon og idretten?»

Masteroppgave

Forskningsprosjektet er i forbindelse med min masteroppgave innenfor idrettsvitenskap. Jeg vil bruke intervju som metode. Jeg vil i løpet av prosjektet intervju 5-6 personer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet, avd. Sogndal er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget mitt vil bestå av ca. 5-6 informanter. Grunnen til at det blir om lag 5-6 informanter er fordi undersøkelsen nødvendigvis ikke trenger flere for å kunne besvare problemstillingen. Informantene finner jeg ut ifra en strategisk utvelgelse. Informantene må være på høyt nasjonalt og/eller internasjonalt nivå innen ulike idretter. Det er fordi jeg ønsker å se om det finnes likheter uavhengig av ulike idretter. Som skrevet i problemstillingen er inklusjonskriteriet også informantene gjør det «bra på skolen». Dette definerer jeg som et karaktersnitt 5.0 og oppover. Du blir forespurt til dette prosjektet fordi du oppfyller kravene beskrevet ovenfor.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningsprosjektet innebærer ett intervju med alle deltakere. Temaet i samtalen vil være om mentale ferdigheter, knyttet til deltakerens oppfatning og bevissthet om emnet. Samtalen vil bli tatt opp ved hjelp av en lydopptaker. Etter endt intervju vil lydopptakene bli transkribert, slik at samtalen kan bli analysert for videre bruk i oppgaven. Du som deltaker vil få tilgang til lydopptaket og transkriberingen dersom det skulle ønskes. Lydopptaket og transkriberingen av intervjuet vil bli lagret på forskningsserveren. Intervjuet vil vare i ca. 60 minutter. Lokasjon og tid blir avtalt mellom intervjueren og deltaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare prosjektleder og to veiledere (Christian Frøyd og Hege Randi Eriksen) som vil ha tilgang til dine opplysninger. Vi bruker en forskningsserver for å oppbevare all informasjon om prosjektet for å forsikre oss om at ingen andre får tilgang til opplysningene. Denne serveren krever brukernavn og passord for å logge inn, noe som sikrer at uvedkommende får tilgang. Deltakere vil bli anonymisert i oppgaven. Dette gjøres ved å bruke alias istedenfor hans eller

hennes navn. Opplysningene som publiseres er opplysninger knyttet opp mot mentale ferdigheter og idrett. Karakterer, skole og navn er personidentifiserbare opplysninger, som ikke vil bli publisert i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 20 juni, 2021. Det vil si at personidentifiserbare opplysninger fjernes og opptak av lyd vil bli slettet innen prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg.
- å få slettet personopplysninger om deg.
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen på Vestlandet, avd. Sogndal* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Høgskolen på Vestlandet, avd. Sogndal* ved Christian Frøyd, Christian.Froyd@hvl.no
- Vårt personvernombud: *Halfdan Melbye*, Personvernombud@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Bård Moldekleiv Dalen
Veileder: Christian Frøyd
Telefon: 91996909
Telefon: 57676382

Prosjektansvarlig
Bård Moldekleiv Dalen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju
- at Bård Moldekleiv Dalen kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

a) Tankekart

Lag et tankekart hvor du assosierer rundt hvorfor du tror du er så flink på skolen og i din idrett.

Lag et tankekart hvor du assosierer rundt din oppvekst, skole, idrett og mentale ferdigheter.

b) Relasjoner og innflytelse

1. Kan du fortelle litt om din oppvekst og hvordan den har hatt innflytelse på deg og din idrett?
2. Kan du beskrive ditt forhold til skolen?
3. Kan du beskrive ditt forhold til idretten?
4. Kan du fortelle litt om dine rollemodeller, foreldre, trenere og/eller lærere som har hatt innflytelse på deg som person, elev og utøver?

c) Personlige egenskaper

1. Hva er ditt forhold til dine mentale ferdigheter/egenskaper?
2. Hvorfor tror du at du er så flink på skolen og i din idrett?
3. Hva er ditt forhold til mental trening?
4. Kan du beskrive dine beste personlige egenskaper knyttet til idrett og skole?
5. Kan du fortelle om en eller flere situasjon i skolen eller idretten hvor du tror dine mentale egenskaper har vært avgjørende eller viktige for og oppnå resultat?
6. Kan du beskrive din tankeprosess rundt målsetting og veien videre etter at du har oppnådd små eller store mål?
7. Hvordan vil du beskrive din egen selvtillit når det kommer til konkurranser i din idrett eller eksamener på skolen?
8. Hvordan du håndterer stress? Kan du fortelle ut ifra en eller flere situasjoner?
9. Hva gjør deg mest motivert innen skole? og hvor kommer denne motivasjonen fra?
10. Hva gjør deg mest motivert innen idrett? og hvor kommer denne motivasjonen fra?



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Mentale ferdigheter hos elever på videregående skole innenfor toppidrett og skole

Referansenummer

177696

Registrert

31.08.2020 av Bård Moldekleiv Dalen - 161015@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Christian Frøyd, Christian.Froyd@hvl.no, tlf: 57676382

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bård Moldekleiv Dalen, baard.dalen@gmail.com, tlf: 91996909

Prosjektperiode

17.08.2020 - 20.06.2021

Status

08.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

08.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet

den 8.9.20 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.6.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)