



Høgskolen i Bergen

Masteroppgave

MFAKS514

Predefinert informasjon

Startdato:	13-05-2016 12:00	Termin:	2016 VÅR
Ausltningsdato:	18-05-2016 12:00	Karakterform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
SIS-kode:	MFAKS514 1 MGM	Studiepoeng:	60
Eksamensform:	Masteroppgave og muntlig eksamen		
Intern sensor:	Hege Wergedahl		

Student

Kandidatnr.: 252

Informasjon fra deltaker

Jeg godkjenner avtalen om Valgt
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min i
BORA:



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

Motivasjon og Prestasjonsutvikling hos elever i Toppidrettsfaget Svømming

Motivation and Development of Performance
among students taking Elite Sport Swimming as a School Subject

En kombinasjon av læreplananalyse, kvantitativt spørreskjema og kvalitativt intervju

Esben H. Martinsen

Masteroppgave i Fysisk Aktivitet og Kosthold i et Skolemiljø,
med vekt på toppidrettsfaget svømming i den videregående skolen

Avdeling for lærerutdanning, idrettsseksjonen

Mai, 2016



Medstudent og kamerat: Eivind J. Wenggaard

Foto: Esben H. Martinsen

*«Jeg har lyst til å bli ... En av de beste.
Og det motiverer meg»*

- Toppidrettselev i toppidrettsfaget svømming

Forord

Er du klar til å bli blåst av banen? La meg ta deg med på en reise til en verden som i all hovedsak handler om toppidrettsfaget svømming. Du og jeg skal svømme sammen langs overflaten og nede i dybden for å studere noen sider i toppidrettselevenenes svømmeverden i den videregående skolen.

Jeg håper lesere får et forståelsesfullt innblikk i hvordan toppidrettselevenenes livsverden ser ut, og hva som motiverer dem til å bli litt bedre hver eneste dag. Interessen for problemområdet har en sterk personlig forankring. Jeg drev selv med svømming fra jeg var 7 til 15 år. Det er imidlertid turnidretten jeg har drevet mest med. Turn drev jeg aktivt med fra jeg var 9 til 19 år, både som utøver og som trener fra jeg var 14 til 19 år. Sammen med laget mitt kjempet jeg om medaljer i Norgestoppen. På videregående skole hadde jeg selv toppidrettsprogrammet turn på timeplanen. Jeg er derfor godt kjent med toppidrettsfaget, men ønsket å fordype meg i svømmeidretten som jeg har noe mindre erfaring med. Jeg var imidlertid svømmeinstruktør for Bergens Svømme Club høsten 2014, og tilkallingsvikar våren 2015. Høsten 2015 byttet jeg klubb, og ble svømmetrener for Bergens Svømme- og Livredningsklubb.

Oppgaveskrivingen har bydd på både spennende og frustrerende utfordringer. Oppgaven føles, tross alle utfordringer på veien, systematisk og oversiktlig. Arbeidsprosessen har tidvis vært enormt krevende. Min egen motivasjon til å prestere akademisk er ved flere anledninger satt under sterkt press. Jeg retter derfor en stor takk til mine veiledere, Bjørg Oddrun Hallås og Karl Løtveit for svært gode råd og avgjørende veiledning. Informanter og respondenter skal også ha en stor takk for deres bidrag ved å delta på intervju og i spørreundersøkelsen.

Tusen takk til familie og venner for oppvarming, forståelse og støtte. Takk til mine medstudenter for gode faglige diskusjoner, livsviktige lunsjpauser, latter og god stemning i en ellers krevende prosess. En særlig takk til Vilde, Eivind, Anne-Marthe, Benedikte og Aksel.

God lesing!

Bergen, 18 mai 2016

Esben H. Martinsen

Sammendrag

Den foreliggende masteroppgaven er et fordypningsarbeid som omhandler noen sider ved toppidrettsfaget svømming i den videregående skolen. Her blir toppidrettsfaget sett hovedsakelig fra et elevperspektiv. I tidligere forskning er det antatt at det kreves en sterk indre motivasjon for å utvikle prestasjoner og ferdigheter i idretten generelt. Denne masteroppgaven er knyttet til idretten svømming ved 12 videregående skoler i Norge. Hele oppgavens rammeverk forankres i Goodlad (1979) sin læreplanteori. Det er læreplanen i toppidrettsfaget som danner grunnlag for problemområdet, som er å belyse hvordan det formelle formålet med toppidrettsfaget kommer til uttrykk i toppidrettsfaget svømming. Dette vil si den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979). Like sentralt er det å få frem hva elevene uttrykker om deres læringsmiljø, motivasjon og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming.

Det teoretiske fundamentet som ligger til grunn for å belyse ulike typer motiver og læringsmiljøer er selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan (1985). Teorien brukes også til å diskutere ulike funn. Det er tidligere blitt hevdet at læringsmiljøet (Nicholls, 1984), ulike typer motivasjon (Deci & Ryan, 1985) og idrettspsykologiske ferdigheter (Sheard & Golby, 2006) kan være avgjørende for prestasjonsutvikling hos idrettsutøvere. Ulike motiver og læringsmiljøer ble undersøkt nærmere hos et utvalg med toppidrettselever i svømming.

Forskningsmetodene som ble brukt i datainnsamlingen er kvantitativt spørreskjema (N = 72), kvalitativt intervju (N = 4), samt analyse av den formelle læreplanen. Dette er kjent som et forskningskombinert design (Curry & Nunez-Smith, 2014).

Resultatene viser at de toppidrettselevne som erfarer svømmeundervisningen i tråd med formålet til toppidrettsfaget i læreplanen, også erfarer et mestringsorientert læringsmiljø. Det psykologiske behovet tilhørighet viser seg som en viktig faktor for å fremme et mestringsorientert læringsmiljø, og i tillegg hemme et resultatorientert fokus i toppidrettsfaget svømming. I denne masteroppgaven viste dette seg gunstig for toppidrettselevne indre motivasjon, samt ferdighets- og prestasjonsutvikling. Selv om begrepet «motsivasjon» ikke kommer direkte til uttrykk i den formelle læreplanen i toppidrett, nevnes utfordring, spenning, glede, mestring og selvtillit. Alle disse begrepene har i tidligere litteratur vist seg å være sterkt knyttet til motivasjon, og særlig av indre motivasjon. Toppidrettselevne i denne masteroppgavens utvalg ser stort sett ut til å erfare toppidrettsfaget svømming i tråd med formålet i den formelle læreplanen. Selv om toppidrettselevne uttrykker at læringsmiljøet

deres kan bære preg av et konkurransefokus, så ser det ut til at mestringsorienterte læringsmiljøer er mest utbredt. Begrepet «prestasjonsutvikling» får stor plass i den formelle læreplanen, og dette er et tydelig mål med faget. Det er bred enighet i masteroppgavens utvalg om at toppidrettsfaget svømming bidrar til elevenes indre motivasjon, og prestasjonsutvikling i svømming.

Nøkkelbegreper: Toppidrettsfag, toppidrettelever, videregående skole, svømming, motivasjon, prestasjonsutvikling, læreplan, læringsmiljø, selvbestemmelse, idrettspsykologi.

Abstract

This master thesis is an extensive work that discusses some aspects of elite sport swimming as a subject in high schools. The focus is on the school subject as viewed from a perspective of the students. In previous research, it is assumed that a strong intrinsic motivation is required in order to develop performance in sports in general. This thesis is based upon data from 12 high schools in Norway. The framework is anchored in Goodlad's (1979) theory of curricula. The subject curriculum for elite sport disciplines lay the foundation for the research question: how is the formal purpose of the elite sports curriculum expressed in the elite sport swimming subject? This is referred to as the experienced curriculum (Goodlad, 1979). It is also essential to investigate what the students say about their learning environment and motivation, and about the development of performance in this elite sport discipline, swimming.

The theoretical foundation highlights the various types of motivations and learning environments. Self-Determination Theory, developed by Deci and Ryan (1985), is used to discuss the findings. Previous research has claimed that the learning environment (Nicholls, 1984), different types of motivation (Deci & Ryan, 1985) and psychological skills (Sheard & Golby, 2006) can be critical to the development of athletes' performance in sports. Various kinds of motivation and learning environments were studied more closely in relation to a sample of students who were taking elite sport swimming as a school subject.

The methods used to collect the data were a quantitative questionnaire (N = 72), qualitative interviews (N = 4), and an analysis of the subject curriculum. This is known as a mixed methods design (Curry & Nunez-Smith, 2014).

The results show that the elite student athletes who consider their lessons to be in accordance with the purpose in the curriculum, also experience a mastery-oriented learning environment. The psychological need for relatedness emerges as an influential factor in promoting a mastery-oriented learning environment, in addition to a results-oriented focus in the swimming lessons. It is suggested that this is beneficial for the students' intrinsic motivation, and performance development in the school subject of elite sport swimming. Although the term «motivation» is not explicitly referred to in the subject curriculum for elite sport, the curriculum includes terms such as challenges, excitement, enjoyment, mastery and development of confidence. All of these terms are strongly related to motivation, particularly inner motivation. The students' experiences in relation to the school subject of elite sports swimming seem to be in accordance with the purpose of the subject curriculum for elite

sports. Although the students state that their learning environment is characterized by a results-oriented learning environment, it appears that the mastery-oriented learning environment is the most common. The aim of performance development is referred to frequently in the subject curriculum, and this is a clear measurement applied to the school subject. It is widely accepted in the sample that the school subject of elite sport swimming contributes to the students' intrinsic motivation and the development of their performance in swimming.

Key terms: School subject of elite sport swimming, students in the school subject of elite sport swimming, high school, swimming, motivation, development of performance, curriculum, learning environment, self-determination theory, sport psychology.

Innholdsfortegnelse

<i>Forord</i>	3
<i>Sammendrag</i>	4
<i>Abstract</i>	6
<i>Innholdsfortegnelse</i>	8
1.0 Innledning	10
1.1 Bakgrunn	11
1.2 Toppidrettsbegrepet	12
1.3 Svømmeidretten i Norge og i norsk skole	12
1.4 Tidligere forskning	14
2.0 Teoretisk fundament	17
2.1 Læreplanteori i lys av toppidrettsfaget svømming	17
2.1.1 Presisering av formålet til toppidrettsfaget i læreplanen	19
2.2 Læringsmiljøer i idrett og svømming	20
2.3 Motivasjonsteori	23
2.4 Selvbestemmelsesteorien	24
2.5 Toppidrettslæreren i svømming	25
2.6 Prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming	26
2.7 Idrettspsykologiske ferdigheter for prestasjonsutvikling i svømming	26
3.0 Problemstillinger	28
4.0 Metodiske tilnærminger	29
4.1 Analyse av toppidrettsfagets formål i læreplanen	29
4.2 Forskningskombinert design	29
4.3 Inklusjons- og eksklusjonskriterier	33
4.4 Populasjon og utvalg	33
4.5 Pilotundersøkelser og rekruttering	35
4.6 Datainnsamlingsprosessen	36
4.7 Analyse av data	37
4.8 Reliabilitet og validitet i metodekombinasjon	38
4.9 Metoderefleksjon	40
4.10 Etske overveielser – En samlet vurdering	41
5.0 Resultater	42
5.1 Formålet til toppidrettsfaget svømming i læreplanen	45
5.1.1 Utfordringer	45
5.1.2 Spenning	46
5.1.3 Glede	47

5.1.4 Selvtillit	47
5.1.5 Ansvar	48
5.1.6 Atferd og livsstil.....	49
5.1.7 Ferdighets- og prestasjonsutvikling.....	49
5.2 Erfart læringsmiljø i toppidrettsfaget svømming.....	50
5.2.1 Mestringsorientert læringsmiljø	50
5.2.2 Resultatorientert læringsmiljø	51
5.2.3 Valgmuligheter og autonomistøtte i undervisningen.....	52
5.2.4 Lærer-elevrelasjonen	53
5.2.5 Tilhørighet og forhold til medelever	53
5.3 Motivasjon og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming.....	54
5.3.1 Motiver til å trene på vanskelige ting	54
5.3.2 Innsats i toppidrettsfaget svømming.....	55
5.3.3 Kompetanse i toppidrettsfaget svømming	56
5.3.4 Autonomi i toppidrettsfaget svømming	56
5.3.5 Motiver til deltakelse i toppidrettsfaget svømming	58
5.3.6 Idrettspsykologiske ferdigheter for prestasjonsutvikling i svømming.....	59
5.3.7 Arbeidet i toppidrettsfaget for prestasjonsutvikling i svømming	62
5.3.8 Toppidrettsfagets bidrag på motivasjonen for utvikling av ferdigheter	63
6.0 Diskusjon	65
6.1 Formålet til toppidrettsfaget svømming i læreplanen.....	65
6.2 Erfart læringsmiljø i toppidrettsfaget svømming.....	75
6.3 Motivasjon og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming.....	82
7.0 Avslutning	89
7.1 Konklusjon.....	89
7.2 Forslag til videre forskning.....	89
Referanseliste	90
Vedleggsliste.....	103
1. Informert samtykke (spørreskjema).....	103
2. Informert samtykke (intervju).....	105
3. Spørreskjema	108
4. Intervjuguide.....	126
5. Godkjenning fra NSD	129
6. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.....	132

1.0 Innledning

Elever som søker videregående opplæring i Norge gjennom VIGO (vigo.no/) må søke på et utdanningsprogram. Unge idrettsutøvere som ønsker å satse på en målrettet og systematisk trening innen konkurranseidrett, kan i løpet av videregående skole også satse på sin idrett i skoletiden. Disse kan søke *Programfaget toppidrett* for å få muligheten til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå. I læreplanen er det poengtert at «Opplæringen i programfaget toppidrett kan bidra til at Norge får bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14). Disse elevene kan velge ulike idretter innen toppidrettsfaget, en av idrettene er svømming. I læreplanens formål til toppidrettsfaget er det presisert at elevene skal kunne videreutvikle ferdigheter i sin idrett til et høyere prestasjonsnivå. Like sentralt i læreplanen er det at elevene skal få erfare utfordringer, spenning, glede og mestring. Toppidrettsfaget skal også kunne bidra til at elevene utvikler selvtillit og bevisstgjøring av atferd og livstil (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Læreplanverket gir retningslinjer for hva som skal skje i skolen, både med tanke på faglig innhold, arbeidsmåter og andre sider ved den pedagogiske virksomheten (Imsen, 2016). Engelsen (2012) har karakterisert en læreplan som et grunnleggende fundamentet for utdanning og skole. Lærerne tolker læreplanen, undervisning gjennomføres og elevene gjør seg sine erfaringer. Bøe (2010) hevder at den erfarte læreplanen er den siste prøve på om de som laget læreplanen faktisk har nådd frem med sine visjoner og mål til elevene.

Toppidrettsprogrammet i norsk videregående skole skal bidra til at elevene gjør seg erfaringer som kan sies å være knyttet til motivasjon og prestasjonsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006). Visjonene og målene i læreplanen til toppidrettsfaget kan i første omgang se ut til å være i tråd med det som Nicholls (1984) har beskrevet som et mestringsorientert læringsmiljø. Et slikt læringsmiljø preges av blant annet indre motiver, som glede og selvtillit (Nicholls, 1984). Den delen av livet der en begynner på videregående skole er en viktig periode i de unges liv. Denne perioden kan være svært avgjørende for elevenes personlige utvikling, valg av utdanning, sosiale nettverk, i tillegg til idrettslig satsing for de som velger programfaget toppidrett (Sisjord & Sørensen, 2011). Engelsrud (2016) aktualiserer spørsmålet om hva slags type læringsmiljø og undervisningssituasjoner elevene møter på idrettslinjene i Norge.

Det er gjort relativt mye forskning på læringsmiljø og toppidrettslevers motivasjon generelt, men ikke innenfor toppidrettsfaget svømming i Norge. Det finnes heller ikke mye litteratur

innen svømming i Norge generelt, og det hevdes at dette er en ulempe med tanke på utdanning og kunnskapsutvikling hos trenere og lærere på alle nivåer (Madsen & Faveri, 2013). Dette kan bremse utviklingen av svømmeidretten i Norge. Madsen og Faveri (2013) understreker at det er behov for økt systematisk kunnskap på dette fagområdet.

Formålet med denne masteroppgaven er derfor å studere toppidrettsfaget svømming i den videregående skole, og hva slags type svømmeundervisning og læringsmiljøer elevene møter på skolen. Når sider ved faget skal løftes frem er læreplanen et viktig styringsinstrument å belyse sammen med elevstemmene. Et hovedformål er å bidra med økt kunnskap om elevenes erfaringer i toppidrettsfaget svømming.

1.1 Bakgrunn

Videregående opplæring omfatter ulike kompetansegivende opplæring, og foregår i tiden mellom grunnskolen og høyere utdanning på høgskole- og universitetsnivå, for de som velger å gå høyere utdanning. I norsk videregående opplæring er det i skoleåret 2015/2016 tilbud om 12 ulike utdanningsprogrammer; tre studieforbereende og ni yrkesfaglige. Et av de tre studieforbereende utdanningsprogrammene er idrettsfag. Toppidrettsprogrammet ligger under, og er en del av programfaget idrettsfag (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Toppidrettsprogrammet, som et eget valgfritt programfag i videregående skole, ble etablert i 2006. Læreplanen for det valgfrie programfaget Toppidrett ble fastsatt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006. Dette foregikk med hjemmel i Opplæringsloven § 3-4 (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14; Stette, 2013). Her står det blant annet at unge idrettsutøvere som ønsker å satse på sin konkurranseidrett, skal gjennom toppidrettsprogrammet gis mulighet for det i skoletiden (Utdanningsdirektoratet, 2006). Noen eksempler på slike idrettstilbud i skolen er svømming, håndball, fotball og langrenn (Utdanning.no/, 2015a).

Svømming tilbys som toppidrettsfag ved noen videregående skoler, og er også en prioritert idrett hos Olympiatoppen (Olympiatoppen, 2013). Sammen med Norges Svømmeforbund utarbeidet Olympiatoppen et manuskript: «Treningsfilosofi i svømming - Veien mot medaljer i OL 2020 og 2024» (Løvberg, Paulsen, Setterberg, Leirvaag, Faveri, Eklund, Solberg, Anstensen, Lilleåsen, Zakariassen, Skaalien & Tønnessen, 2015). I dette manuskriptet aktualiseres de ulike elementer som kan være avgjørende for å prestere godt i svømming. Motivasjon og selvtillit blir trukket frem som to mentale egenskaper som må være godt utviklet for å lykkes i svømming (Løvberg et al., 2015).

1.2 Toppidrettsbegrepet

Begrepet «toppidrett» er svært vidt og defineres ulikt. Det favner alt fra verdens beste idrettsutøvere, til idrettselever som har programfaget toppidrett på timeplanen sin ved norske videregående skoler. Av den grunn vil ikke én definisjon av toppidrettsbegrepet dekke alle toppidrettsutøvere, verken nasjonalt eller internasjonalt. Olympiatoppens definisjon av toppidrett er:

«Trenings- og forberedelsesarbeid på linje med de beste i verden, avhengig av den enkelte idretts egenart og utbredelse. Arbeidet fører til jevnlike prestasjoner på internasjonalt toppnivå. Idretten er for disse utøverne en hovedbeskjeftigelse» (Olympiatoppen.no/, 2013a).

Prestasjoner på internasjonalt toppnivå forstås her som det spekteret av utøvere som kan kjempe om sjetteplassen eller bedre i internasjonale mesterskap (Augestad & Bergsgard, 2007). Toppidrett forstås dermed som prestasjoner nær menneskers yttergrense av det man i dag kan forvente å oppnå. I den foreliggende masteroppgaven ville en slik definisjon vært misvisende da svært mange, om ikke samtlige idrettselever, respondenter og informanter ville falt utenfor definisjonen. Olympiatoppen har imidlertid utviklet et annet begrep,

«morgendagens utøvere» slik at de bedre kan favne utøvere som fortsatt er på vei mot toppen:

«Morgendagens utøvere er de som på varierende alders- og prestasjonsnivåer driver omfattende kvalitetsutvikling gjennom en langsiktig progresjonsplan som normalt vil føre fram til internasjonalt toppidrettsnivå» (Olympiatoppen.no/, 2013b).

Den sistnevnte definisjonen, sammen med beskrivelsene i læreplanen for toppidrettsfaget, ansees som bedre beskrivelser for utvalget i den foreliggende masteroppgaven. I læreplanen for programfaget toppidrett, i Læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006, heter det at:

«Gjennom programfaget toppidrett skal ungdom få mulighet til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Opplæringen skal gi utfordring, spenning, glede og mestring, og kan bidra til utvikling av den enkeltes selvtilitt» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14).

1.3 Svømmeidretten i Norge og i norsk skole

Svømming har lange tradisjoner, også i Norge (Brunes, Enoksen & Sletten, 2006).

Svømmeundervisning generelt har imidlertid relativt liten plass i skoleverket.

Omtrent 50 % av 5. klassingene kan ikke svømme 200 meter. Dette utgjør over 30 000 elever. De som lærer å svømme i ung alder er også de mest svømmedyktige som eldre. Omtrent 95 % av elevene trives i bassenget og synes svømming er gøy (Norges Svømmeforbund, 2013).

Svømming er i utgangspunktet en individuell idrett, men det konkurreres også i lag i form av stafetter. Det konkurreres i fire svømmearter: Butterfly, ryggcrawl, brystsvømming og crawl, i tillegg til disse kombinert; medly. Svømmeidretten har gjerne et spesielt trenings- og

konkurransmiljø. Gutter og jenter deltar på lik linje, og konkurranseprogrammet ser likt ut. Samholdet og motivasjonen i gruppen betyr mye for innsatsen på trening og for svømmernes mentalitet på konkurranser. Derfor har svømmelærerens miljøsetting stor innflytelse på den enkelte elevs utvikling (Brunes, Enoksen & Sletten, 2006).

Svømmeteknisk

«Svømmeteknikk dreier seg om å redusere vannmotstanden, maksimere framdriften og samtidig gjøre dette med lite energiforbruk» (Brunes, Enoksen & Sletten, 2006, s. 272).

Svømming er sykliske og standardiserte bevegelser. Det samme mønsteret av bevegelser gjentas kontinuerlig over den gitte distansen. Et armtak i crawl og ryggcrawl har to faser: et over og et under vann. Når begge armene har gjennomført et armtak hver, har en fullført en bevegelsesyklus. For bryst og butterfly er et armtak *en* syklus, fordi armene jobber symmetrisk. Svømmeren ligger i horisontalplanet i vannet, og utfører bevegelser med og mot fartsretningen (Brunes, Enoksen & Sletten, 2006). Disse bevegelsene er med på å bestemme graden av svømmerens hastighet, og dermed utøverens prestasjon (Madsen & Faveri, 2013).

Regelverk og rammefaktorer i svømming

Reglene for de fire konkurranseartene reguleres av det internasjonale svømmeforbundet (FINA). Det konkurreres i to banestørrelser; 25 meter (kortbane) og 50 meter (langbane). Svømmerne er senior i Norge fra fylte 18 år, og senior internasjonalt fra fylte 16 år. Det arrangeres nasjonale konkurranser for junior og senior i kortbane og langbane. Internasjonalt blir det arrangert World Cup, EM, VM og OL (Brunes, Enoksen & Sletten, 2006).

Svømmeidrettens plass i skolen

Kroppsøving er et gjennomgående fag i hele det trettenårige opplæringsløpet, men idretten svømming er ikke nevnt spesifikt i noe kompetansemål i læreplanen for det obligatoriske faget kroppsøving i videregående opplæring. Læreplanen i kroppsøving presiserer snarere at elevene etter fjerde trinn skal være svømmedyktige (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Blant annet skal elevene kunne svømme 100 meter på magen og deretter dykke etter gjenstander, hvile 3 minutter i vannet og avslutte med 100 meter på rygg. Etter syvende trinn skal de kunne grunnleggende svømmeteknikker på magen, på ryggen, på siden, under vann, og kunne berge seg selv i vann. Etter tiende trinn skal elevene kunne svømme en lengre distanse basert på egen målsetting. Utdanningsdirektoratet (2015a) har utarbeidet et støttemateriell for lærere og instruktører i skolen, kalt «Svømme- og livredningsopplæring». Støttematerialet består av sikkerhetstiltak, teknikker, aktiviteter, livredning og diverse andre ressurser til lærere.

1.4 Tidligere forskning

Etter at idretten fikk innpass i den videregående skolen gjennom ulike utdanningsprogrammer er det gjort mye generell forskning på idrett og toppidrett på ulike systemer i den videregående skolen (Askildsen, 2012). Med utgangspunkt i formålet med den foreliggende masteroppgaven, er det vektlagt å finne forskning som handler om svømming i lys av læringsmiljøer, samt motivasjon og prestasjonsutvikling. Det er imidlertid lite eller ingen tidligere forskning når det gjelder læreplaner i idrett (Tonna, 2011). Tonna (2011) har tatt for seg hvordan Olympiatoppens «utviklingstrapper» er utarbeidet, og hvordan målgruppen oppfatter disse. Han vektlegger hva som kjenner de klassiske læreplanene for å vise hvordan Olympiatoppens «utviklingstrapper» kan forstås som læreplaner. En utviklingstrapp forteller noe om hvordan en kan forvente utvikling innen en idrett over tid. Til tross for at det finnes forbedringspotensial konkluderer Tonna (2011) med at «utviklingstrappene» er et nyttig verktøy. Han skriver imidlertid at målgruppen ønsker mer strukturerte læreplaner med konkrete tips og råd for elevenes utvikling. Lindberg (2010) har studert og sammenlignet vurderingen og karaktersettingen i Sverige og Norge i idrettsfaget, i Sverige kalt «idrett og helse». Han bruker det svenske «*styrdokumentet*» (Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94) og den norske læreplanen til å se etter likheter og ulikheter mellom idrettslærernes fremgangsmåte i å sette karakterer. Lindberg (2010) fant at det ikke bare er forskjeller i Sverige og Norge med tanke på karaktersetting, men også mellom lærernes praksis. Lindberg (2010) viser videre til forskjeller mellom Sverige og Norge ved at man i Sverige har en mer detaljert og konkret læreplan enn i Norge, noe som er i tråd med Tonna (2011) sine funn.

Det psykologiske læringsmiljøet i idrettslig aktivitet har betydning for deltakernes læring, motivasjon og trivsel (Ommundsen, 2006). Det finnes imidlertid ikke forskning om hvordan dette kommer til uttrykk i toppidrettsfaget svømming i Norge, men det finnes noe internasjonal forskning på generell idrett i skolen. Det kommer eksempelvis frem at skoletrenere som er autonomistøttende lykkes i å skape elever som erfarer kompetanse, autonomi og tilhørighet. Dette støtter videre et mestringsorientert læringsmiljø (Amorose & Anderson-Butcher, 2007). Svømmetreneren kan ha stor innvirkning på svømmeres læringsmiljø (Rustad, 2009). Svømmernes trivsel kan i stor grad påvirkes av svømmetrenerens fremtredelse og læringsmiljøet. De svømmerne som erfarte et mestringsorientert læringsmiljø var signifikant korrelert med subjektiv vitalitet og positivt velvære. Det hevdes videre at de utøverne som erfarte et resultatorientert læringsmiljø følte seg mer utbrent. Det ble også understreket at svømmetrenerer som hadde et mer individuelt

fokus på utøvernes teknikker, og godtok prøving og feiling, hadde en signifikant korrelasjon med mestringsorientert læringsmiljø og indre motivasjon (Rustad, 2009). Disse funnene er i tråd med at toppsvømmere som erfarte et mestringsorientert læringsmiljø var negativt korrelert med utbrenthet (Lemyre, Stray-Gundersen, Treasure, Matt & Roberts, 2004). Svømmetrenerens perspektiv på mentale tankeprosesser kan påvirke svømmernes utvikling (Driska, Kamphoff & Armentrout, 2012). Svømmetreneren kan spille en vesentlig rolle i å utvikle mental styrke hos utøverne. Læringsmiljøet formes av svømmetreneren, og læringsmiljøet kan utvikle mental styrke hos svømmerne (Driska et al., 2012). Stirling og Kerr (2007) har tatt for seg tidligere toppsvømmeres erfaringer av psykisk mishandling. Resultatene deres viste at noen svømmere opplevde emosjonelle overgrep i trener-utøverrelasjonen, og at disse erfaringene varierte på tvers av utøvernes karriere. Idrettsutøvernes affektive reaksjon på følelsesmessige overgrep er avhengig av utøverens erfarte ytelse og kulturelle aksept. Det er viktig at treneren og svømmeren har et godt sosialt forhold for at prestasjonsutvikling skal kunne erfares hos svømmerne (Stirling & Kerr, 2007). Sosial støtte kan påvirke svømmeres motivasjon og utvikling (Hassell, Sabiston & Bloom, 2010). Dette ble sett i lys av deres trenere, foreldre og lagkamerater. Treneren er en viktig leverandør av nesten alle aspektene av sosial støtte. Foreldre gir sosial støtte på et mer generelt plan, mens foreldrenes svømmespesifikke støtte var det minst verdsatte aspektet av sosial støtte. Lagkameratene ga en følelse av tilhørighet og felles erfaringer som ble beskrevet som det mest positive aspektet av deres engasjement innen svømmingen (Hassell et al. 2010).

Det kreves sterk motivasjon og god selvtillit for å oppnå god prestasjonsutvikling, og for å lykkes i svømming (Løvberg et al., 2015). I den påfølgende tidligere forskningen vektlegges svømmeres motivasjon og prestasjonsutvikling. Psykologiske ferdigheter kan utvikle svømmeres prestasjoner (Sheard & Golby, 2006). Noen psykologiske ferdigheter som har vist seg å ha betydelig effekt er: 1: Målsetting, 2: Visualisering, 3: Avspenning, 4: Konsentrasjon, og 5: Tankeregulering. Sheard & Golby (2006) studerte forskjeller før og etter svømmerne hadde deltatt i ferdighetsprogrammet som bestod av dette. Samtlige svømmere indikerte å ha forbedret sin svømmeytelse etter programmet. Alle de 33 svømmerne som konkurrerte under én måned etter programmet bekreftet fremgang i deres svømmeytelse under konkurransen. Flere svømmere rapporterte at den mentale treningen var overførbar til eksempelvis skolearbeid og psykososiale forhold (Sheard & Golby, 2006). Noe som kan avgjøre om svømmere presterer over eller under deres forventede potensiale, kan styres av deres motivasjon (Dahl, 2012). Toppsvømmere kan være svært ytre motivert og ikke så indre

motivert som tidligere antatt. Læringsmiljøet til toppsvømmerne er komplekst, og deres forhold til eksempelvis familie og kjæreste spiller en stor rolle i balansen mellom trivsel og mistriksel. Det viser seg å være en sammenheng mellom utøvernes prestasjoner og deres behovstilfredsstillelse. Utøverne som viste til autonom motivasjon presterte bedre i svømmingen enn de informantene som viste til kontrollert og ytre motivasjon (Dahl, 2012). Svømmetrenerne kan benytte seg av ulike strategier for å utvikle mestringsstro hos svømmerne i forkant av internasjonale mesterskap (Nordgård, 2014). Blant annet målsettinger, tilbakemeldinger og visualisering. Pelletier, Fortier, Vallerand og Briere (2001) undersøkte assosiasjonen mellom erfart autonomi og indre motivasjon hos 174 mannlige og 195 kvinnelige konkurransesvømmere, samt hvilken sammenheng dette har med frafall i konkurransesvømming. I starten av konkurransesesongen ble trenerens autonomistøtte kartlagt gjennom spørreskjemaer som svømmerne besvarte. Etter 22 måneder viste det seg at de svømmerne som hadde autonom motivasjon også var de som fortsatt drev med konkurransesvømming (Pelletier et al., 2001).

På bakgrunn av den tidligere forskningen som er kartlagt, kan det se ut til å være manglende kunnskap om svømming som toppidrettsfag i en skolekontekst. Det ser heller ikke ut til å finnes forskning om læringsmiljøet til toppidrettslever i svømming, samt hva læringsmiljøet gjør med elevenes motivasjon og prestasjonsutvikling. Det er heller ikke funnet spesifikke rapporter eller studier som belyser i hvilken grad det er sammenheng mellom formålet til toppidrettsfaget, forankret i læreplanen, og det som elevene erfarer i toppidrettsfaget svømming. Dette leder videre til det teoretiske fundamentet som benyttes for å utdype kunnskapen om noen toppidrettslevers erfaringer i toppidrettsfaget svømming. Det vektlegges læreplanteori, læringsmiljø, motivasjon og prestasjonsutvikling i idrett.

2.0 Teoretisk fundament

Tidligere forskning har vist at læringsmiljøet og ulike typer motivasjon kan ha betydning for prestasjonsutvikling i idrett. Læreplanen i toppidrettsfaget legger de formelle føringer for hvordan undervisningen i toppidrettsfaget svømming skal foregå.

2.1 Læreplanteori i lys av toppidrettsfaget svømming

Læreplanverket gir retningslinjer med hensyn til hva som skal skje i skolen, eksempelvis om faglig innhold, arbeidsmetoder og andre sider ved undervisning (Imsen, 2016). For læreplanen i toppidrettsfaget står det imidlertid ingen direkte beskrivelser knyttet spesifikt til svømmeidretten. Begrepet motivasjon er heller ikke direkte nevnt i læreplanen for toppidrettsfaget. Elementene i læreplanen kan snarere knyttes generelt til motivasjon og til ulike idretter, også svømming. Goodlad (1979) har utviklet et begrepsapparat som beskriver forløpet fra overordnet læreplan til det som blir den virkeliggjorte undervisningspraksisen i skolen. Goodlad (1979) skiller mellom fem ulike læreplannivå: den ideologiske, formelle, oppfattede, gjennomførte og den erfarte læreplanen, som på hver sin måte kan si noe om skolens læringsarbeid. Elevenes erfaring med undervisningen i toppidrettsfaget svømming er et uttrykk for den erfarte læreplanen.

Den ideologiske læreplanen er ideen bak den formelle læreplanen. For idrettsfaget handler det om de ideer som har vært fremme i debatten om skole, utdanning, undervisning og idrett. Idrettsfag ble innført i den videregående skole på bakgrunn av flere års skolepolitisk utredning og debatter (Kårhus, 2016). Ifølge Kårhus (2016) kan det imidlertid ikke dokumenteres noen vurderinger av hvorfor og hvordan innføringen av toppidrettsfaget skal kunne bidra til relevant skolekunnskap, pedagogiske verdier og materielle ressurser i skolesystemet. Den eneste skriftlige begrunnelsen for toppidrettsfaget, kan leses i innledningen til Læreplanen for toppidrett – Valgfrie programfag: «De siste tiårene har toppidrett fått økt aksept i Norge, og er tilført samfunnsmessig verdi» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14).

Den formelle læreplanen er slik den blir vedtatt offentlig. Den publiseres i sin helhet på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider på nettet. Den formelle læreplanen i toppidrettsfaget signaliserer om de verdiene idretten i Norge har. Det er imidlertid viktig å påpeke at det er mange interesser som påvirker utformingen av den formelle læreplanen (Imsen, 2016). I formålet til toppidrettsfaget i den *formelle* læreplanen står det at

«idretten i Norge har lange tradisjoner for målrettet og systematisk arbeid i ulike treningsmiljøer innen både breddeidrett og toppidrett. Dette arbeidet er en forutsetning for

gode prestasjoner og prestasjonsutvikling i idretten. De siste tiårene har toppidrett fått økt aksept i Norge, og er tilkjent samfunnsmessig verdi og status. Opplæringen i programfaget toppidrett kan bidra til at Norge får bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14).»

Videre er det trukket frem i den formelle læreplanen at unge idrettsutøvere som har et ønske om å satse systematisk og målrettet innen konkurranseidrett, skal få mulighet til det. Elever skal gjennom programfaget toppidrett få muligheter til å kombinere idrett på høyt nivå, (regionalt, nasjonalt og internasjonalt), med videregående utdanning. I den formelle læreplanen står det at opplæringen skal gi utfordring, spenning, glede og mestring. Opplæringen kan bidra til økt selvtillit blant elevene samt bevisstgjøring av atferd og livsstil. Arbeidet med toppidrettsfaget skal utvikle evnen til å ta ansvar for andre.

Den oppfattede læreplanen er slik den oppfattes av ulike aktører, både ledelse, lærere og foreldre. Hvordan svømmetreningen planlegges av toppidrettslæreren gjøres ut fra hans eller hennes oppfatning av læreplanen. Eksempelvis kan trenere ha ulike treningsfilosofier fra sin egen idrettskarriere (Bennie & O'Connor, 2010). Hvordan de da oppfatter den formelle læreplanen kan dermed være ulikt fra lærer til lærer. Siden det er mange interesser bak den formelle læreplanen, vil den bære preg av ulike kompromisser, og vil således være relativt åpen for tolkning.

Den gjennomførte læreplanen er den læringsaktiviteten og de aktivitetsformene som skjer i undervisningen (Haug, 2012). For toppidrettsfaget handler det om hva som skjer i den idrettslige undervisningen, eksempelvis i svømmehallen. Hvilke treningsmetoder som styres av «gamle vaner» eller rutiner hos læreren, og hva som skal til for å skape variasjon og fornyelse, er vanskelig å svare på (Imsen, 2016). Goodlad (1979) eksemplifiserer at lærere relativt tidlig tar til seg begrensede undervisningsmetoder, og holder fast ved disse.

Den erfarte læreplanen er hvordan elevene opplever læringsaktiviteten og aktivitetsformene. Imsen (2016) har trukket frem at det både er likheter og ulikheter i hvordan elevene erfarer skolehverdagen. Likheten henger sammen med undervisningens struktur, eller mønster som elevene organiseres inn i. Ulikhetene går på at elevene har ulik bakgrunn, erfaringer og forutsetninger. Den erfarte læreplanen omfatter ikke bare sidene ved den formelle læreplanen som blir utført i praksis. Det innebærer også det toppidrettslæreren ikke planla, og som kan være skjulte budskap til toppidrettselevne. Eksempelvis kan tema som disiplin, kosthold og motivasjon være tema som har stor betydning for den erfarte læreplan.

2.1.1 Presisering av formålet til toppidrettsfaget i læreplanen

Toppidrettsfaget skal være *utfordrende* i den forstand at elevene kan erfare mestring og utvikling over tid. For å oppnå utvikling i svømmeidretten må elevene erfare utfordringer som de kan mestre som følger av systematisk trening (Sheard & Golby, 2006). Svømming er en utfordrende idrett i seg selv, som krever svært mange timer med praktisk trening for å oppnå gode prestasjoner. Det kreves i tillegg mye hard trening for å oppnå den nødvendige muskelstyrke og utholdenhet (Kalinowski, 1985). Følgelig står svømmere overfor mange utfordringer, eksempelvis intens trening som kan være vanskelig å opprettholde i ungdomsårene (Crocker & Isaak, 1997; Douillard, 1994). *Spinning* som årsak til deltakelse i idrett knyttes til en indre regulert motivasjon. Det vil si en naturlig spenning som oppstår i harmoni med selve aktiviteten. Pelletier et al. (1995) beskriver dette som en flyt der en føler at alt stemmer. Dette er en forutsetning for vekst og idrettslig utvikling (Pelletier, et al., 1995). Pelletier et al. (1995) knytter *glede* til nysgjerrighet og et naturlig ønske om å forstå og lære mer om aktiviteten. Idrettsutøvere som har en fundamental glede til å oppdage nye treningsteknikker for gledens skyld, er indre motivert til å lære noe nytt (Pelletier, et al., 1995). Long og Sanderson (2001) redegjør for sosiale fordeler idrettsutøvere kan ta til seg fra idretten. De trekker frem *selvtillit* som et resultat av den suksessen utøverne erfarer fra sin idrett. Suksessen kan være idrettslige måloppnåelser, samhold, stolthet eller som et resultat av godt organisert opplegg (Long & Sanderson, 2001). Smith og Westerbeek (2007) skriver at idretten kan bidra til økt sosialt *ansvar* blant utøverne. De påpeker imidlertid viktigheten av at de som organiserer idretten bør ha et slikt fokus at utøverne finner det naturlig å ta sosialt ansvar for hverandre. Hastie og Buchanan (2000) trekker frem at idretten kan styrke deltakernes ansvar for hverandre og utvikle evnen til rettferdighet gjennom å respektere regler og ta ansvar for «FairPlay» og rettferdighet. Innen *atferd og livsstil* skriver Bergeron (2007) at deltakelse i idrett kan utvikle et positivt atferdsmønster innen fysiske aktivitetsvaner, og kan ha helsemessige gevinster ved at idrettsutøvere utvikler et bevisst forhold til kosthold og trening. Eime (2013) trekker også frem det psykologisk atferdsmønsteret som en gevinst av deltakelse i idrett. De som deltar i idrett i barne- og ungdomsårene har også større sannsynlighet for å utvikle en sunn, sosial livsstil som voksen (Eime et al., 2013). Rimeslåttan og Rimejorde (2013) fra Olympiatoppen, samt Løvberg et al. (2015) skriver om en rekke ting «24-timersutøveren» må tenke på. Eksempelvis utdanning, familie og kosthold, samt å få nok søvn og restitusjon. Dette er ting toppidrettselevne i svømming bør prioritere 24 timer i døgnet. *Ferdighets- og prestasjonsutvikling* er mer utdypet i læreplanen enn de andre foregående elementene. Det redegjøres eksempelvis for basistrening som skal innebære

varierte trening av egenskaper som er viktige for prestasjonsutvikling og forebygging av skader i spesialidretten, altså svømming i dette tilfellet. Videre skal toppidrettsfaget bidra til ferdighetsutvikling, noe som innebærer systematisk og målrettet trening av ferdigheter som er sentrale for prestasjonsutvikling i spesialidretten (Utdanningsdirektoratet, 2006). I læreplanen fremkommer det at digitale verktøy kan brukes til å fremskaffe og dokumentere data fra treningene (Utdanningsdirektoratet, 2006). I forbindelse med svømming kan video og bilder brukes som et hjelpemiddel i utvikling av teknikk (Wilson, 2008).

Hovedområdene i den formelle læreplanen for toppidrettsfaget er delt i ulike områder med spesifisering for målet for opplæringen. Hovedområdet for treningsplanlegging innebærer planlegging innen spesialidretten til elevene på kort og lang sikt. Treningsplanlegging omfatter også regler i spesialidretten, og hvilke krav til atferd og livsstil som forventes av en toppidrettsutøver (Utdanningsdirektoratet, 2006). Mål for opplæringen er at eleven skal kunne analysere gjennomført trening som gjelder egne mål og resultater, samt gjøre rede for hvordan mediene fungerer, og hvordan en toppidrettsutøver bør opptre overfor dem (Utdanningsdirektoratet, 2006). Hovedområdet basistrening innebærer variert trening av egenskaper som er viktige for prestasjonsutvikling og forebygging av skader i spesialidretten. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne videreutvikle basisegenskaper som er sentrale for prestasjonsutvikling i spesialidretten (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Hovedområdet ferdighetsutvikling innebærer systematisk og målrettet trening av ferdigheter som er sentrale for prestasjonsutvikling i spesialidretten. Mål for opplæringen er at eleven skal kunne videreutvikle ferdigheter til et høyere prestasjonsnivå i spesialidretten, samt mestre ferdigheter i konkurransesituasjoner i spesialidretten (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I løpet av alle tre skoleårene har toppidrettselevne 140 klokke timer med toppidrettsfaget, som til sammen gjennom tre års skolegang blir 420 klokke timer (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det læringsmiljøet som toppidrettselevne møter i disse timene vil prege elevene.

2.2 Læringsmiljøer i idrett og svømming

Læringsmiljøer i idrettslig aktivitet kan ha betydning for elevenes læring, motivasjon og trivsel (Ommundsen, 2006). På bakgrunn av læreplanen er det derfor hensiktsmessig å undersøke toppidrettselevnes læringsmiljø i svømmeundervisningen. Læreren skaper sammen med elevene ulike former for læringsmiljøer i undervisningen. Det kan skje både bevisst eller ubevisst i undervisningssituasjoner, blant annet gjennom kommunikasjon og samhandling mellom læreren og elevene (Ommundsen, 2006). I all hovedsak skilles det

mellom to typer læringsmiljøer i faglitteraturen. Det er *mestringsorientert* læringsmiljø og *resultatorientert* læringsmiljø (Deci & Ryan, 2000a). Nicholls (1984) og Dweck (1986) skissere teorier om differensierte mål som elevene ønsker å oppnå. Målene skilles i kontrasten mellom et ønske om å utvikle kompetanse, kontra å demonstrere kompetanse. Deci og Ryan (1985; 2000a) beskriver et tredje læringsmiljø i sin litteratur; *autonomistøttende* læringsmiljø. Læringsmiljøene gjenkjennes på hver sin måte gjennom hva det fokuseres på fra læreren og elevenes side. Hvordan læringsmiljøet erfares av elevene styres i all hovedsak av hvordan de forventer å oppnå mestring, og hvordan de forholder seg til mestringen. Videre hvordan læreren og andre elever anerkjenner mestringen. Det kan eksempelvis være med tanke på å sammenligne fremgang mot en selv; mestringsorientert læringsmiljø, eller mot andre; resultatorientert læringsmiljø (Nicholls, 1984; Deci & Ryan, 2000a; Ommundsen, 2006).

Læringsmiljøet i idrettsundervisning påvirkes av både elevenes og lærerens fremtredelse, og styres av hvordan elevene og læreren oppfatter dette (Duda, 2001; Treasure & Roberts, 2001). Det samme læringsmiljøet i idrettsundervisningen kan erfares ulikt av elevene som følge av deres individuelle motivasjon (Roberts, 2001), og dette kan også gjelde for svømming. På grunnlag av forskning fastholdes det at elevene som regel tar til seg den målorienteringen som erfares som mest dominerende i læringsmiljøet, og at denne innretningen påvirker elevenes motivasjon for idretten. Hvis læringsmiljøet ikke har en sterk retning, vil elevenes tradisjonelle motiver være fremtredende for den enkelte elev (Pintrich & Schunk, 1996; Biddle, 2001).

I det *mestringsorienterte* læringsmiljøet er elevene mindre opptatt av selvevaluering og sammenligning av egne ferdigheter med andre. Elever i slike læringsmiljøer har gjerne seg selv som referansepunkt når det gjelder kompetanseutvikling i idretten (Nicholls, 1984). Når selve mestringen av oppgaven har elevens fokus, er det også større anlegg for å utvikle indre motivasjon for treningen. Videre ønsker elevene gjerne å hjelpe og støtte hverandre i læringsprosessen (Deci & Ryan, 2000a; Dweck & Reppucci, 1973; Ommundsen, 2006). Når elevene har læringsmål, søker de gjerne utfordringer på eget initiativ, får selvtillit og blir fullt engasjert idrettsaktiviteten. De bruker sine evner til å oppnå noe de føler er verdsatt, og har en tendens til å fokusere på hvordan de kan forbedre seg i møte med mulige utfordringer (Nicholls, 1984). En annen viktig tendens i et mestringsorientert læringsmiljø er aksepten for å prøve og feile i eksempelvis innlæringsprosessen av en ny teknikk eller ferdighet (Ommundsen, 2006). For svømmeidretten kan det eksempelvis handle om startstup, beinspark eller vendinger.

Hvis toppidrettslæreren lykkes i å utvikle selvstendighet blant toppidrettselevne, er det sannsynlig at det i tillegg utvikles indre motivasjon blant elevene som videre forsterker deres innsats (Pelletier et al., 1995). Innsats er det å yte så godt en kan ut i fra egne forutsetninger, og elevenes innsats forsterkes gjerne i takt med troen på suksess (Li, Lee & Solmon, 2006). Disse elevene rapporterer høyere nivåer av vedvarende konsentrasjon (Pelletier et al., 2001; Elliott & Briere, 1995) og de presterer bedre (Beauchamp et al., 1996). *Autonomistøttende* læringsmiljøer er de der læreren vektlegger utøvernes iboende selvstendighet, slik at de selv setter i gang og regulerer egen aktivitet. Elevene utvikler uavhengig problemløsning og erfarer deltakelse i beslutningsprosesser. Dette kan inkludere læringsmetoder, type aktivitet og intensitet (Deci & Ryan, 1985). Mageau og Valerand (2003) redegjør for ulike faktorer som gjenkjenner den autonomistøttende læreren, og som kan være overførbart til svømmeidretten og toppidrettslæreren: Læreren gir så mange valg som mulig, men med spesifikke begrensninger og regler. Læreren begrunner oppgaver, begrensninger og regler på en logisk måte. Han anerkjenner elevenes følelser og perspektiver. Videre åpner han for å ta initiativ og å gjøre uavhengig arbeid. Han unngår kontrollerende feedback, særlig om kompetanse. Han unngår kritikk som fører til skyldfølelse, kontrollerte uttalelser og konkrete belønninger. Avslutningsvis forhindrer han egosentrert involvering.

Nicholls (1984) beskriver *resultatorientert* læringsmiljø som at elevene vurderer seg selv på et eksternt og selvevaluerende fokus, og at de søker å demonstrere høy evne overfor andre. Dweck og Sorich (1999) legger til at resultatmålene gjerne innebærer kontinuerlige tester av elevenes evner i idretten. Disse testene sees spesielt i forhold til andre. Resultatmål kan føre til forsøk på å unngå negative bedømmelser om ens evner, og dermed hemme vilje til innsats (Deci & Ryan, 2000a). Når elevene setter resultatmål i idrett, eksempelvis et tidsmål i svømmingen, foreslår Dweck (1999) at de er stolte av enkle suksesser, og baserer sin selvfølelse på om de har vært i stand til å demonstrere sin kompetanse for andre. Disse elevene kan ha en tendens til å bli hjelpeløse når de står i fare for å mislykkes i en oppgave innen eksempelvis svømmingen. Elever med resultatmål har en tendens til å klandre seg selv og sine evner dersom de mislykkes i en oppgave (Dweck & Reppucci, 1973). Disse elevene kan noen ganger utvikle strategier for å unngå innsats i aktiviteten slik at de har et grunnlag for å forsvare sin mangel på suksess hvis de mislykkes. Dersom elevene heller setter seg mestringsmål skapes det et bedre grunnlag for deres indre motivasjon (Nicholls, 1984). Det leder videre til motivasjonsteorien.

2.3 Motivasjonsteori

Læreplanen har vist at noe av formålet til toppidrettsfaget kan forankres i motivasjon. Å være motivert vil si «*to be moved to do something*» (Deci & Ryan, 2000b, s. 54). Det betyr at motivasjon er det som styrer menneskers atferd, og kan også gjelde i svømmeundervisningen. En toppidrettselev som ikke føler noen drivkraft eller inspirasjon til å handle er dermed å karakterisere som umotivert, mens noen som er energisk eller aktivert mot et mål anses som motivert. Elever vill ikke bare ha forskjellige *mengder*, men også forskjellige *typer* av motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Det vil si at de ikke bare varierer i grad av motivasjon (hvor mye motivasjon), men også i ulike retninger av at motivasjon (hvilken type motivasjon). Orienteringen av motivasjon gjelder de underliggende holdninger og mål som gir opphav til handling, det vil si at det omhandler *hvorfor* handlinger blir utført. Således skiller Deci og Ryan (1985) mellom *indre* og *ytre* motivasjon. Skillet mellom indre og ytre motivasjon baseres på de ulike årsakene eller målene som gir opphav til handling.

Mennesker er fra fødselen av, aktive, nysgjerrige, og lekende skapninger. Menneskelig atferd viser en sterk naturlig villighet til å lære og utforske, og krever i utgangspunktet ikke utenforliggende motiver til å gjøre det. Denne naturlige motiverende tendensen er et kritisk element i kognitiv, sosial og fysisk utvikling, fordi det er gjennom å opptre på ens iboende interesser at man tilegner seg kunnskap og ferdigheter i idrett (Deci & Ryan, 2000b).

Indre motivasjon er definert som utførelse av en aktivitet for den iboende tilfredsstillelse som kommer fra selve aktiviteten, i stedet for noe påfølgende som eventuelt kommer i ettertid. Når motivasjonen til en elev kommer naturlig fordi det er gøy i stedet for eksempelvis en belønning, press eller straff sier vi at en indre motivasjon ligger til grunn (Deci & Ryan, 2000b). Przybylski, Weinstein, Ryan og Rigby (2009) eksemplifiserer lek og frivillig aktivitet som indre motivert atferd. Læringsatferd av indre motivert motivasjon utføres fordi aktiviteten oppleves som givende og interessant. Dersom elevene er indre motiverte er det større sannsynlighet for at det skapes et mestringsorientert læringsmiljø (Nicholls, 1984). Selv om indre motivasjon helt klart er en viktig type motivasjon, så er de fleste av aktivitetene mennesker gjør egentlig regulert av ytre motiver (Deci & Ryan, 2000b). Dette gjelder særlig etter tidlig barndom. Da blir frihet til å være indre motivert stadig innskrenket av sosiale krav og roller som krever at enkeltpersoner tar ansvar for oppgaver som ikke alltid er av egen interesse. Eksempelvis i skolen ser det ut til at indre motivasjon blir svakere når elevene blir eldre og rykker opp i høyere skoleklasser (Deci & Ryan, 2000b).

Ytre motivasjon konstrueres når en aktivitet utføres for å oppnå et separat resultat fra aktiviteten. Ytre motivasjon er dermed i kontrast til indre motivasjon, da ytre motiver snarere søker aktivitetens instrumentelle verdi. Det kan eksempelvis være status, penger, karakterer, premier og andres anerkjennelse (Deci & Ryan, 2000b). Dersom elevene er ytre motiverte er det større sannsynlighet for at det skapes et resultatorientert læringsmiljø (Nicholls, 1984).

2.4 Selvbestemmelsesteorien

Flere forskere knytter begrepene i læreplanen til indre motivasjon, se kapittel 2.1.

Selvbestemmelsesteorien forklarer hva som må ligge til grunn for at indre motivasjon skal erfares hos mennesker som eksempelvis driver med fysisk aktivitet (Deci & Ryan, 1985).

Teorien bygger på at elevene prøver å mestre kreftene i sitt læringsmiljø og sine egne drivkrefter og følelser. Selvbestemmelsesteorien er den eneste store motivasjonsteorien som både erkjenner den spontane indre motiverte aktiviteten, og i tillegg ser på hvilke faktorer som enten øker eller svekker den (Deci & Ryan, 2007). Noe av det grunnleggende i selvbestemmelsesteorien er at mennesket er et aktivt vesen av natur, og at menneskets atferd styres, utvikles og finjusteres av indre prosesser. Selvbestemmelsesteorien betegnes som *Organismic Theory of Motivation*, nettopp på grunn av at elevene aktivt prøver å få kontroll på læringsmiljøet og de kreftene som påvirker mennesket. Gjennom læringsmiljøet, aktivitet og mestring, dannes personligheten og videreutvikles i en kontinuerlig prosess (Deci & Ryan, 1985).

Selvbestemmelsesteorien vektlegger menneskets utviklede indre ressurser for personlig utvikling og følelsesmessig regulering. Videre vektlegger teorien prosesser som fremmer optimal utvikling og god helse (Ryan & Deci, 2000b). Selvbestemmelsesteorien forklarer hva som skal til for å ta egne selvbestemte valg. Teorien forklarer dermed hva som skal til for at indre motivasjon ligger til grunn for de valgene som tas. For at indre motivasjon skal utvikles, er det tre grunnleggende psykologiske faktorer som må ligge til grunn: Behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985).

Behov for *kompetanse* er det å erfare fysisk kapasitet og føle mestring av oppgaver eller aktiviteter (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Kompetanse er en grunnleggende motivasjonsfaktor for å kunne påvirke omgivelsene i læringsmiljøet, og er ifølge Ntoumanis (2001) det viktigste psykologiske behovet for å utvikle indre motivasjon. Kompetanse kan vurderes både fra en subjektiv og objektiv side (McAuley & Tammen, 1989). Den subjektive

kompetansen er hvordan deltakeren selv erfarer sin kompetanse, mens objektiv kompetanse kan eksempelvis være den tiden som kreves i en svømmekonkurranse.

Behovet for *autonomi* er et psykologisk behov for å starte og regulere en aktivitet på egenhånd. For at elevene skal føle seg fri fra tvang, bør de få mulighet til å medvirke i undervisningssituasjonen (Deci & Ryan, 1985). Autonomi kan føles som fritt eller som kontrollert av andre (Deci & Ryan, 2002). Kontrollert motivasjon innebærer at eleven har en følelse av ikke å ha noe valg, eller å bli tvunget til et bestemt valg (Gagné & Deci, 2005). En aktivitet som gjennomføres etter andres avgjørelser kan imidlertid være autonom dersom aktiviteten er i tråd med ens egne interesser og verdier (Deci & Ryan, 1985).

Behovet for *tilhørighet* er det å føle tilknytning og relasjoner til andre mennesker, og å bry seg om hverandre (Deci & Ryan, 2002). I skolesammenheng betyr det at elevene vil ha behov for å føle seg respektert av andre elever og av læreren. Dette er en viktig forutsetning for læring i idrett (Deci, 1996). Signifikante andre, slik som læreren og medelever, kan påvirke idrettsdeltakeres motivasjon og utvikling (Deci & Ryan, 2000c).

2.5 Toppidrettslæreren i svømming

Læreren har potensielt stor innflytelse på elevenes motivasjon og utvikling (Deci & Ryan, 1985). I den foreliggende masteroppgaven forstås toppidrettslæreren som den personen i undervisningen med formell autoritet. Noen skoler referer til dette personellet som trenere. På hjemmesidene til Utdanning.no/ (2014) står det at en lærer underviser både barn og voksne i ulike fag. Som lærer er det viktig å ha gode sosiale og pedagogiske egenskaper. Videre skriver de at lærere underviser i grunnskolen, videregående skoler, folkehøgskoler og driver med voksenopplæring. Videre understrekes det at en idrettstrener er tilknyttet en idrettsklubb eller en idrettsutøver, og planlegger og tilrettelegger for trening og konkurranse. Beskrivelsen er utarbeidet i samarbeid med Norges Idrettshøgskole (Utdanning.no, 2015b). Fordi de skriver at en idrettstrener er tilknyttet en idrettsutøver, kunne det autoritære personellet i masteroppgavens utvalg falt inn under definisjonen som idrettstrener. Konteksten i den foreliggende masteroppgaven er imidlertid sterkt knyttet til skolen, derfor knyttes det autoritære personellet til lærer-begrepet. Lærerrollen og trenerrollen er likevel sterkt knyttet sammen, også i den foreliggende masteroppgaven. Dahl (2013) skriver at arbeidet som svømmetrener er svært krevende, men også svært spennende.

2.6 Prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming

Et tydelig formål med toppidrettsfaget, forankret i læreplanen, er fagets bidrag til elevenes prestasjonsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006). Suksess i idrett forbindes gjerne med gode idrettslige prestasjoner. Graden av suksess i svømming er den tiden som kreves for å drive utøverens kropp over en gitt distanse i vann ved å gjennomføre bestemte og standardiserte svømmetak. Prestasjon i svømming bestemmes ved evnen til å generere fremdriftskraft, og samtidig redusere motstanden som hemmer bevegelse fremover (Toussaint & Beek, 1992). Ifølge Mateas (2010) svømmer toppsvømmere på internasjonalt nivå omtrent 40000 meter i uka, samt svømmerelatert landtrening. Dette kan kreve en sterk indre motivasjon. Madsen og Faveri (2013) skriver at svømmetreneren kan være med på å skape trygghet og glede i svømmegruppen. Det vil da kunne utvikles indre motivasjon hos svømmerne, og gode idrettslige resultater kan forventes (Madsen & Faveri, 2013).

2.7 Idrettspsykologiske ferdigheter for prestasjonsutvikling i svømming

På bakgrunn av formålet i læreplanen som handler om prestasjonsutvikling, er det funnet frem til noen idrettspsykologiske ferdigheter som har vist seg å ha innflytelse på svømmeres prestasjonsutvikling (Sheard & Golby, 2006). Ifølge Krane og Williams (2006) har forskning vist at idrettspsykologiske ferdigheter kan være effektivt i utvikling av idrettslige prestasjoner. De foreliggende idrettspsykologiske ferdighetene er knyttet til, og har sin bakgrunn i artikkelen til Sheard og Golby (2006).

Målsetting er blitt argumentert som «en meget konsekvent og viktig forutsetning for prestasjonsutvikling» (Burton & Naylor, 2002, s. 463). Forskning tyder på at målsetting er spesielt effektivt for å forbedre ytelse, og for å påvirke atferd positivt når deltakeren fokuserer på utfall, ytelse og prosessmål (Filby, Maynard & Graydon, 1999; Gould, 1986). Målsetting kan gi muligheter for å få større kontroll over prosess- og resultatmål. Dette kan gjøre at svømmerne reagerer mer positivt på en situasjon der hun eller han taper mot noen raskere konkurrenter, men svømmer en personlig rekord (Sheard & Golby, 2006). Felles for de fleste som arbeider med målsetting er at de setter *seg langsiktige mål*. Dette er mål som det gjerne tar flere år å oppnå. Dette kan være nødvendig for å utvikle motivasjonen. Det er imidlertid de små daglige målene som gjør at en gradvis merker fremgang (Pensgaard & Hollingen, 2006). Når det arbeides med personlig målsetting, er det viktig å holde fokuset på egne prestasjoner som utøveren selv har kontroll på. Idrettsdeltakere bør unngå fokus som han eller hun ikke rår over, eksempelvis konkurrenter, dommere eller andre klimatiske forhold (Pensgaard &

Hollingen, 2006). Dersom en setter sine egne mål er det mer sannsynlig at innsatsen forsterkes for å nå dem (Sheldon & Elliot, 1998).

Visualisering er en mental teknikk som brukes til å forestille seg et fremtidig mål. Mange kan ha en tendens til å feste seg ved problemer som kan oppstå i fremtiden. Disse tankene styrer handlinger og kan bremse idrettsdeltakerens prestasjonsutvikling (Pensgaard & Hollingen, 2006). Visualisering har hatt sammenheng med overlegne idrettslige prestasjoner (De Francesco & Burke, 1997; Fournier et al., 2005; Hall, 2001). Videre har forskning på visualisering vist positiv effekt på resultatmål, samt forbedret psykologiske egenskaper som eksempelvis selvtillit (Garza & Feltz, 1998; Moritz, Hall, Martin & Vadócz, 1996), mestringstro (Carboni, Burke, Joyner, Hardy & Blom, 2002; Garza & Feltz, 1998), og redusert angst (Vadoa, Hall & Moritz, 1997).

Avspenningstrening er gjerne en fast del av mentale treningsprogrammer (Unesthåll, 1990; Orlick, 1986). Lynch (1987) hevder imidlertid at kroppslig, så vel som mental avspenning, er den delen av idrettslig trening som blir mest oversett, både på mosjons- og toppnivå. Evnen til avslapping kan være en avgjørende faktor for prestasjonsutvikling i svømming (Sheard & Golby, 2006). Lynch (1987) ser avspenning som en tilstand der pustefrekvens, hjertefrekvens, oksygenforbruk og muskelspenning senkes.

En teknikk for å øke konsentrasjonen er «*tankeregulering*»: Prosessen med å stoppe en negativ tanke og erstatte den med en ny positiv tanke. I idrettslig litteratur har denne teknikken vært antydnet å forbedre prestasjoner (Zinsser, Bunker & Williams, 2001). Å fjerne negative tanker gjør det ofte mulig å bryte koblingen som fører til negative følelser og atferd. Alle distraksjoner bør holdes på et minimum eller elimineres helt (Kimiecik & Jackson, 2002). Når en negativ tanke har blitt fortrent, kan svømmeren deretter utvikle en dyp, ikke-distraherbar type konsentrasjon (Sheard & Golby, 2006).

Litteratur innen *konsentrasjon* og «Peak Sport Performance» (Prestasjoner i toppidrett) viser tydelig at vellykkede idrettsutøvere pleier å holde et mer oppgaveorientert fokus på konsentrasjon og unngår tanker om negative resultater (Golby, Sheard & Lavallée, 2003). Det er blant annet vist at sprintere som hadde blitt opplært til å bruke planer som involverte et bevisst fokus på oppgaveorientering, løp fortere enn de som var resultatorienterte i samme studie (Mallett & Hanrahan, 1997).

3.0 Problemstillinger

Hovedproblemstillingen er:

Hvordan kommer motivasjon og prestasjonsutvikling til uttrykk i den formelle og erfarte læreplanen i programfaget toppidrett svømming?

Underproblemstillingene er:

1. Hvordan opplever toppidrettselever sammenhengen mellom formålet til toppidrettsfaget, forankret i den formelle læreplanen, og det de erfarer i svømmeundervisningen?
2. Hvordan erfarer toppidrettselevne læringsmiljøet i toppidrettsfaget svømming?
3. Hva uttrykker toppidrettselevne om deres motivasjon og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming?

4.0 Metodiske tilnærminger

Det er anvendt et *forskningskombinert design* for å belyse problemstillingene. Dette vil si at det foreligger en analyse av toppidrettsfagets formål i læreplanen, og empiri fra både kvantitativ og kvalitativ data. Den kvantitative dataen er samlet inn gjennom spørreskjema, mens den kvalitative er samlet inn gjennom intervju. Noe av bakgrunnen for spørreskjemaet og intervjuguiden er forankret i toppidrettsfagets formål.

4.1 Analyse av toppidrettsfagets formål i læreplanen

Læreplanen i toppidrettsfaget har vært et vesentlig dokument å analysere i forskningsprosessen. Noen av spørsmålene i spørreskjemaet og intervjuguiden er knyttet til toppidrettsfagets formål i læreplanen. Ifølge Selander og Skjelbred (2004) utgjør læreplaner, sammen med fagtradisjoner, skolens grunnleggende styringsform. Læreplanen er altså det grunnleggende fundamentet for utdanning og skole. Likevel kan det være stort sprik mellom den formelle læreplanen og det som elevene erfarer i undervisningen (Goodlad 1979; Engelsen, 2012). Ut i fra analysen av formålet til toppidrettsfaget ble det plukket ut syv sentrale begreper som representerer formålet i læreplanen. De syv begrepene er utfordringer, spenning, glede, selvtilitt, ansvar, atferd og livsstil, og ferdighets- og prestasjonsutvikling. I spørreskjemaet ble det undersøkt hvor ofte dette erfares, og i intervjuene ble det undersøkt på hvilken måte. Dette var for å få innsikt i hvordan elevene erfarer dette i undervisningen.

Det finnes flere ulike tilnærminger å analysere læreplaner på. Tidligere læreplanforskning understreker derfor viktigheten av å klargjøre hva formålet med læreplananalysen er (Engelsen, 2009). Hensikten med den foreliggende analysen er å belyse hvordan det formelle formålet til toppidrettsfaget kan forstås i svømming, og hvordan toppidrettselevne erfarer dette. Analysen av læreplanen i toppidrettsfaget har en diskursanalytisk tilnærming inspirert av Neumann (2001), og Jørgensen og Phillips (1999). En diskurs kan forstås som en samling med begreper og formuleringer, og som definerer hva som kan sies om et bestemt tema (Christoffersen & Johannessen, 2012). I dette tilfellet er temaet toppidrettsfaget svømming. I analysen av formålet til toppidrettsfaget ble det vektlagt å avklare de sentrale begrepene som fremkommer i formålet til faget. Begrepene ble belyst i kapittel 2.1.1 på bakgrunn av forskere som tidligere hadde knyttet disse begrepene til idrettslige sammenhenger.

4.2 Forskningskombinert design

I empirien er det benyttet et *convergent design*, der den kvalitative og kvantitative datainnsamlingen er gjennomført samtidig, og analysert fortløpende sammen (Curry &

Nunez-Smith, 2014). Fritt oversatt kan en kalle det konvergerende design. Dette kan forklares som at metodene løper sammen, eller nærmer seg hverandre (Guttormsen, 2009). Denne tilnærmingen er i kontrast til å gjennomføre datainnsamlingene og analysene på to ulike tidspunkt. To faktorer var av særlig betydning for valg av *convergent design*. For det første var spørsmålene i spørreskjemaet og intervjuguiden sterkt relaterte til hverandre. Dette taler for at resultatene kan samles inn og analyseres sammen gjennom hele prosessen. For det andre er det mindre tidkrevende å samle og analysere den kvalitative og kvantitative dataen sammen fortløpende (Curry & Nunez-Smith, 2014). Dette var hensiktsmessig med tanke på masteroppgavens tidsramme.

For å balansere styrker og svakheter i de forskjellige metodene ble dataen integrert i hverandre. Dette ble gjort for å maksimere utbyttet av forskjellige tendenser i datasettene. Løpende syntese av informasjon forekommer gjennom hele prosessen. Metodekombinasjonen ble gjennomført for å frembringe en rik, flerdimensjonal beskrivelse av toppidrettslevenes motivasjon og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming. Dette for å generere en mer helhetlig forståelse av sosiale fenomener (Curry & Nunez-Smith, 2014).

Kvantitativt design

Det er valgt kvantitativt spørreskjema for å belyse problemstillingene. Dette er hensiktsmessig for problemområdet da det forsøkes å vise til eventuelle sammenhenger mellom ulike variabler i toppidrettsfaget svømming. I kvantitative undersøkelser ønsker en gjerne å uttale seg om en større populasjon, samt å vise til sammenhenger mellom variabler. Et kriterium i kvantitative undersøkelser er at resultatene kan tallfestes. Spørreundersøkelser gir et øyeblikksbilde av det fenomenet som undersøkes (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Tidsdimensjonen er en sentral faktor for hvordan undersøkelser gjennomføres. Tidsperioden for datainnsamlingen foregikk fra slutten av september til november, 2015.

Spørreskjemaet som er benyttet i masteroppgaven er tidligere validert, og brukt i forskning om motivasjon i idrett og fysisk aktivitet (Nesheim, 2008; selfdeterminationtheory.org/, 2015). Spørreskjemaet ble imidlertid redigert og tilpasset slik at skjemaene kunne brukes også for toppidrettsfaget svømming. Skjemaet består av til sammen 132 utsagn og spørsmål, og det ble i all hovedsak brukt syvpunktskala. Negative svar som svært «uenig», «aldri», og «ikke særlig sant» ble i alle skjemaene plassert på venstre side i skalaen. Positive alternativer slik som «svært enig», «alltid» og «veldig sant» ble plassert til høyre, mens nøytrale svar naturlig kom i midten. Dette for at respondenten lettere skulle forholde seg til svarsvinklingen (Nesheim, 2008). Spørreskjemaet i sin helhet er tatt med som vedlegg nummer 3.

Grad av opplevd autonomistøtte hos toppidrettselevne er målt gjennom 14 utsagn i spørreskjemaet. Eksempelvis «Min lærer i toppidrettsfaget svømming gir meg muligheter og valg». Utsagnene er hentet fra The Sport Climate Questionnaire (SCQ), og er også tilrettelagt for fysisk aktivitet og idrett fra Health-Care Climate Questionnaire (Williams et al., 1996). Svarverdiene summeres og divideres på 14 (14 utsagn) for å måle toppidrettselevnes opplevde autonomistøtte. Skalaen er blitt testet av norske forskere, og ble vurdert til god indre struktur og validitet (Snoksrud, 2007; Svarstad, 2007; Utistog, 2007). I denne undersøkelsen er utsagnene blitt omformulert for å passe til toppidrettsfaget svømming. Deltakerne skulle krysse av i syvpunktskala etter hvor enig de var i hver påstand, der 1 betyr «svært uenig» og 7 betyr «svært enig». Denne skalaen er stort sett gjennomgående for alle måleinstrumentene.

Lærer-elevrelasjonen er målt gjennom syv utsagn, og er knyttet til hvilke erfaringer toppidrettselevne har med sin toppidrettslærer i svømming. Utsagnene sier noe om hva slags forhold elevene har til sin toppidrettslærer i svømming. Eksempelvis «Min lærer i toppidrettsfaget svømming bryr seg om meg som person». Utsagnene er knyttet til selvbestemmelsesteoriens grunnleggende behov for tilhørighet (Deci & Ryan, 1985).

Hvordan toppidrettselevne opplever å få tilfredsstilt sine psykologiske behov er målt gjennom 23 utsagn. Elevene svarer i syvpunktskala etter hvor sanne de synes utsagnene er, der 1 ikke er sann, mens 7 er veldig sann. Opprinnelig skala er hentet fra Basic Psychological Need Scale (Gagné, 2003), og utsagnene er tilpasset toppidrettsfaget svømming. Opplevd psykologisk behovstilfredsstillelse er satt sammen av tre faktorer forankret i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985). Dette er behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Et eksempel på et utsagn som måler i hvilken grad elevene opplever sine autonomibehov tilfredsstilt er «Jeg føler meg fri til å bestemme selv i toppidrettsfaget». Et eksempel på et utsagn som måler i hvilken grad eleven opplever sine kompetansebehov tilfredsstilt er «Andre i gruppen forteller meg at jeg er god i toppidrettsfaget». Et utsagn som måler i hvilken grad toppidrettselevne får tilfredsstilt sitt behov for tilhørighet er «Jeg betrakter andre i gruppen som mine venner».

Spørreskjemaets del som omhandler kompetanse er tilpasset toppidrettsfaget svømming, men er opprinnelig fra Williams, Freedman og Deci (1998) sin studie angående diabetespasienter, og deres motivasjon til å kontrollere glukose. Toppidrettselevne svarer på tre utsagn etter hvor sann (1 = Ikke sant, og 7 = Veldig sant) de mener at påstanden er. Eksempelvis: «Jeg føler meg trygg på mine ferdigheter i forhold til å utøve øvelser i toppidrettsfaget».

I hvilken grad toppidrettselevne har indre motivasjon for toppidrettsfaget svømming er målt gjennom ni utsagn som belyser hvorfor elevene deltar i toppidrettsfaget. En av påstandene er formulert slik: «Jeg er med i toppidrettsfaget fordi det er viktig for meg». Utsagnene er tidligere benyttet for å måle grad av indre regulering i fysisk aktivitet og idrett. De er hentet ut fra Self-Regulation Questionnaire (Ryan & Connell, 1989). Utsagnene er tilpasset toppidrettsfaget svømming, og besvares i syvpunktskala etter hvor enig elevene er (1 = svært uenig og 7 = svært enig).

Toppidrettselevnes innsats er målt gjennom fem utsagn som belyser hvordan de selv føler at de yter i toppidrettsfaget svømming. Eksempelvis: «Jeg forsøker å jobbe så hardt som overhodet mulig i svømmetimen». Toppidrettselevne krysser av på en syvpunktskala, der 1 betyr «aldri», og 7 betyr «nesten alltid». Måleinstrumentet er tilpasset toppidrettsfaget svømming etter Kuvaas (2006a, 2006b).

Den siste delen av spørreskjemaet måler i hvilken grad toppidrettselevne erfarer sammenheng mellom visse deler som er formulert i læreplanen for toppidrettsfaget, og det som elevene erfarer i undervisningen. Dette måles gjennom ni utsagn som er knyttet til toppidrettsfagets formål. I lærerplanen for toppidrettsfaget står det eksempelvis at «opplæringen skal gi utfordring» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14). Da utformes utsagnet i spørreskjemaet «Jeg opplever at toppidrettsfaget er utfordrende». Toppidrettselevne angir hvor ofte de erfarer utsagnene, fra «aldri» (1) til «nesten alltid» (7).

Kvalitativt design

Kvalitativt individuelt intervju ble valgt i tillegg til spørreskjemaet. Dette var for å utvide muligheten til å gå i dybden hos toppidrettselevne. Kvalitativ data fremstilles ofte i form av tekster (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Noen av forskningsspørsmålene som stilles knyttes til *hva* og *hvordan*. Kvalitativt intervju er nyttig til å belyse slike spørsmål (Potsholm, 2005). Det ser ut som at norske toppidrettselever isolert sett ikke er forsket på tidligere, og således er et kvalitativt design hensiktsmessig (Stockhausen & Turale, 2011). Temaene i intervjuguiden er sterkt knyttet til selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan (1985), samt læreplanen i toppidrettsfaget. Under intervjuene ble det blant annet spurt om relasjoner til toppidrettslæreren og medelever. Det ble også spurt om ulike motiver for deltakelse, læringsmiljøet og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming. Disse temaene ble utarbeidet på bakgrunn av utsagnene i spørreskjemaet. Hensikten med intervjuene var å få frem nyanser og erfaringer som ikke kunne ha kommet frem i spørreskjemaet.

Intervjuguiden var *strukturert*. I det strukturerte intervjuet er tema, spørsmål og rekkefølgen på disse gitt på forhånd (Kvale, 2009). Grunnen til at intervjuet ble strukturert var for å følge tråden i det kvantitative spørreskjemaet. For å ivareta fleksibilitet i intervjuet var det likevel åpent for oppfølgingsspørsmål. Eksempelvis «kan du utdype ...», «hva mener du med ...» og lignende.

4.3 Inklusjons- og eksklusjonskriterier

Spørreundersøkelse

For at respondentene skulle bli inkludert i utvalget måtte de være tatt opp som toppidrettslever i svømming ved en videregående skole i Norge, skoleåret 2015/2016. Idrettsarenaen deres i skoletiden måtte kunne defineres som et læringsmiljø i tråd med Nicholls (1984), med mulighet til å sammenligne egne ferdigheter mot andre. For at toppidrettslevene skulle inkluderes i utvalget, måtte de derfor ha krysset av i spørreskjemaet på at de minimum er to til tre elever i svømmegruppen i skoletiden. Under kartleggingsprosessen ble det kartlagt en elev som hadde svømmeundervisning alene. Toppidrettsleven ble dermed ekskludert. Dette var på grunn av manglende mulighet til å sammenligne sine prestasjoner og ferdigheter opp mot andre i undervisningen, samt at utsagn om tilhørighet ville blitt irrelevant. Et eksempel på det er: «Jeg kommer godt overens med de andre i toppidrettsfaget».

Intervju

Det var et ønske fra starten av at informantene i intervjuene skulle gå andre eller tredje året med toppidrett svømming, slik at de hadde rikelig med erfaring fra faget. Dette viste seg imidlertid å bli utfordrende da de fleste av det tilgjengelige utvalget var elever som gikk sitt første år på den videregående skolen. Dermed ble det gitt rom for at én elev som gikk første året med toppidrettsfaget svømming likevel kunne delta på intervju. Dette kan ha påvirket resultatene ved at denne eleven ikke har hatt så rikelig med erfaring som ønsket. Eleven kom likevel med spennende og utdypende utsagn, og ble derfor inkludert i utvalget.

4.4 Populasjon og utvalg

Den aktuelle populasjonen er toppidrettslever ved videregående skoler i Norge med toppidrettsfaget svømming på timeplanen, skoleåret 2015/2016. Populasjonen er alle de enhetene som problemstillingene det vil si for, altså de en ønsker å uttale seg om (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Populasjonen ble forsøkt kartlagt ved å kontakte hele landets videregående skoler med idrettsfag på e-post med spørsmål om antall

toppidrettselever i svømming ved deres skole. Mer om dette i kapittel 4.5, under rekruttering. Skoleåret 2015/ 2016 var det omtrent 150 toppidrettselever med svømming ved videregående skoler i Norge. Grunnen til at antallet ikke kan sies med sikkerhet er fordi ikke alle skolene besvarte e-posten de fikk tilsendt, til tross for flere purringer.

Utvalget er de som deltar i undersøkelsen og som blir inkludert i studien (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). På bakgrunn av besvarte henvendelser, er det minst 79 toppidrettselever som med sikkerhet har svømming som fordypningsidrett i Norge skoleåret 2015/2016. Spørreundersøkelsen ble sendt ut til disse 79 toppidrettselevne i svømming (24 på papir og 55 nettbaserte) fordelt på 12 skoler. 72 elever besvarte spørreundersøkelsen etter to purringer, dette gir en svarprosent på 91.1 %.

Styrkeberegning

Statistisk styrke (*power*) er viktig å undersøke før datainnsamlingen begynner. Det dreier seg om å finne ut av hvor mange en ønsker skal besvare spørreskjemaet (Martinussen, 2010). McCrum-Gardner (2010) eksemplifiserer «Raosoft» som en nyttig styrkeberegningkalkulator for styrkeberegning i spørreundersøkelser. Det er antydnet, ved hjelp av kalkulatoren, at den optimale svarresponsen er på 109 besvarte spørreskjemaer. Det er da tatt i betraktning at beregningen om 150 toppidrettselever i svømming i Norge stemmer. Da ville feilmarginen (margin of error) vært på 5 %. Sikkerhetsnivået (confidence level) på at resultatene var pålitelige ville vært på 95 %. Det viste seg imidlertid ikke å være mulig å innhente 109 svar. Som nevnt tidligere ble det samlet inn 72 svar. Med 72 svar blir feilmarginen på 7.1 % og sikkerhetsmarginen på 90 %. Denne beregningen ble utarbeidet etter at den kvantitative datainnsamlingen var ferdig, for å regne ut den reelle feilmarginen og sikkerhetsmarginen.

Presentasjon av utvalget i de kvalitative intervjuene

Utvalget i intervjuene bestod av fire toppidrettselever i svømming. Hele dette utvalget hadde gjennomført spørreundersøkelsen i forkant av intervjuene. Informantene som deltok på intervju går på samme videregående skole, og har svømmeundervisning sammen. Med unntak av en informant har alle konkurrert internasjonalt, henholdsvis Nordisk mesterskap og/eller Junior EM - European Games. Alle informantene har høye ambisjoner, og har svømt i en årrekke som strekker seg fra 5 år til omtrent hele livet. Informantene er alle engasjerte elever, og går fra første til tredje året ved en videregående skole i Norge. De trener til sammen fra 16 til opp mot 30 timer i uka. De har alle to økter med svømmetrening i skoletiden, samt en landtreningsøkt i uka. Ifølge skolens timeplan varer øktene fra i overkant av to til tre timer.

4.5 Pilotundersøkelser og rekruttering

Pilotundersøkelser

Selv om spørreskjemaet tidligere er validert ble det vurdert som nødvendig å gjennomføre pilotundersøkelser. Dette fordi utsagnene i spørreskjemaet ble bearbeidet for å passe til toppidrettsfaget svømming, og at noen nye utsagn om læreplanen ble lagt til. Det ble gjennomført 10 pilotundersøkelser for å sjekke at de bearbeidede utsagnene i spørreskjemaet var forståelige. Pilotundersøkelsene ble gjennomført av medstudenter, tidligere toppidrettelever og nåværende toppidrettelever i ulike idretter. Henholdsvis fotball, håndball, turn og friidrett. Pilotundersøkelsene ble ikke inkludert i resultatene, men det førte til forbedringer der utsagn i spørreskjemaet var uklare.

I forkant av den kvalitative datainnsamlingen ble det gjennomført to prøveintervjuer på en medstudent og en friidrettelev. Hensikten med prøveintervjuene var å sjekke at den utarbeidede intervjuguiden var med å belyse problemstillingene, kontrollere tidsbruk, samt å trene på intervjusituasjonen. Prøveintervjuene førte til gode tilbakemeldinger og forbedringer der spørsmål var uklare, eller dårlig formulert. Disse to intervjuene ble ikke transkribert, men var likevel en god måte å forberede seg på de senere intervjuene. I tillegg bidro det til egen kunnskap på fagområdene motivasjonspsykologi og prestasjonsutvikling i idrett.

Rekruttering

For å rekruttere informanter og respondenter til masteroppgavens utvalg ble det søkt på nettet etter en oversikt over landets videregående skoler med idrettslinjer. På Utdanning.no/ (2015a) finnes en slik oversikt over landets videregående skoler med idrett som programfag.

Oversikten viste i september 2015 at det fantes 107 skoler med idrettsfag. Etter å ha undersøkt grundigere på nettet viste det seg imidlertid at det finnes noen skoler med tilbud om idrettsfag som ikke stod i denne oversikten. Det ble også funnet noen skoler det var noe tvil om tilbød toppidrett svømming eller ikke. Dette var på grunn av informasjon som kom frem på noen skolers nettsider, eksempelvis: «Vi kan også tilby toppidrett i andre idretter dersom det er ønske og mulighet for dette». Det ble derfor kontaktet til sammen 164 skoler på e-post. Se vedlegg nummer 6 med forespørsel om deltakelse. Det ble spurt om skolen deres tilbyr toppidrett svømming, og hvis det ble tilbudt, om hvor mange elever som benyttet seg av tilbudet. Videre ble det spurt om det eventuelt var mulighet for disse elevene å besvare en spørreundersøkelse om toppidrettsfaget svømming. Til sammen svarte 112 skoler på henvendelsen etter to puringer. 14 skoler oppga at de tilbyr toppidrett svømming skoleåret 2015/2016. To av disse skolene ønsket imidlertid ikke å delta i spørreundersøkelsen. Den ene

av de to skolene oppga at de ikke hadde kapasitet på grunn av allerede pågående prosjekter. Den andre skolen oppga at de ikke ønsket å gi spørreundersøkelsen ut til sine elever på grunn av det de mente var «svært detaljerte personschildringer av trener». Til tross for garanti om anonymitet, samt mulighet for å trekke seg i ettertid, ønsket ikke skolen å delta. Dermed ble 12 skoler rekruttert til utvalget. I forbindelse med et besøk på en av disse skolene for å gjennomføre den kvantitative spørreundersøkelsen, fikk en toppidrettsklasse med svømmere muntlig forespørsel om noen hadde anledning til å delta på intervju. Fire toppidrettselever meldte seg frivillig. De oppga sine mobilnumre for å avtale tid og sted for intervju senere.

4.6 Datainnsamlingsprosessen

Gjennomføring av spørreundersøkelsen

To vanlige måter å samle inn data på ved hjelp av spørreskjema er å levere spørreskjemaet til respondentene i papirformat, eller å sende spørreskjemaet digitalt på e-post (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). De to spørreundersøkelsene, nettbasert og på papir, var identiske. 24 av 72 spørreundersøkelser ble besvart i papirformat. Disse ble besvart av toppidrettselevne på deres skole i skoletiden, mens undertegnede og elevenes toppidrettslærer var tilstede. Hensikten med å være tilstede under denne datainnsamlingen var å rekruttere informanter til kvalitative intervjuer. Elevene som besvarte spørreskjemaet på papir ble forklart at det ikke var anledning til å få svar på eventuelle spørsmål som de måtte ha under spørreundersøkelsen. Dette fordi det skulle bli likt for de som besvarte spørreundersøkelsen på papir, og de som besvarte digitalt fra andre steder i landet uten mulighet for å få besvart sine eventuelle spørsmål. De 55 resterende spørreundersøkelsene, som ikke ble besvart på papir, ble besvart i det nettbaserte spørreundersøkelsesverktøyet SurveyMonkey (no.surveymonkey.com/, 2015). En fordel med dette var muligheten for raskt og effektivt å sende spørreskjemaet til de ulike skolene som er spredt rundt i landet. Det digitale spørreskjemaet ble sendt på e-post til de skolene som hadde sagt seg villig til å delta. Spørreskjemaet ble sendt til enten avdelingsleder for skolens idrettsavdeling, eller til elevenes toppidrettslærer i svømming. Avdelingslederen eller toppidrettslæreren videreformidlet deretter spørreskjemaet til toppidrettselevne i svømming ved skolene.

Gjennomføring av intervjuer

De fire toppidrettselevne som etter forespørsel meldte seg frivillig til å delta på intervju ble kontaktet på tekstmelding. Etter avtale med elevene, ble de fire intervjuene gjennomført hver for seg i løpet av uke 43, 2015 på elevenes skole i skoletiden. Intervjuene ble spilt inn på en digital lydopptaker. Alle de fire intervjuene varte mellom 28 – 30 minutter. Tid til

presentasjon, informert samtykke og småprat før intervjuene, kom i tillegg. I løpet av uke 43 og uke 44 ble de fire intervjuene transkribert i sin helhet. Forfatteren av den foreliggende masteroppgaven utførte transkriberingen selv. Dalen (2011) poengterer at dette er en fordel da denne prosessen gir forskeren god mulighet til å sette seg dypere inn i datamaterialet. Malterud (2011) uttrykker enighet, og skriver at transkriberingen av eget datamateriale styrker den senere analysen fordi det blir lettere å få oversikt over materialet. Strukturering av transkriberingen er en begynnelse på analysen i seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.7 Analyse av data

Analyse av data fra spørreundersøkelsen

Kvaliteten på de 72 svarene fra den kvantitative spørreundersøkelsen ble vurdert på bakgrunn av de samme kriteriene som Nesheim (2008) brukte. Han vurderte ut fra manglende svar på spørsmål i spørreskjemaet, samt preg av hurtig og ureflektert gjennomføring. Dette var basert på rette kolonner med avkrysning. Etter denne vurdering ble samtlige 72 spørreskjemaer ansett som gode nok til å bli behandlet i statistikkprogrammet *Statistical Package for the Social Sciences*, versjon 22 (heretter kalt SPSS). Det var imidlertid noen verdier i spørreskjemaet som ikke var fylt ut av enkelte elever. Der ble det regnet ut gjennomsnittssvar av de eksisterende svarene. Hair (2006) redegjør for tre ulemper ved denne type aritmetisk gjennomsnitt. For det første vil det, med tanke på standardavviket, redusere variansen i fordelingen. For det andre vil den reelle verdifordelingen bli forstyrret. For det tredje er det ikke hensiktsmessig dersom det er mange manglende verdier. Imidlertid skriver Rolland (2011) at å fylle ut manglende verdier har færre ulemper og er mindre avansert sammenlignet med andre typer erstatninger. Dette ble derfor utført, og beregningene ble utført i SPSS.

Den kvantitative dataen ble analysert i SPSS. Etter at det kvantitative datamaterialet ble lagt inn i SPSS ble følgende operasjoner utført i tråd med Nesheim (2008) som har benyttet det samme spørreskjemaet:

1. Skjevhet (skewness), resultater i tabell 1.
2. Reliabilitetstest (Cronbach alpha), i tabell 1.
3. Pearson korrelasjon, i tabell 2.

Den kvantitative dataen ble kontrollert ved å se på normalfordelingens skjevhet. Skjevhet forteller hvordan dataene ligger samlet eller spredt i et diagram. Hvis skalaen er fra 1 til 7, slik som i det benyttede spørreskjemaet, vil skjevheten fortelle noe om hvor hovedvekten av svarene plasserer seg, til høyre eller til venstre for 4, altså midterste del av skalaen (Løvås,

2004). For at dataen skal anses som pålitelig må skjevheten til variablene ligge mellom -2 og 2. Dersom verdiene ligger innenfor gitte grenser gir det et godt grunnlag for å kunne bruke statistikken videre i korrelasjonsmålinger. Standardavviket uttrykker dataens spredning, og er beregnet i SPSS. Det utregnes som kvadratroten til variansen. Varians er lik summen av de kvadrerte avvik fra gjennomsnittet for alle enheter i utvalget. Hvis det er store avvik fra gjennomsnittet vil den kvadrerte summen også være stor, og når spredningen er liten vil den kvadrerte summen være liten (Ringdal, 2013). Reliabiliteten ble målt ved Cronbach alpha-verdier i SPSS, som kan variere fra 0 til 1. anbefalt nedre grense for tilfredsstillende Cronbach Alpha er 0.7 (Roberts, Varki & Brodie, 2003). Les mer om reliabilitet i kapittel 4.8. Pearson Korrelasjon ble benyttet for å måle sammenheng mellom variablene i spørreskjemaet. Dersom verdien viser 0 tilsier det at det ikke finnes en sammenheng, og jo nærmere verdien ligger -1 eller 1, desto sterkere korrelasjon kan antydes. For at en korrelasjon skal regnes som betydelig skal den være signifikant (Hair, 2006).

Analyse av data fra intervjuene

Den kvalitative metoden i den foreliggende masteroppgaven har en fenomenologisk tilnærming, som i hovedsak innebærer datareduksjon og fortolkning av kvalitativ data (Johannessen, Tufta & Christoffersen, 2010). Ifølge Malterud (2011) deles den fenomenologiske analysen hovedsakelig inn i fire steg. Denne prosessen ble fulgt på denne måten: Først ble det utarbeidet en oversikt og et helhetsinntrykk av datamaterialet. Etter dette ble materialet kategorisert. Den foreliggende dataen ble kategorisert i tråd med tidligere forskning og teori, samt den kvantitative dataen. Etter kategoriseringen ble dataene kondensert for å finne meningsbærende tekstelementer som kunne bidra til å belyse problemområdet. Til slutt ble dataen sammenfattet og tolket opp mot tidligere forskning.

4.8 Reliabilitet og validitet i metodekombinasjon

Reliabilitet

Variablenes reliabilitet ble testet i SPSS. Dette er en test på om hvor godt spørsmålene innenfor hver variabel henger sammen. Desto sterkere sammenhenger mellom indikatorene, og dess flere de er, jo sterkere blir reliabiliteten. Da kan en forvente å få de samme svarene flere ganger ved etterprøving av spørreskjemaet (Martinussen, 2010). Chronbach alfa-verdi er et mål på variablenes interne konsistent til å rangordne personer. Dette betyr at utsagnene i spørreskjema må være i samsvar med hverandre for å kunne måle det samme (Ringdal, 2013). Reliabilitet dreier seg videre om nøyaktighet, målesikkerhet og pålitelighet ved de ulike målingene (Hellevik, 2002; Bryman, 2008; Halvorsen, 2008; Ringdal, 2013). Cronbach alpha-

verdiene kan teoretisk sett ligge mellom 0 og 1, men bør som nevnt tidligere ideelt sett overstige 0,7 for å regnes som tilfredsstillende. Det betyr at 70 % av variansen er sann, mens 30 % er usikkert (Martinussen, 2010).

Validitet og overførbarhet

I de kvalitative intervjuene kom det frem at informantene tolket begrepene i læreplanen på noen ulike måter. Det kan derfor tenkes at begrepsvaliditeten på dette området i spørreskjemaet ikke har vært helt tilfredsstillende. De kvantitative funnene på læreplanen må derfor sees i nøye sammenheng med den kvalitative dataen, slik at meningen bak begrepene i læreplanen tydeligere kan komme frem. Validering er i all hovedsak en rasjonell diskusjon rundt alternative tolkninger. Dette gjelder både i kvalitative og kvantitative metoder (Kleven, 2008). Det dreier seg om hvorvidt dataen er relevant og gyldig for problemområdet.

Begrepsvaliditet i kvantitative undersøkelser handler om hvorvidt spørsmålene som stilles måler det begrepet en ønsker å måle (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Den *indre validiteten* på spørreskjemaet antas å være god på bakgrunn av at spørreskjemaet tidligere er validert (Nesheim, 2008). Det betyr at spørreskjemaet tidligere har vist seg å måle det en faktisk ønsker å måle (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Hvorvidt spørsmålet om funnene er overførbare til andre områder er et spørsmål om *ytre validitet* (Tjora, 2012). De kvantitative og kvalitative resultatene er stort sett i tråd med den tidligere forskningen som ble presentert innledningsvis. Det kan derfor antas at de kvantitative og kvalitative funnene er overførbare til andre områder enn toppidrettsfaget svømming.

Kompleksiteten er tydelig rundt diskusjonen om hvilket validitetssystem som skal benyttes i metodekombinert forskning. Det var derfor viktig å reflektere rundt hvilke fordeler og utfordringer som er knyttet til å kombinere kvantitative spørreskjemaer og kvalitative intervjuer. Clark og Creswell (2008) samt Sparkes (2015) fremhever at noe av diskusjonen handler om ulike filosofiske paradigmer som kombinert forskning bør gå inn under. Forskning innen psykologi og pedagogikk har hentet impulser fra ulike retninger innen vitenskapsfilosofien. Disse kan være noe motstridende i forhold til hverandre. På grunn av dette står tilnærminger innen forskningskombinasjon overfor visse utfordringer innen vitenskapsteorien (Hjardemaal, 2011). Som vist i kapittel 4.9 er forskningskombinasjon kompleks, og metoden kan være ufullstendig. Derfor bør slutninger og konklusjoner ses med kritiske øyne (Hjardemaal, 2011; Lund, 2005). Dette gjelder også konklusjonen som fremkommer i denne masteroppgaven.

4.9 Metoderefleksjon

Flere forskere har uttrykt bred enighet om at forskningskombinasjon kan være nyttig for få frem flere sider av et problemområde (Lund, 2012). Denne masteroppgavens problemstillinger kan sies å omhandle komplekse idrettspsykologiske fenomener. Kombinert forskningsmetode er i større grad i stand til å gi utdypende skildringer av komplekse problemstillinger (Lund, 2012; Camerino, Castañer & Anguera, 2014). Kvantitative og kvalitative metoder kan sammen belyse de komplekse problemstillingene knyttet til både beskrivelser og forklaringer av årsaker (Lund, 2012). Dette er hensiktsmessig for de foreliggende problemstillingene. Forskningskombinert design kan videre gi et mer fullstendig bilde av toppidrettselevenes erfaringer. Hvis resultatene fra ulike metodestrategier blir sammenslått, vil studiens gyldighet ifølge Lund (2012) øke i større grad enn med en isolert metode.

På den andre siden kan kombinert forskningsmetode føre til avvikende kvalitative og kvantitative funn. Johnson og Onwuegbuzie (2004) skriver at avvik kan knyttes til utfordringer. Dette er fordi motstridende kvalitative og kvantitative funn kan være vanskelige å tolke. Videre er det uenighet om hvorvidt en kan analysere kvantitative data på en kvalitativ måte. Det finnes forskere som vil hevde at en derfor bør benytte seg av enten en kvalitativ eller en kvantitativ tilnærming i en og samme undersøkelse (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Det har imidlertid vist seg i litteraturen å være uenighet blant forskere om hvorvidt sprik i kvalitative og kvantitative resultater egentlig er en fordel eller en utfordring. Lund (2012) skriver at avvik i funnene kan føre til ekstra refleksjon, revidert hypotese, og kan gi et godt grunnlag for videre forskning og nye innsikter. Grønmo (2004), Denscombe (2009) og Lund (2012) uttrykker bred enighet om at anvendelse av flere metoder til å belyse et problemområde kan styrke tilliten til konklusjoner og resultater, i tillegg til å styrke validiteten til studien. Til tross for den økte aksepten for å kombinere kvalitative og kvantitative metoder, foreligger det få studier med denne tilnærmingen innen idrettsforskning (Rudd & Johnson, 2010). Det argumenteres derfor for mer kombinert forskning innen idrettsvitenskapen. Et argument er at metodekombinasjon er en god måte å få frem flere nyanser på i idrettslige spørsmål (Rudd & Johnson, 2010).

Spørreskjemaer er en god innsamlingsmetode når en populasjon skal kartlegges (Thomas, Nelson & Silverman, 2015). En svakhet med spørreskjemaet i denne masteroppgaven er at resultater baseres på respondentenes subjektive selvrapportering. Det vil si at funn og resultater kun sier noe om respondentenes egne tanker og følelser. Disse tankene og følelsene

er ikke nødvendigvis i tråd med den objektive virkeligheten. En annen svakhet ved designet i spørreskjemaet er at en kun kan finne sammenhenger mellom variabler, og ikke om disse sammenhengene er kausale. Det vil si at spørsmål om årsak og virkning er vanskelige å belyse (Thomas, Nelson & Silverman, 2015). Den kvalitative dataen bidrar forhåpentligvis som et supplement til dette. En svakhet med kvalitativ metode er at forskeren har begrensede muligheter til å uttale seg om en større populasjon (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Den kvantitative spørreundersøkelsen øker muligheten for dette.

4.10 Etiske overveielser – En samlet vurdering

Kvale (2015) skriver at informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser er særlig viktig å ivareta i undersøkelser der mennesker er involvert. Dette er ivaretatt ved at informantene fikk et skriv om slik informasjon som de undertegnet, se vedlegg 1 og 2. Der kommer det blant annet frem at informantene hadde rett til å trekke seg når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere. Samtlige informanter og respondenter, samt skoler og lærere, er anonymisert, og kan ikke spores tilbake til. Informanter som har uttalt seg i intervjuer kan imidlertid gjenkjenne sine egne sitater.

Respondentene som besvarte spørreundersøkelsen samtykket ved å besvare undersøkelsen. Dette er på bakgrunn av et aktivt gyldig samtykke fra deltakerne. Samtykket er forankret i personopplysningsloven § 8, første ledd (Personopplysningsloven, 2001).

Det kan ha forekommet spørsmål i de kvalitative intervjuene som informantene kan ha oppfattet som vanskelige å svare på, kanskje særlig med tanke på temaer som går på tilhørighet. Her ble det presisert under intervjuet at informanten kunne si fra hvis han eller hun ikke ønsket å uttale seg om dette. Dette skjedde imidlertid ikke.

All data om personopplysninger og resultater ble oppbevart på Høgskolen i Bergen sin forskningsserver. Dette var sikret med brukernavn og passord i tråd med Høgskolens retningslinjer. Det foreliggende masterprosjektet er innmeldt til, og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Se vedlegg nummer 5.

5.0 Resultater

Innledningsvis i resultatkapittelet presenteres deskriptiv statistikk og en korrelasjonsanalyse basert på resultatene av spørreskjemaet. Dette forteller noe om hvordan ulike motiver, prestasjonsutvikling og læringsmiljøer kommer til uttrykk i toppidrettsfaget svømming.

Presentasjon av deskriptiv statistikk for alle variabler i spørreskjemaet

I tabell 1 presenteres det en oversikt over gjennomsnittssvar (M), standardavvik (SD), minimumssvar (Min), maksimumssvar (Maks), skjevhet og Cronbach alpha. Alle skalaene har en rangering fra 1 – 7. Desto høyere gjennomsnittssvar (M), desto høyere enighet blant toppidrettslevene om at variabelen dominerer i svømmeundervisningen. Standardavvik (SD) uttrykker hvor stor spredning det er i dataen fra utvalget. Minimum- og maksimumsvaret er det laveste og høyeste gjennomsnittsvaret hos toppidrettslevene innenfor hver variabel.

Tabell 1

Deskriptiv statistikk over alle variabler i spørreskjemaet

N = 72

Variabel	Range	M	SD	Min	Maks	Skjevhet	Cron. alpha
Erfart læreplan	1 - 7	5,27	,82	2,67	7,00	-,154	,828
Indre motiver	1 - 7	5,69	,70	2,67	6,78	-1,59	,846
Ytre motiver	1 - 7	3,43	,80	1,75	5,38	,162	,871
Kompetanse	1 - 7	5,73	,66	4,00	7,00	-,003	,838
Autonomi	1 - 7	5,78	1,00	2,00	7,00	-1,28	,831
Tilhørighet	1 - 7	5,76	,75	3,25	7,00	-,934	,834
Innsats	1 - 7	5,37	,80	3,20	7,00	-,245	,842
Resultatorientert læringsmiljø	1 - 7	4,22	,83	2,00	6,11	-,143	,870
Mestringsorientert læringsmiljø	1 - 7	5,69	,80	2,00	7,00	-1,30	,823
Prestasjonsutvikling	1 - 7	5,68	,61	3,75	7,00	-,191	,826
Lærer-elevrelasjon	1 - 7	5,53	1,07	2,00	7,00	-,618	,826
Valgmuligheter	1 - 7	4,82	,84	2,86	7,00	,100	,831

Utvalget har stort sett et gjennomsnittssvar på overkant av 5,00. Det vil si noe over middels på skalaen. Autonomi har det høyeste gjennomsnittssvaret på 5,78. På den andre siden av skalaen finner vi ytre motiver med 3,43, resultatorientert læringsmiljø med 4,22 og valgmuligheter med 4,82 i gjennomsnittssvar. Utvalget har stort sett små standardavvik. Dette indikerer små avvik fra gjennomsnittssvaret, og dermed enighet blant toppidrettslevene. Cronbach alpha-verdiene bør overstige 0,7. Alle verdiene uttrykker derfor pålitelige målinger, da laveste verdi er ,823 på mestringsorientert læringsmiljø. Helhetlig sett uttrykker datamaterialet jevn og god reliabilitet. Verdiene i normalfordelingens skjevhet i den beskrivende statistikken bør ikke gå under -2 eller over 2. Variablenes skjevhet i utvalget er derfor godt innenfor grensene av akseptable verdier. Høyeste verdi finner vi på ytre motiver (,162). Laveste verdi finner vi på indre motiver (-1,59). Dette gir et godt grunnlag til gå videre med korrelasjonsanalysen.

Korrelasjonsanalyse

Resultatene fra analysen om Pearson korrelasjon fremstilles i tabell 2 på side 44. Verdiene indikerer sammenheng mellom de presenterte variablene, og kan i teorien ligge mellom -1 og 1. Dersom verdien viser 0 betyr det at det ikke er korrelasjon mellom variablene. Desto nærmere tallet ligger -1 eller 1, desto sterkere sammenheng antydes. Dersom verdiene er i minus, indikerer dette en negativ sammenheng mellom variablene. Dersom verdiene er i pluss, indikerer dette en positiv sammenheng. Hvis verdien er markert med en stjerne (*) betyr det at korrelasjon er signifikant ved 0.05 nivå (tosidig t-test). Dersom verdien er markert med to stjerner (**) betyr det at korrelasjonen er signifikant ved 0.01 nivå (tosidig t-test). I tabellen kobles alle variablene opp mot hverandre. Variablene er nummerert og navngitt med fullt navn loddrett, og forkortelse vannrett. Variablene ligger i samme rekkefølge, loddrett som vannrett i tabellen. Korrelasjonene mellom de ulike variablene kan leses direkte av tabellen. Eksempel: Korrelasjonen mellom læreplanen og indre motiver er ,518 (øverst til venstre i tabellen).

Tabell 2

Korrelasjonsanalyse som viser eventuelle sammenhenger mellom variabler i spørreskjemaet

N = 72

Variabel	1. EL	2. IM	3. YM	4. KO	5. AU	6. TI	7. IN	8. RM	9. MM	10. PU	11. LE	12. VM
1. Erfart Læreplan (EL)	-											
2. Indre Motiver (IM)	,518**	-										
3. Ytre Motiver (YM)	-,061	-,043	-									
4. Kompetanse (KO)	,431**	,378**	-,050	-								
5. Autonomi (AU)	,479**	,275*	-,120	,440**	-							
6. Tilhørighet (TI)	,572**	,460**	-,132	,669**	,499**	-						
7. Innsats (IN)	,538**	,405**	,177	,390**	,276*	,350**	-					
8. Resultatorientert Miljø (RM)	-,001	-,064	,287*	-,118	-,099	-,239*	,037	-				
9. Mestringsorientert Miljø (MM)	,649**	,385**	-,020	,556**	,685**	,640**	,467**	,020	-			
10. Prestasjonsutvikling (PU)	,615**	,413**	-,022	,590**	,605**	,571**	,380**	-,002	,905**	-		
11. Lærer-Elevrelasjon (LE)	,526**	,358**	-,089	,403**	,824**	,466**	,209	,069	,667**	,607**	-	
12. Valgmuligheter (VM)	,558**	,405**	-,090	,553**	,567**	,581**	,352**	-,152	,580**	,641**	,490**	-

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Det fremkommer mange høyt signifikante sammenhenger mellom variablene i tabellen med korrelasjonsanalysen på side 44 (tabell 2). Hovedtendensen er at alle variabler stort sett har signifikante korrelasjoner med hverandre, med unntak av ytre motiver og resultatorientert læringsmiljø som kun har signifikant korrelasjon seg imellom. Det kan heller ikke vises til en sammenheng mellom lærer-elevrelasjonen og elevenes innsats i toppidrettsfaget svømming. For øvrig har tilhørighet en negativ signifikant korrelasjon med resultatorientert læringsmiljø. Dette er den eneste negative korrelasjonen. Den sterkeste sammenhengen fremkommer mellom mestringsorientert læringsmiljø og prestasjonsutvikling ($,905^{**}$). Det kan også vises til en sterk sammenheng mellom lærer-elevrelasjonen og autonomi ($,824^{**}$). Videre i resultatene presenteres det kvantitativ, beskrivende data sammen med resultater fra intervjuene av de fire elevene. Alle informantene har fått fiktive navn.

5.1 Formålet til toppidrettsfaget svømming i læreplanen

I denne delen av resultatpresentasjonen tas det sikte på å belyse hvordan toppidrettselevne opplever sammenhengen mellom formålet til toppidrettsfaget, og det de erfarer i svømmeundervisningen. Selv om det ikke står noe direkte om motivasjon og svømming som toppidrettsfag i læreplanen, kan de generelle beskrivelsene knyttes til dette. Ut i fra analysen av formålet til toppidrettsfaget ble det plukket ut syv begreper som representerer formålet i læreplanen. De syv begrepene er (1) Utfordringer, (2) Spenning, (3) Glede, (4) Selvtillit, (5) Ansvar, (6) Atferd og livsstil, (7) Ferdighets- og prestasjonsutvikling. Under hvert begrep følger en kort forklaring av begrepet, samt resultater fra spørreskjemaet og intervjuene. I tabell 1 fremkom det et samlet gjennomsnittssvar fra spørreskjema 7 som går på den erfarte læreplanen. Her fremkommer begrepene hver for seg på et mer detaljert plan.

5.1.1 Utfordringer

Toppidrettsfaget skal være utfordrende slik at elevene kan erfare mestring og utvikling over tid. For å oppnå utvikling i svømmeidretten bør elevene erfare utfordringer som de kan mestre som følger av systematisk trening (Sheard & Golby, 2006). I resultatene fra spørreskjemaet kommer det frem at toppidrettselevne har et gjennomsnittssvar på 4,43 (SD = 1,14) på hvorvidt toppidrettsfaget er utfordrende eller ikke. Dette antyder at toppidrettselevne «Noen ganger» erfarer utfordringer i undervisningen. Det å imøtekomme utfordringene har et gjennomsnittssvar på 5,72 (SD = 1,06), altså «Ofte». Per presiserer:

Per: Eh Ja. De kommer av og til med ... selv om det ikke er så hardt da, så kommer de med sånne serier der du for eksempel har 10 x 50 meter null pust og korte pauser. Da må du bare tvinge deg gjennom. Det er utfordrende.

Oppfølgingsspørsmål til Per: Føler du at du mestrer de utfordringene?

Per: *Ja, det er veldig sånn tungt å tenke på at du skal gjennom det, før du gjør det da. Og så når du er ferdig med det, så får du den mestringsfølelsen. De utfordrer deg hvis de ser noe er for lett. Men det er som oftest veldig vanskelig. Så det er veldig utfordrende.*

Ola synes toppidrettsfaget er utfordrende fordi han ikke alltid får svømme det han vil:

Ola: *Ja, det kan det være. Det er akkurat det med at min trenings ... eller hvordan jeg liker det ... Så kan jeg bli utfordret med at jeg blir nødt til å, skal vi si, tvinge meg selv til å svømme noe som jeg ikke hadde ønsket, og fortsatt prøve å finne utviklingsområdet i det.*

Kari sier i intervjuet:

Kari: *Nei, det kunne vært mer utfordrende.*

Oppfølgingsspørsmål til Kari: Blir det for lett for deg?

Kari: *Ja, egentlig.*

På spørsmål om toppidrettsfaget erfares utfordrende sier Anne:

Anne: [Nøler] *Ja ... Men nei også. Både og. Utfordringen er egentlig det med ... Eeh ... Det som er ekstra, bortsett fra svømmingen da. Det der teoretiske og alt det. Og det lette er vel egentlig svømmingen.*

Helhetlig sett ser det ut som at toppidrettsfaget svømming kunne vært mer utfordrende. Per sier imidlertid at det som oftest er vanskelig og utfordrende, mens de tre andre informantene uttrykker bred enighet om toppidrettsfaget «*kunne vært mer utfordrende*» (Kari).

5.1.2 Spenning

Spenning som årsak til deltakelse i idrett knyttes til en indre regulert motivasjon. Det vil si en naturlig spenning som oppstår i harmoni med selve aktiviteten (Pelletier et al., 1995).

Spenning har et gjennomsnittssvar på 5,29 (SD = 1,24) i spørreskjemaet. Dette innebærer at toppidrettselevne «Ofte» erfarer spenning i undervisningen. Ola presiserer:

Ola: *Eh ... ja ... i og med at jeg føler at toppidrettsfaget har ekstremt stort potensiale for alle unge utøvere. Og jeg synes og det er spennende å se hvert år hvilke endringer som kommer. Hva kommer til å skje dette året? Kommer noe til å endre seg? Kommer noe til å bli bedre eller verre?*

Anne trekker frem teoretiske elementer ved toppidrettsfaget som hun synes er spennende:

Anne: *Ja, jeg synes det er veldig gøy. Jeg liker det der, at vi får vite litt om ernæring, og ja ... kroppen og ... Det synes jeg er gøy.*

Per understreker det sosiale ved å møte elever fra andre svømmeklubber:

Per: *Ja, du får jo trene med de andre klubbene i [Pers hjemby]. Da får du jo svømme med de du ikke pleier å svømme med til vanlig.*

Kari uttrykker noe uenighet hva angår spenning i toppidrettsfaget:

Kari: [Nøler] *Hmm ... Det spørs hva vi driver på med. Jeg synes for eksempel at det ikke er så spennende hvis vi har sånne lange kjedelige serier der vi svømmer mye crawl. Men hvis jeg for eksempel får lov til å se på ... For jeg må se opp mot guttene, for det er de som svømmer like fort som meg. Så hvis jeg liksom kunne få se på deres teknikk eller hvordan de gjør ting, så hadde det vært litt interessant.*

Helhetlig sett ser det ut som at toppidrettsfaget svømming er spennende for toppidrettselevne. Et lite unntak synes å være hos Kari som trekker frem elementer hun synes kunne gjort toppidrettsfaget svømming mer spennende.

5.1.3 Glede

Pelletier et al. (1995) knytter glede til nysgjerrighet og et naturlig ønske om å forstå og lære mer om aktiviteten. Glede har et gjennomsnittssvar på 5,65 (SD = 1,15) i spørreskjemaet. Dette innebærer at toppidrettselevne «Ofte» erfarer glede i svømmeundervisningen. Anne presiserer:

Anne: *Ja, jeg synes at alle som har valgt toppidrett er ganske sånn, med på alt, så alle får ... ja ... alle får gjort alt, og blir fornøyd med det de gjør.*

Ola på sin side uttrykker at det ikke alltid er like stor glede under tunge økter i toppidrettsfaget:

Ola: *Haha nja ... Jeg kan ikke si at det er så mange som blir glade hvis de kommer inn, og så ser de på tavla at det står 4 x 800 meter, eller noe sånt. Da går det et sukk gjennom hele hallen. Men når vi snakker om prestasjoner, hvis vi har vært på stevne og kommer tilbake, og vi har gjort det bra, så er det jo selvfølgelig kjempegod stemning. Alle er der oppe.*

Kari uttrykker enighet i at det ikke alltid er like stor glede i toppidrettsfaget svømming:

Kari: *Ja, men det går litt opp og ned. Det kommer faktisk an på hvilken bane du legger deg i. For man blir liksom irritert hvis liksom det er noen foran deg som strever. Eller hvis noen svømmer mye fortere enn nødvendig, hvis vi for eksempel svømmer oppvarming og de makser den [Hvisker]: «Å, så dumme ...» Bli sliten før hovedsettet, liksom. Det er bare sånn «please».*

Helhetlig sett ser det ut til å være mye glede i toppidrettsfaget svømming, selv om Kari påpeker at det «går litt opp og ned».

5.1.4 Selvtillit

Long og Sanderson (2001) trekker frem selvtillit som et resultat av den suksessen utøverne erfarer fra idretten sin. Suksessen kan være idrettslige måloppnåelser, samhold, stolthet eller som et resultat av godt organisert opplegg (Long og Sanderson, 2001). Selvtillit har et gjennomsnittssvar på 5,01 (SD = 1,36) i spørreskjemaet. Dette innebærer at toppidrettselevne «Ofte» erfarer økt selvtillit i svømmeundervisningen. Ola presiserer:

Ola: *Ja. Det er egentlig det med at du får fortsette å trene, du får vise at du er god og samtidig så får du hjelpe andre. Å kunne hjelpe andre øker enormt på selvtilliten.*

Kari trekker frem at toppidrettsfaget kan styrke hennes selvstendighet og at det videre kan styrke selvtilliten:

Kari: Ja, jeg tror det kan utvikle min selvtillit med at, muligens hvis jeg lærer å stole litt mer på meg selv. Med det at jeg kanskje kunne blitt litt mer selvstendig.

Anne og Per påpeker gode prestasjoner som viktig for økt selvtillit:

Anne: Ja, for hvis at du presterer bra, så føler du deg også bedre. Så da hjelper det.

Per får økt selvtillit av å prestere bra foran sine medelever og toppidrettslæreren:

Per: Ja ... [Nøler] Hvis du ... Hmm ... Hvis du presterer veldig bra foran alle sammen, så får du jo økt selvtillit. Foran treneren din eller noen andre. Eller hvis du mestrer noe i toppidretten. Da får du og økt selvtillit.

Det å prestere bra trekkes frem av tre informanter for å øke selvtilliten.

5.1.5 Ansvar

Smith og Westerbeek (2007) skriver at idretten kan bidra til økt sosialt ansvar blant deltakerne. Ansvar for andre har et gjennomsnittssvar på 4,40 (SD = 1,27) i spørreskjemaet, og har dermed det laveste gjennomsnittssvaret av alle elementene fra formålet i den formelle læreplanen. Dette innebærer at toppidrettselevne «Noen ganger» erfarer utvikling i å ta ansvar for andre i svømmeundervisningen. Kari presiserer:

Kari: Vi gjør egentlig ikke som oftest det. Men hvis jeg liksom ser på en annen brystsvømmer som gjør noe feil, som jeg vet hvordan gjøre rett, så sier jeg det liksom til de. Og da blir de sånn «Å ja, okey». Da gjør den personen det rett.

Oppfølgingsspørsmål til Kari: Tar alle ansvar for samhold, glede og motivasjon i gruppen?

Kari: Ja, utenom en. Hvorfor vet jeg faktisk ikke. Han er bare litt spesiell. Hehe.

Ola sier han utvikler evnen til å ta ansvar for andre:

Ola: Ja, jeg utvikler evnen til å ta ansvar for andre. Jeg kan være med å gi råd hvis jeg ser noe feil på teknikken til noen, eller ... Skal vi si ... Jeg er jo på relativt høyt nivå, så jeg får jo ofte spørsmål om teknikk. «Hva gjør jeg for å oppnå de tidene?». Men det er ikke et ansvar, for jeg ønsker jo å hjelpe dem. Jeg unner alle å gjøre det godt.

Anne og Per trekker frem det å hjelpe og rose hverandre:

Anne: Nei, jeg føler ikke ansvar, men jeg vil jo selvfølgelig hjelpe de hvis jeg kan. Så hvis jeg ser noe, så kan jeg gi beskjed eller ... Hjelpe de.

Per: Ja ... Hvis du ... Når man trener sammen, så kan vi jo rose hverandre, eller få de opp. Ansvar for trivsel er veldig viktig.

Oppfølgingsspørsmål til Per: For eksempel ansvar for tilbakemeldinger på teknikk da?

Per: Ja, av og til gjør jeg det. Hvis jeg ser noe som ikke er så bra, så kan jeg gi de tilbakemeldinger.

Selv om informantene trekker frem at de gjerne vil hjelpe andre i gruppen med eksempelvis teknikk, så virker det heller som at dette er et ønske fremfor et bevisst valg om å ta ansvar for hverandre. *Men det er ikke et ansvar, for jeg ønsker jo å hjelpe dem (Ola).*

5.1.6 Atferd og livsstil

Bergeron (2007) skriver at deltakelse i idrett kan utvikle et positivt atferdsmønster innen fysiske aktivitetsvaner, og kan ha helsemessige gevinster ved at idrettsutøvere utvikler et bevisst forhold til kosthold og trening. Erfaringer og bevisstgjøring på atferd og livsstil som en toppidrettsutøver bør ha, har et gjennomsnittssvar på 5,79 (SD = 1,24) i spørreskjemaet. Dette er dermed det høyeste gjennomsnittssvaret av alle elementene fra formålet i den formelle læreplanen. Det betyr at toppidrettslevene «Veldig ofte» erfarer bevisstgjøring på dette i svømmeundervisningen. Ola presiserer:

Ola: Ja, i teoritimene har vi hatt mye om «hva er en toppidrettsutøver?» og «hva er 24-timersutøveren?» ... «Hva er morgendagens ...?» Så måtte vi svare på det. Vi har hatt en del om kosthold og ernæring.

Kari uttrykker hva hun har lært i toppidrettsfaget om atferd og livsstil:

Kari: Man må jo liksom forholde seg til menneskene rundt deg som du trener med, og trenere. Og man blir jo liksom kjent med ting i miljøet her, sånn som disiplin og så videre ... Også har vi hatt om kosthold.

Anne presiserer hva dette innebærer:

Anne: Ja, det er det absolutt. For vi får alltid beskjed om at vi må være 24-timersutøvere. Og det innebærer jo å sove og spise, og bare ha kontroll på hverdagen slik at du ikke kommer hjem og bare legger deg ned, men kanskje gjør lekser og blir ferdig med det, slik at du får mer rutine i skolearbeid og alt mulig sånn utenom bare trening. Også har vi hatt to foredrag i året om kosthold og sånt.

Per sier hva han har tatt med seg fra foredragene:

Per: Jo, det er jo veldig strengt. Så du blir jo veldig disiplinert, og det trenger du jo som toppidrettsutøver. Stille strenge krav og sånt som du kan ta med deg videre i karrieren. Da noterer du deg liksom sånn som kosthold og søvn og ... Mest kosthold da.

Elevene trekker særlig frem teoritimer om eksempelvis kosthold som har bidratt til deres bevisstgjøring på atferd og livsstil.

5.1.7 Ferdighets- og prestasjonsutvikling

Ferdighets- og prestasjonsutvikling er mer utdypet i læreplanen enn de andre foregående elementene. Det redegjøres eksempelvis for basistrening som skal innebærer variert trening av egenskaper som er viktige for prestasjonsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006). I forbindelse med svømming kan video og bilder brukes som et hjelpemiddel i utvikling av teknikk (Wilson, 2008). Erfaringer på systematisk og målrettet trening som utvikler

toppidrettselevens ferdigheter har et gjennomsnittssvar på 5,34 (SD = 1,17). Det betyr at Toppidrettselevne «Ofte» erfarer utvikling av ferdigheter i svømmeundervisningen. Ola sier:

Ola: *Ja, toppidrettsfaget er med på å utvikle mine ferdigheter.*

Kari presiserer:

Kari: *Ja, men mest sånn generelt. Fordi hver gang jeg hopper i bassenget, så har jeg muligheten til å forbedre meg, liksom.*

Oppfølgingsspørsmål til Kari: Du har jo spesialisert deg i brystsvømming, har du blitt bedre i dette gjennom toppidrettsfaget i skoletida?

Kari: [Nøler] *På en måte og på en måte ikke. Fordi at ... det er litt sånn tilbake til det at jeg tar ting veldig lett, men så glemmer jeg det igjen. Og det kan være sånn ting, som min klubbtrener har sagt jeg skal gjøre, og så glemmer jeg det på skoletreningen. Og da sier liksom skoletreneren det til meg en gang til, til meg. Så ja, litt.*

Anne trekker frem video som digitalt verktøy for ferdighets- og prestasjonsutvikling:

Anne: *Eeh ... Jeg er brystsvømmer da, så jeg trener veldig mye på brystteknikken. Og sånn for noen uker siden brukte vi filming. Det var meg og Kari, vi er begge brystsvømmere, og vi ble filmet samtidig, så ble vi liksom målt opp mot ... Vi har veldig forskjellige teknikker, så da så vi litt på forskjeller på de. Også så vi på hva som var bra og dårlig med hver av teknikkene, og så fikk vi oppgaver der vi kunne jobbe med ting for å bli bedre med teknikkene. Og det følte jeg var med på å hjelpe. Det var veldig bra.*

Per eksemplifiserer elementer han mener han har utviklet gjennom toppidrettsfaget:

Per: *Startstup, vendinger ... Beinspark. De tre tingene har jeg ikke vært så veldig god på, så vi jobber jo med det på toppidretten. Så det blir jo bare bedre og bedre.*

Det er bred enighet om å toppidrettsfaget bidrar til elevenes ferdighets- og prestasjonsutvikling, og at læringsmiljøet deres bærer preg av spenning og glede. Det leder videre til neste kategori som er Erfart læringsmiljø i toppidrettsfaget svømming.

5.2 Erfart læringsmiljø i toppidrettsfaget svømming

Denne delen av resultatkapittelet belyser hvordan toppidrettselevne erfarer læringsmiljøet i toppidrettsfaget svømming. I læreplanen for toppidrettsfaget brukes begrepet «treningsmiljø». I tråd med tidligere forskning og litteratur brukes begrepet læringsmiljø i denne sammenhengen. For å belyse toppidrettselevnes erfaringer om deres læringsmiljø er det samlet inn data om mestringsorientert og resultatorientert læringsmiljø, valgmuligheter, lærer-elevrelasjon og tilhørighet. Dette er i tråd med tidligere forskning på dette området.

5.2.1 Mestringsorientert læringsmiljø

Mestringsorientert læringsmiljø kjennetegnes gjerne av at prøving og feiling av teknikker er akseptert (Nicholls, 1984). I resultatene fra spørreskjemaet kommer det frem at

toppidrettslevene har et gjennomsnittssvar på 5,69 på mestringsorientert læringsmiljø. Det betyr at toppidrettslevene «Ofte» erfarer mestringsorientert læringsmiljø. Ola presiserer:

Ola: Ja, det er det. Er ikke redd for å prøve ut nye ferdigheter. Og det som er, er at i skoletreninga, så har du så masse folk fra forskjellige klubber, så om du ikke får det til, så har du alltid noen andre der og som kan backe deg opp, og hjelpe deg med det. Så det er ikke bare forhold mellom trener og svømmer, det er og svømmerne imellom som kan hjelpe hverandre.

Kari og Anne uttrykker enighet:

Kari: Ja. Fordi man må liksom prøve flere og flere ganger. Sånn for eksempel hvis du er dårlig i stup, så må du jo feile.

Anne: Ja, det er det absolutt. Det er ikke sånn at hvis du ikke får til noe, så prøver ikke du mer, du må prøve helt til du får det til.

Per uttrykker imidlertid litt uenighet i aksepten for å gjøre feil:

Per: Ehm ... Nja ... Du kan jo være redd for å gjøre feil. Når det er en så stor samling, eller så mange som er så gode, så kan du være litt redd for å dumme deg ut. Men det er jo den eneste måten du kan bli bedre på, så du må jo faktisk bare prøve.

Selv om Per uttrykker litt uenighet i aksepten for å gjøre feil, så er tendensen at læringsmiljøet deres er mestringsorientert og at det er åpent for prøving og feiling.

5.2.2 Resultatorientert læringsmiljø

Resultatorientert læringsmiljø kjennetegnes gjerne av at det oppstår et konkurransefokus blant elevene der prestasjoner sammenlignes mot andre i undervisningen (Nicholls, 1984).

Resultatorientert læringsmiljø har et gjennomsnittssvar på 4,22. Dette betyr at toppidrettslevene «Noen ganger» erfarer et slikt læringsmiljø i svømmeundervisningen. Ola er opptatt av å både sammenligne egen utvikling og seg selv opp mot andre.

Ola: Både mot meg selv og andre ... Jeg pleier som regel å sammenligne opp mot meg selv, for jeg er veldig bestemt på at det er meg selv jeg vil være bedre enn. Jeg kan unne de andre og gjøre det kjempebra, jeg kan unne de og gjøre det bedre enn meg. Men selvfølgelig ... det er alltid litt konkurranse.

Kari ser ut til å være mer konkurranseorientert:

Kari: Gjøre det bedre enn andre! Hehe Men jeg blir jo glad når jeg gjør det bedre selv også.

Anne er delvis enig:

Anne: Eeh ... Mest mot meg selv. Men for å trigge oss litt, så er det selvfølgelig slik at «Kom igjen nå, du må svømme litt bedre for at du kan slå de, eller ...» Det kan bli litt konkurransestemning ... Både og. Det er litt sånn at vi hjelper jo hverandre, men vi kan bruke hverandre som motivasjon.

Per mener også at det både blir fokus på seg selv og litt sammenligning med andre:

Per: Nei, nå er jo folk veldig forskjellige, så jeg føler det er mest opp mot meg selv. Jeg er ikke så veldig lik på alle andre, så ... Ja, det ... men vi lærer jo av hverandre, liksom. Det er litt

konkurransfølelse og selvfølgelig. Det må jo være det. Ja, man kan få en dårlig følelse hvis de andre du sammenligner deg med liksom er mye bedre enn deg, så kan du liksom bli litt sånn ... eeh ... nedpå på en måte. Men, ja ... Det er litt begge deler. Men det er jo helst det med deg selv da. Men du vil selvfølgelig helst gjøre det bedre enn de andre og. Hehe.

Selv om læringsmiljøet ser ut til å være mest mestringsorientert, så bærer det også relativt stort preg av resultatorientering og konkurransefokus.

5.2.3 Valgmuligheter og autonomistøtte i undervisningen

Valgmuligheter og autonomistøtte i undervisningen handler her om at toppidrettselevne «Noen ganger» erfarer store valgmuligheter i undervisningen. I resultatene fra spørreskjemaet kommer det frem at toppidrettselevne har et gjennomsnittssvar på 4,82 på hvor ofte de erfarer valgmuligheter. Informantene utdyper:

Ola: Både og. Du får jo alternativ trening, du får backing fra treneren, du får backing fra Olympiatoppen. Men treningsmessig har du ikke mye valg. Du har det programmet, den treningsmetoden, og det er det vi skal følge.

Kari: Det at han først gir oss programmer, for eksempel sprint-, mellom- og langdistanser. Og egentlig så er jeg sånn midt mellom sprint og mellom, og da kan jeg liksom velge mellom sprint og mellom. Det er ikke sånn at han sier nei til noen av de.

Per: Ja, jeg kan styre litt selv ut i fra formen min, på en måte. Litt individuelt.

Alle fire informantene sier at de gjerne uttrykker sine ideer i toppidrettsfaget.

Ola: Jeg sier det til treneren. Noe av det jeg har sagt har blitt tatt med, og vi har gjort det i senere tid. Men det synes jeg egentlig er veldig greit, noe tar han med seg og noe ikke.

Kari: Ja, jeg bare sier det rett ut med en gang jeg kommer på det. Så gjør vi det om det er saklig. Haha. Jeg husker vi har gjort det, men jeg husker ikke helt hva det var. Men det er sånn at hvis vi har et set, og så sier jeg for eksempel at «Kan jeg ikke bare gjør det sånn». Det er litt sånn å leke, hvis det skal være et hardt set, egentlig. Fordi det blir jo på en måte lettere å ha det gøy, men av og til skal man jo ikke ha det gøy. Og da blir det litt usaklig med sånt tull hvis man har en hard trening.

Anne: Jeg har ikke noen problemer med å si ideene mine, men jeg har ikke det så ofte hehe. Det har skjedd at andre har gjort det. Så det ... Hvis du kommer med et forslag, så kan de lett bli med på det.

Per: Ja, hvis det er noe viktig jeg vil vi skal endre på eller noe sånt, så pleier jeg å si fra til treneren min. Ja, jeg har vel det. Det var om vi kunne ha mer basis i uka. Så da ble det sånn.

Selv om det ikke ser ut til å være så mange valgmuligheter i faget, er det bred enighet om at ideer kan uttrykkes og bli fulgt opp. Dette kan bygge opp til et autonomistøttende læringsmiljø.

5.2.4 Lærer-elevrelasjonen

Resultatene fra spørreskjemaet viser at toppidrettslevene erfarer gode relasjoner med læreren i undervisningen, med et gjennomsnittssvar på 5,53. Det betyr at toppidrettslevene «Ofte» erfarer gode relasjoner med læreren i undervisningen. De fire informantene presiserer lærer-elevrelasjonen slik:

Ola: Det er litt kompisforhold. Det er en grei fyr. Man kan for så vidt snakke med han om ulike ting, men det er liksom ikke det første du gjør å gå til skoletrener. Men jeg har ingen problemer med å snakke åpent med han.

Kari: Ja ... jeg føler liksom at jeg kan si det meste til han. Egentlig, de fleste som liksom er flink til å kommunisere med meg, åpner jeg meg ganske mye opp for. Jeg har liksom ikke problemer med å snakke med folk. Hehe.

Anne: Han er jo min hovedtrener i klubben og. Så for meg er han ... Jeg synes han er veldig flink. Han ... Han presser meg og får meg til å tenke over ting, og ja ...

Per: Ja, nå har jeg hatt han i snart et år, og vi blir jo mer og mer kjent. Vi er åpen mot hverandre, og ja ...

Informantene ser ut til å ha et godt forhold til toppidrettslæreren.

5.2.5 Tilhørighet og forhold til medelever

Tilhørighet er det å føle tilknytning, samt å bry seg om sine medmennesker (Deci & Ryan, 2002). I resultatene fra spørreskjemaet kommer det frem at toppidrettslevene har et gjennomsnittssvar på 5,76 på tilhørighet. Det betyr at toppidrettslevene «Ofte» erfarer tilhørighet med sine medelever i undervisningen. Ola presiserer:

Ola: Den er ganske grei, sånn sett. Det er god stemning. Jeg har de jeg holder meg mest med, for å si det sånn.

Kari sier det går opp og ned med tanke på tilhørighet til de andre i gruppen:

Kari: Eeh ... Det går faktisk veldig opp og ned. Noen ganger er det veldig god stemning, mens andre ganger er det kanskje noen som er litt sånn nedenfor. Så blir det litt påvirkning. Også er det sånn at noen ganger så tenker de kanskje litt dumt om deg, eller de vil ikke svømme mot deg, fordi det er jo folk i gruppen som er ... Jeg er jo ... Unnskyld for at jeg sier det hehe ... men jeg er på beste nivå, så da er det noen som ikke helt liker det. Så da blir det litt sånn konkurranse i undervisninga.

Anne sier det er godt miljø i toppidrettsgruppen selv om de vanligvis ikke går i samme klasse:

Anne: Veldig bra, vi har veldig bra miljø. Selv om det er flere grupper, så er det veldig bra.

Per beskriver forholdet sitt til de andre og fordeling av klassetrinnene i gruppen:

Per: Jo, da. Vi er venner, vi. Vi pusher hverandre på trening. Jeg går vanligvis i klasse med fire av jentene, mens de andre går på andre og første trinn. Det er der det er flest utøvere.

Kari trekker frem at samholdet er viktig for utviklingen:

Kari: *Man må jo ha et liksom bra samhold for å få en utvikling. Fordi at er det en sånn person som går utenfor hele tiden, selv om han er et veldig stort talent. Så er det litt sånn, man får ... Jeg mener hvert fall at han hadde ikke fått like god fremgang som en som passet inn på en måte. Fordi man trenger liksom hele miljøet.*

Selv om det kommer frem at stemningen og tilhørigheten i gruppen kan gå litt opp og ned, er det bred enighet om at toppidrettselevne er gode venner i et «bra miljø» (Anne).

5.3 Motivasjon og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming

I denne siste delen av resultatkapittelet belyses toppidrettselevnes motivasjon i toppidrettsfaget svømming, samt deres erfaringer om prestasjonsutvikling. For å belyse problemområdet er det samlet inn data om indre og ytre motiver, samt prestasjonsutvikling. Resultatet fra spørreskjemaet viser at toppidrettselevne i gjennomsnitt svarer 5,69 på indre motiver, og i gjennomsnitt 3,43 på ytre motiver. På erfart prestasjonsutvikling svarer de i gjennomsnitt 5,68.

5.3.1 Motiver til å trene på vanskelige ting

Ola trekker frem hva som driver ham til å trene på vanskelige ting i toppidrettsfaget:

Ola: *Da er vi vel egentlig tilbake på at jeg ser på meg selv, og så tenker jeg at jeg er nødt til å klare dette. Jeg skal ikke la meg selv ikke klare det. Jeg er veldig streng med meg selv på sånne ting.*

Kari trekker frem sine konkurrenter og sier:

Kari: *Det som driver meg, det er at jeg tenker på at ... Liksom ... At hvis jeg tar det veldig lett, hvis jeg tar ting veldig lett, så kan det jo være at konkurrentene mine tar det litt hardere. For jeg har en konkurrent som er ganske sterk mentalt, og jeg er litt mindre sterk mentalt.*

Kari: *Det er litt sånn ... at jeg er såpass ung, men generelt er jeg ganske flink til å svømme. Det liksom noen som er sånn 20, og de svømmer på de samme tidene som meg, og jeg er 16. Så det gir meg litt sånn motivasjon.*

Anne søker utvikling og mestring:

Anne: *Eeh ... Det er å bli bedre. For eksempel hvis vi får noe vi ikke får til, så får vi bare beskjed om å jobbe videre med det, og så får vi det til tilslutt hvis vi bare prøver. Mestringen motiverer meg.*

Per presiserer:

Per: *Ja, det er ... De vanskelige tingene, det er ofte de tingene som du sliter med. Det er ... altså hvis du blir god på det, så gir det deg veldig mye fremgang, i forhold til de tingene du allerede mestrer. Også gir det meg motivasjon at jeg ... må jo bare kjøre på med de vanskelige tingene for å bli bedre og bedre. Også gir det jo mestring når du klarer det.*

Oppfølgingsspørsmål til Per: Føler du skam om du ikke trener på de vanskelige tingene?

Per: *Nja, men da hadde jeg jo bare holdt meg på det samme nivået som jeg er på nå, da. Jeg må jo hele tiden utvikle meg, og da må jeg jo presse meg selv. Det er jo selvfølgelig en viss forventning til at du går litt utenfor komfortsonen, og at du prøver på nye ting.*

Selv om toppidrettslevene virker svært indre motiverte, så trekker de også frem ytre motiver. Eksempelvis konkurrenter og andres forventninger til ens egen trening.

5.3.2 Innsats i toppidrettsfaget svømming

Innsats er det å yte så godt en kan, og den forsterkes gjerne i takt med troen på suksess (Li, Lee & Solmon, 2006). På innsats svarer toppidrettslevene et gjennomsnitt på 5,37. Det vil si at toppidrettslevene «Ofte» har en innsats over det som de føler er forventet av medelever og toppidrettslæreren. Informantene presiserer:

Ola: *Skal vi si ... Jeg gir den innsatsen som er forventet av både læreren og medelevene. Men sånn sett er det ikke så mye forventinger rundt treningen der ... Det er forventet at du skal gjennomføre, at du skal svømme det som er.*

Kari sier det hun mener er forventet:

Kari: *Jeg gir det jeg har. Hvis det liksom er meningen at vi skal svømme maks, så svømmer jeg maks, ved mindre det er et eller annet som stopper meg. For eksempel en skade i låret. Det forventes at jeg stiller opp og kommer tidsnok. At jeg har sovet godt nok. Og at jeg spiser bra.*

Oppfølgingsspørsmål til Kari: Hvordan føler du deg dersom du yter full innsats?

Kari: *Da blir jeg utrolig glad. Fordi jeg er en ganske glad person hehe. Så man merker når jeg liksom blir fornøyd med det jeg gjør.*

Oppfølgingsspørsmål til Kari: Hvordan føler du deg dersom du ikke yter full innsats?

Kari: *Jeg tror at da merker både jeg og alle andre det, fordi da blir jeg ganske sur hehe. Siden jeg ikke får ting til.*

Anne trekker frem to sider ved egen innsats og hva som forventes:

Anne: *Eeh ... Jeg vil si innsatsen er ganske bra. Veldig bra på dager der jeg er veldig våken, litt dårligere på dager der jeg er trøtt og sliten. Den kan variere litt etter dagsformen da. Det forventes at jeg gjør så godt jeg kan, og at ... At jeg bare prøver. Det er vel egentlig det. Men jeg har faktisk fått beskjed om at jeg bare må si fra hvis at jeg ikke har dagen og at det ikke går så veldig bra.*

Oppfølgingsspørsmål til Anne: Hvordan føler du deg dersom du yter full innsats?

Anne: *Det føles veldig bra, og ... Kroppen føles bra, og svømmingen går fort, og du kjenner det går fort og har god vannfølelse, og da blir treningen mye gøyere, og da smitter det over på andre hvis noen gjør det bra. Så det hjelper veldig treningen.*

Oppfølgingsspørsmål til Anne: Hvordan føler du deg dersom du ikke yter full innsats?

Anne: *Det er litt sånn kjipt, fordi hvis du er ferdig med en hard serie så kjenner du at du kunne gjort mer. Det er litt sånn «årh ... hvorfor gadd jeg ikke å ta ut mer?». Men samtidig, hvis hodet ikke er helt med, så blir det vanskelig. For da blir du litt tung, og alt føles forferdelig.*

Per presiserer når han ikke trenger å yte full innsats:

Per: Det finnes unntak fra å måtte yte full innsats. Når du allerede er veldig nedpå, så ... eller det er ikke smart å kjøre så mye på, da. Da svømmer jeg som regel bare litt rolig.

Oppfølgings spørsmål til Per: Hvordan føler du deg dersom du yter full innsats?

Per: Da føler jeg kroppen er veldig bra, som oftest. Da kiler det litt i magen når du holder på. Du får liksom veldig indre motivasjon når du barer kjører og kjører på. Da er det kjempegøy.

Oppfølgings spørsmål til Per: Hvordan føler du deg dersom du ikke yter full innsats?

Per: Da driver du liksom å snakker med deg selv, mens du trener. Da kommer det noe negativt inni deg: «Hvorfor du er sånn som du er». Hvorfor du ikke burde trene da, eller ... Mye sånt. Ja, da blir du liksom påvirket av det.

Det trekkes frem flere indre motiver til å yte full innsats. Eksempelvis den gode følelsen ved å yte maks. Toppidrettelevne nevner imidlertid også viktigheten av andres forventninger til egen innsats.

5.3.3 Kompetanse i toppidrettsfaget svømming

Følelse av kompetanse i idrett er det å erfare fysisk kapasitet og mestring (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). På kompetanse svarer toppidrettelevne et gjennomsnitt på 5,73. Det betyr at toppidrettelevne føler seg «Noen lunde» kompetente i toppidrettsfaget svømming, men er nærmere «Veldig» kompetente enn ikke kompetente i det hele tatt. Ola beskriver sin kompetanse:

Ola: Ja, som regel føler jeg at jeg mestrer toppidrettsfaget.

Kari sier på sin side:

Kari: Ehm ... Det er ikke alltid jeg mestrer. Eeh ... Fordi jeg tar veldig lett til meg ting, men da er det og veldig lett å glemme ting.

Anne uttrykker at hun stort sett mestrer toppidrettsfaget:

Anne: Ja. Det er ikke ... Vi har jo ... Det er ikke så mange oppgaver. Vi har jo øvd på det meste siden vi var små. Så det er jo ganske ... Eeh ... Bra.

Per beskriver egen mestringsopplevelse:

Per: Ja, men ikke hele tiden. Du har jo dager der det går mye dårligere, da må du jo bare ... Da må du liksom kjempe for at du skal holde deg der. Så har du andre dager der det går veldig bra. Det er litt forskjellig.

Stort sett ser det ut til at toppidrettelevne mestrer toppidrettsfaget selv om det naturligvis går litt opp og ned; «Det er ikke alltid jeg mestrer» (Kari).

5.3.4 Autonomi i toppidrettsfaget svømming

Autonomi er et psykologisk behov for å starte og regulere sin egen aktivitet (Deci & Ryan, 1985). På autonomi svarer toppidrettelevne et gjennomsnitt på 5,78. Det betyr at

toppidrettselevene føler seg «Noen lunde» autonome i toppidrettsfaget svømming, men er nærmere «Veldig» autonome enn «Ikke» autonome i det hele tatt. Det ser imidlertid ut til at toppidrettselevene ikke foretar så mange selvstendige valg i svømmeundervisningen.

Ola presiserer:

Ola: Vi velger egentlig veldig lite selv, sånn sett. Det eneste er jo ... Du får velge hva du fokuserer på under de forskjellige tingene. (...) Nei ... det er veldig lite gitt. Du får gjerne bare at du skal ligge å svømme, og ... Du vil jo bli ferdig med det. Vi har ikke hatt så mange sånne samtaler med toppidrettslæreren ... Hvert fall ikke dette året. Men de legger selvfølgelig fokus på at de er bare her for å veilede og gi råd. Alle valg skal man ta selv. Man skal aldri bli presset til å ta et valg, det er de veldig fokusert på.

Kari uttrykker noe lignende som Ola:

Kari: Eeh ... Jeg tror egentlig ikke du velger så mye selv i toppidrettsfaget ... Fordi treneren ... Jeg tror det er litt sånn greier mellom hver enkelt svømmer og treneren. Han kjenner utøverne ganske godt, og hva han er flink til og ikke. Så han tar de fleste avgjørelsene for deg. Jeg liker veldig godt å bli fortalt hva jeg skal gjøre, for da har jeg kontroll. Fordi av og til så opplever jeg at jeg gjør noe, og så er det bare feil. Da gir jeg bare opp.

Anne uttrykker enighet i at det ikke er så mye valg i toppidrettsfaget svømming:

Anne: Det er jo ... det er ikke så mye valg egentlig. Det er jo hvis jeg har, eller hvis vi har to forskjellige serier, en som er litt lengre og en som er litt kortere, så kan vi jo velge, men jeg vil som regel svømme de lange. Men det er ikke egentlig så mange valg å ta. Toppidrettslæreren bestemmer hva vi skal svømme, og ... ja ... Hva vi skal gjøre. Det er det.

Anne presiserer hvordan toppidrettslæreren bevisstgjør henne i å ta egne valg:

Anne: Eeh ... Han sier jo at jeg må tenke over hva jeg gjør, spesielt det med 24-timersutøveren, og ... ja ... hjelper til med å prøve få oss til å bli litt mer uavhengig av de. For nå kan vi foreslå for eksempel en annen serie vi kan ha, det kunne ikke vi når vi var mindre. Så det har vi lært opp gjennom årene. Blitt litt mer selvstendige.

Per uttrykker enighet:

Per: Toppidrettslæreren sier at du bør ... Må bli mer og mer selvstendig. Stå litt mer på egne bein når du blir eldre.

Per snakker om sine valgmuligheter i svømmeundervisningen:

Per: Ehm ... Det er jo ... Eeh ... det spørs helt om jeg for eksempel er ... hvis jeg har en veldig dårlig form, nettopp vært syk, så velger jeg jo selv om jeg tar det rolig i stedet for hardt, og regulerer liksom det selv. Du får jo beskjed av treneren hva du skal svømme. Og hvis det er noe, så diskuterer du det med han. Vi blir som oftest enige om et eller annet. Så må du gi beskjed hvis det er noe.

Per beskriver hvordan hans egen aktivitet reguleres:

Per: Vi begynner som oftest i vannet samtidig. Så står jo treneren ved tavla med det programmet vi skal svømme da. Så vet alle hva vi skal svømme. Det er jo oftest sånn at hvis du er sprinter da for eksempel, så svømmer du litt mindre. Litt mer sprint for eksempel da enn langdistansesvømmerne. Jeg er sprinter.

Selv om autonomi har et høyt gjennomsnittssvar i spørreskjemaet (5,78) kommer det frem fra intervjuene at toppidrettslevene ikke foretar så mange selvstendige valg i svømmeundervisningen; *Vi velger egentlig veldig lite selv* (Ola).

5.3.5 Motiver til deltakelse i toppidrettsfaget svømming

Signifikante andre, slik som læreren og medelever, kan påvirke idrettsdeltakeres motivasjon (Deci & Ryan, 2000c). Ola beskriver hva det betyr at andre tror han liker å drive toppidrett:

Ola: *Det er ikke viktig i det hele tatt at andre tror jeg liker toppidrettsfaget.*

Ola forteller hva som ville skjedd hvis han sluttet med svømmingen:

Ola: *Det hadde vel egentlig ikke kommet som noe sjokk. Spesielt i sommer så vurderte jeg faktisk tanken på det. Det var på grunn av skader og sykdom, og avslutningen på sesongen var ganske forferdelig. Ikke noe bra mesterskap der.*

Oppfølgingsspørsmål til Ola: Hvorfor fortsatte du da?

Ola: *Det var vel egentlig det at da jeg kom tilbake på trening, og så neste ... og så bare gikk det til seg videre.*

Ola beskriver hva toppidrettsfaget handler om for han:

Ola: *Toppidrettsfaget handler vel egentlig om utvikling. Skal vi si ... Jeg vil si utvikling for konkurranse. At du utvikler deg for å mestre en konkurranse. Utvikle deg for å vite hva du skal gjøre. Lære mental trening. Du har mye sånne ting du lærer som de fleste unge utøvere ikke tenker over.*

Kari lar ikke motivasjonen sin bli påvirket av hva andre tenker:

Kari: *Jeg tenker egentlig ikke på hva andre tenker. Jeg liker bare å trene og gjøre mine greier.*

Likevel tror hun at andre ville reagert med overraskelse hvis hun sluttet:

Kari: *Jeg tror egentlig andre ville stilt ganske mange spørsmål hvis jeg sluttet med svømmingen. Folk ville blitt overrasket.*

Anne bryr seg ikke om hva andre måtte tenke:

Anne: *Det er jo egentlig mest viktig for meg at jeg liker det selv. Jeg bryr meg ikke om hva andre tenker.*

Oppfølgingsspørsmål til Anne: Hva ville skjedd om du sluttet med svømmingen?

Anne: *Jeg vet ikke ... Det er litt vanskelig å vite. Jeg har tenkt på å slutte faktisk. Jeg hadde en liten periode forrige halvår der jeg var veldig lei. Men ... Jeg tror liksom folk ville spurt om hvorfor og hva som hadde skjedd. For det er jo ... Du holder jo på med det veldig mange timer i uka, og det tar veldig mye tid. Så ... Ja, det ville vært et sjokk for mange tror jeg, familie og venner. Men for meg tror jeg det ville vært uvant. Det er litt vanskelig å bare ... å bare kutte det ut helt. Det er en så stor del av hverdagen. Jeg har jo holdt på siden jeg var åtte år, pluss baby-svømminga.*

Anne beskriver hva toppidrettsfaget handler om for henne:

Anne: *Jeg tror toppidrettsfaget handler om å utvikle hver utøver maksimalt. Men det er jo selvfølgelig viktig med godt samhold også. Men det er jo ikke alltid like lett å tvinge alle til å ha det kjekt sammen. Men nå, med den gjengen vi har nå, er det veldig bra.*

Per trekker frem hvorfor han mener det er viktig at andre tror han liker å drive toppidrett:

Per: *Ja, for hvis de tror at du liker å drive med svømming så kan de jo støtte deg på det. Og det er jo positivt for deg da. Jeg tror det hadde kommet som et sjokk for veldig mange hvis jeg hadde slutta. De jeg svømmer med og treneren min. Jeg har faktisk tenkt på det stadiet før. Men det hadde vært veldig annerledes. Jeg er innstilt på å fortsette.*

Per beskriver hva toppidrettsfaget handler om for han:

Per: *Toppidrettsfaget handler om utvikling av ... Altså, prøve å utvikle alle sammen. At vi drar hverandre til å bli bedre.*

Det virker ikke som at informantene lar andre styre motivasjonen deres. Det ser heller ikke ut som at de bryr seg om hvorvidt andre tror de liker toppidrettsfaget eller ikke. Per trekker imidlertid frem at andre kan støtte han dersom de ser at han liker svømmingen.

5.3.6 Idrettspsykologiske ferdigheter for prestasjonsutvikling i svømming

Det foreligger kun kvalitativ data om de fem påfølgende ferdighetene:

Målsetting, Visualisering, Avspenning, Tankeregulering og Konsentrasjon. Disse ferdighetene kan ha effekt på prestasjoner i svømming (Sheard & Golby, 2006).

Målsetting kan gi større muligheter for å få kontroll over prosess- og resultatmål (Sheard & Golby, 2006). Dersom en setter egne mål kan innsatsen forsterkes for å nå dem (Sheldon & Elliot, 1998). Per sier:

Per: *Ja, det er meg som setter mine egne mål.*

Anne setter sine mål i samarbeid med toppidrettslæreren:

Anne: *Jeg setter målene mine selv. For eksempel hvis jeg har tidsmål, så setter jeg meg de målene selv, og så kan jeg for eksempel snakke med toppidrettslæreren om det er realistisk.*

Kari setter sine mål i samarbeid med sin far:

Kari: *Det er jeg som liksom har satt mine mål, men jeg har fått hjelp av pappa, fordi at han er veldig flink til å analysere, og jeg er ikke sånn veldig flink til å analysere, mens han er sånn skikkelig analytisk. Så han har hjulpet meg, også når jeg føler at motivasjonen er litt nede, så har jeg kanskje følt at det er han som har satt målene, men så tenker jeg tilbake at: «det er jo meg». Så, ja. Jeg setter både kortsiktige og langsiktige mål.*

Ola ser ut til å være den som minst styrer egne mål:

Ola: *Mer andre som setter mine mål. Jeg er klar over selv hva jeg ønsker, men jeg sier det sjeldent høyt. Jeg holder målene litt for meg selv. Jeg setter mest kortsiktige mål.*

Det er varierte svar på hvorvidt informantene styrer sine egne mål. Per setter egne mål, Anne og Kari setter dem i samarbeid med andre, mens Ola sier det er andre som setter dem.

Visualisering er en mental teknikk som kan brukes til å forestille seg et fremtidig mål (Sheard & Golby, 2006). Anne presiserer:

Anne: *Eeh ... Ja, jeg pleier å gjøre det, men ikke sånn helt, helt nøyaktig. Men mer sånn «Stuper ut i, første 50 meter eller 25 meter, og andre, tredje og fjerde. Så da tenker jeg gjennom hvordan jeg skal gjøre det. Hvordan tempo jeg skal ha ... og litt sånn. Det kan hjelpe på selvtilliten. For hvis jeg har kontroll på hva jeg skal gjøre, så pleier det som regel å gå bra. For hvis jeg ikke har kontroll så pleier jeg å tulle det litt vekk.*

Kari bruker visualisering ganske aktivt:

Kari: *Generelt i hverdagen så driver jeg bare å kommer på ting, at jeg ser for meg hvordan jeg svømmer i vannet. Men hvert fall det jeg har begynt med nå, det er at hver trening, så skal jeg, det første eller siste jeg gjør, eller når jeg har tid til det, helst først eller sist, så skal jeg stille meg i en bane, og da skal jeg svømme ... stå på startpallen, og så skal jeg stupe uti og svømme 200 meter bryst. Fordi at det kommer et viktig løp snart. Jeg synes ikke egentlig at det øker selvtilliten, men det øker kontrollen man har.*

Ola sier imidlertid i intervjuet:

Ola: *Jeg har aldri visualisert.*

Per prøver å visualisere miljøet rundt seg:

Per: *Ja, jeg pleier å visualisere et par ganger. For eksempel hvis det er 50 fri da, når jeg ligger på hotellrommet før jeg skal svømme, så går jeg liksom gjennom løpet sånn et par tre ganger, fra startstupet til finishen. Jeg prøver å gjøre det så nøyaktig som mulig. Jeg kan til om med se for meg de ved siden av meg. Altså du prøver å innbille deg ditt perfekte løp, og da går det veldig automatisk når du svømmer etterpå.*

Med unntak av Ola pleier altså informantene å visualisere i forbindelse med svømmingen.

Avspenning er en tilstand der pustefrekvens, hjertefrekvens, oksygenforbruk og muskelspenning senkes (Lynch, 1987). Ola og Anne trekker frem søvn:

Ola: *Det var i en periode, men det var i forbindelse med soving, at jeg fikk noen pusteøvelser. Det var jo i forbindelse med at jeg slet med søvn på konkurranser. Det hjalp. Det var bare enkle pusteøvelser.*

Anne: *Ehm ... Vi har på NM-leiren hvert år, så har vi sånn ... jeg vet ikke hva det heter ... Vi lukker øynene og ligger på bakken og slapper helt av i kroppen. Han snakker til oss, så sier han sånn: «Pust med magen. Kjenn at det kommer varme helt ut i fingrene og gjennom hele kroppen». Det er sånne avspenningsøvelser. Hvis jeg ikke får sove, så pleier jeg å prøve på det. Men jeg får det ikke alltid helt til.*

Kari og Per bruker ikke avspenningsøvelser til vanlig:

Kari: *Ingenting i forbindelse med svømmetreningen.*

Per: *Har vel kanskje vært bort i det. Men det er ikke liksom noe jeg driver med til vanlig.*

To informanter trekk frem avspenning i forbindelse med søvn, mens de to andre sier at de ikke praktiserer avspenning i forbindelse med svømmetreningen.

Tankeregulering brukes gjerne for å øke konsentrasjonen, og kan eksempelvis være å stoppe en negativ tanke om seg selv og erstatte den tanken med en positiv (Sheard & Golby, 2006).

Kari bruker tankeregulering hvis hun blir nervøs:

Kari: Ja, her for to uker siden da, så var jeg på stevne, og så kjente jeg at jeg ble veldig nervøs. Da jeg stod liksom rett foran pallen, sånn et minutt før jeg skulle stupe ut i, så stod jeg der og var egentlig dritnervøs, og tenkte egentlig ganske mye negativt. Men så begynte jeg liksom bare å snakke sånn til meg selv, sånn høyt og tydelig egentlig, sånn at andre rundt meg hørte det. Og da sa jeg egentlig bare masse positivt om meg selv. At det er liksom dette her jeg har jobbet for, «det er meningen du skal svømme her».

Ola forteller:

Ola: Nei, jeg ser på meg selv som veldig, skal vi si logisk og nøytral. Jeg vil liksom ikke psyke meg selv der oppe eller der nede. Jeg vil heller holde meg stabil og nøytral.

Anne bruker tankeregulering for å kvitte seg med negative tanker:

Anne: Eeh ... Jeg gjør ikke det så veldig ofte ... Men hvis jeg skal gjøre det, så er det hvis jeg tenker negativt så må jeg si det motsatte. Sånn at jeg tenker positivt, det går ofte mye bedre da. Jeg har som regel kontroll på egne tanker. Men hvis det er en dag jeg er helt tom og sliten, så går ikke det så bra.

Per uttrykker enighet:

Per: Ja, hvis for eksempel føler deg veldig dårlig da, så er det jo normalt at du tenker litt negativt da. Og da prøver du liksom å ta deg sammen da. Liksom prøve å vri det om til noe positivt i hodet da. Det er jo der det mest ligger. Så jeg har jo drevet med det og.

Informantene bruker tankeregulering i forbindelse med negativt tankemønster.

Konsentrasjon dreier seg om å rette fokuset mot den oppgaven en skal gjennomføre, fremfor eksempelvis utfallet av det som måtte skje i ettertid (Sheard & Golby, 2006). Ola trekker frem svømmeteknikk som en viktig faktor å konsentrere seg om:

Ola: Det er jo som regel fokus, men enkelte ganger så kommer du inn og du er sliten i kropp, du er sliten i hode, og da har du bare lyst til å være slapp. Jeg klarer å holde fokus på det jeg skal gjøre. Er veldig flink på å konsentrere meg om riktig teknikk. Jeg er som regel ekstremt bevisst på teknikk. Det tenker jeg mye over, og har mye fokus på å hele tiden å gjøre det riktig.

Kari prøver å fokusere på seg selv fremfor andre, selv om det kan være vanskelig:

Kari: Det er litt sånn ... det går litt om hverandre. Fordi at noen ganger, så blir jeg litt ufokusert, men så prøver jeg å ta meg inn igjen. Og når jeg for eksempel skal svømme mot broren min, så svømmer vi nesten like fort, bare at han svømme bitte litt fortere enn meg, siden han er gutt og liksom to år eldre enn meg, men da blir jeg hvert fall ... da blir fokuset litt mer på han fremfor teknikken min. Men hvis jeg svømmer mot noen som kanskje svømmer helt likt som meg, og er jente, da er det lettere å holde fokus på seg selv. Men noen ganger kan konsentrasjonen bli litt for intens. Hvis du starter litt for lenge før, eller om du liksom starter rett uti. Du må liksom finne balansen på det. Men når jeg først kommer inn i sonen, så blir jeg der.

Per holder også konsentrasjonen på seg selv:

Per: Jeg tror jeg er veldig god på å holde konsentrasjonen på meg selv. Ja, rett før du skal ut i, da er du sånn helt her inne, da er du veldig konset. Før jeg pleier å svømme, så pleier jeg å sette meg noen arbeidsoppgaver som jeg følger. Jeg prøver å ikke tenke så mye på tid, liksom. Det er mer å følge de arbeidsoppgavene og gjøre et perfekt løp. Så går det som det går.

Anne finner konsentrasjon ved å ikke bry seg om forstyrrende elementer:

Anne: Ja, spesielt på konkurranse der det er litt press, der klarer jeg å holde fokus veldig bra. Jeg, dytter ikke forstyrrende elementer vekk, men jeg bare bryr meg ikke om det. Jeg kan godt se det, men det forstyrrer ikke. Jeg pleier ofte å sette meg ned på huk og så bare stå med hodet mellom armene, og så bare tenke gjennom hva jeg skal gjøre og si: «kom igjen nå, dette går kjempefint». Konsentrasjonen går som regel av seg selv. Spesielt første halvdel. Men når jeg begynner å bli sliten, så blir jeg mer bevisst. Så tenker jeg sånn «Nå må du strekke helt ut», «Gjøre deg liten i vendingen», «Bra undervannstak».

Bruk av de idrettspsykologiske faktorene for prestasjonsutvikling viser til følgende spørsmål: Har du gjort noe spesielt med tanke på målsetting, visualisering, avspenning, tankeregulering og konsentrasjon på skoletreningen eller andre steder?

Ola: Vi har vel egentlig ikke drevet med den typen trening i skoletiden. Vi har ikke hatt noe fokus på sånn som visualisering. Vi har blitt fortalt at vi bør gjøre det, men vi har ikke trent på det. Hvis vi hadde trent på det, kunne nok det ha utviklet prestasjonene mine.

Kari: Ja, litt. Men jeg tror egentlig at alle, liksom, undervurderer det litt. Jeg synes egentlig at alle burde tenkt litt mer på det. Fordi at man må liksom være tilstede når man skal trene, fordi at hvis man tenker på hva man skal ha til middag, eller om man er forelsket i noen, og den svømmer i den andre banen, da blir man helt ut av fokus. Så man må være med.

Anne: Ikke på skolen ... Men utenfor skolen. Bare på vanlig trening. Hvis det ... Hvis jeg har gjort det en god stund, så kan det hjelpe. Men hvis du bare gjør det halvveis så funker det ikke.

Per: Jeg tror det mentale er veldig viktig, men vi har ikke trent på dette i skoletiden.

Selv om informantene uttrykker bred enighet om at det psykologiske er svært viktig, blir ikke dette vektlagt i svømmeundervisningen på skolen.

5.3.7 Arbeidet i toppidrettsfaget for prestasjonsutvikling i svømming

Hva som vektlegges i toppidrettsfaget kan være sentralt for elevenes prestasjonsutvikling. Ola får ikke benyttet de treningsmetodene som han egentlig foretrekker i toppidrettsfaget:

Ola: Det er veldig vanskelig å svare på. For ... Måten jeg foretrekker å trene, er ikke sånn vi trener på i skoletreningene. Så hovedsakelig, så går jeg olympiatopplinjen for den backingen du får av Olympiatoppen. Så utviklingsområder ... Eller ja ... Jeg foretrekker å ha kortere distanser, kanskje 200 meter eller 300 meter. Der det er fokus, drills og andre ting ... Oppgaver hele veien gjennom. Mens på skoletreningen kan du fort ende opp med 4 x 800 meter crawl. (...) Ikke bare på det intense, men bare det at du ikke ligger og svømmer. Det gjør meg veldig umotivert å ligge å svømme sånn.

Ola mener altså at skoletreningen ikke er ideell for hans prestasjonsutvikling, mens Kari påpeker egen innsats som en viktig faktor for å oppnå utvikling:

Kari: Ehm ... Det er jo mest med at jeg må holde fokus. Og at jeg må fokusere på de tingene jeg må bli bedre på.

Per uttrykker noe lignende som Kari:

Per: Det er vel det å gjøre akkurat det som står på planen min. Planen har jeg og skoletreneren min lagd sammen. Vi har satt sammen et program.

Anne sier at tiden som blir lagt i toppidrettsfaget bare er en liten del av den totale treningen:

Anne: Det er jo ... Egentlig så er jo skoletreningen bare en liten del av treninga hele uka. Men ... Kanskje vi kan ha litt trykk på den treningen som kan hjelpe oss å bli bedre.

Informantene vektlegger seg selv som viktige faktorer for egen prestasjonsutvikling.

5.3.8 Toppidrettsfagets bidrag på motivasjonen for utvikling av ferdigheter

I læreplanen uttrykkes det at toppidrettsfaget skal bidra til elevenes motivasjon til utvikling i spesialidretten (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ola trekker frem basistreningen, støtten fra Olympiatoppen og toppidrettslæreren:

Ola: Ja ... Det gjør vel egentlig det ... Men for selve svømmingen er det vel ikke så mye. Men vi har jo basistrening, sant. Så å ha basistrening med Olympiatoppen, som har god oppfølging, og det er et bra område å forbedre seg på. Og jeg skal faen ikke la meg selv være bedre enn meg! Du har en trener på kanten som har lang erfaring med konkurranser, han er i tillegg hovedtrener i en stor klubb, og han har vært med på, skal vi si det meste. Og i tillegg så har du med mange andre utøvere som har sine egne innspill, fra for eksempel konkurransesituasjoner, så kan du lære av hvordan de håndterer det. Gjerne snakke sammen før start, alltid gi hverandre to klapp på skulderen og knipse tre ganger, for da er de klare.

Kari virker litt usikker på hvorvidt toppidrettsfaget kan bidra til hennes utvikling:

Kari: Nja ... Jeg vet ikke. Det er egentlig ganske ... Ja og nei! Det er litt sånn, jeg har veldig lyst til å på en måte hele tiden å svømme teknikk bare hele tiden, fordi jeg synes det er gøy. Men jeg skjønner jo at det ikke er det mest ... Beste. Men det er det som hadde vært gøy.

Kari trekker frem video som digitalt verktøy for å bli en bedre svømmer:

Kari: Noen ganger føler jeg at jeg utvikler ferdighetene mine i toppidrettsfaget. Hvis vi snakker om teknikk, og en gang han filmet meg, og hvis han da forklarer meg hvordan jeg ikke skal gjøre det og hvordan jeg skal gjøre det, og hvis jeg forstår det ganske godt, da er det litt sånn «Å ja, er det sånn jeg skal gjøre det?» og så gjør jeg det riktig.

Anne har erfaring fra en tidligere skole og likte opplegget der bedre:

Anne: Ja ... Men her på [Annes nåværende skole] er det ikke så bra som på [Annes tidligere skole] da. Fordi at der var det jo bare toppidretts elever i en klasse. Og her er vi litt spredt rundt over alt, og det er bare svømmere ... Så på [Annes tidligere skole], så vil det si at man får litt mer sånn ... man føler seg litt mer som en toppidrettsutøver der, enn her på [Annes nåværende skole]. Tilbudet ble flyttet for at vi skulle få tilgang til det nye svømmeanlegget.

Anne og Per trekker frem motiver og faktorer for egen prestasjonsutvikling:

Anne: Jeg har lyst til å bli ... en av de beste. Og det motiverer meg. Også synes jeg det virker gøy å for eksempel være på landslaget, for de får reise veldig mange steder, og opplever mye. Så det virker veldig gøy. Jeg synes toppidrettsfaget utvikler mine ferdigheter ... Fordi at [Navn på toppidrettslæreren] er jo treneren min over alt, så da har jeg jo samme type treningen over alt som gjør at jeg blir bedre.

Per: Du blir pushet av andre, og treneren din ... Han motiverer deg. Ferdighetene mine har blitt bedre og bedre. Men det er fortsatt veldig masse som mangler, liksom. Masse sånn finpuss. Som startstup og oppgang, vendinger og sånn. Vi jobber veldig mye med dette i toppidrettsfaget.

Informantene uttrykker bred enighet om at toppidrettsfaget kan utvikle deres ferdigheter og prestasjoner. Dette er i tråd med det informantene uttrykte fra læreplanen som går på ferdighets- og prestasjonsutvikling.

6.0 Diskusjon

Hovedformålet med den foreliggende masteroppgaven er å belyse hvordan læringsmiljøer, motivasjon og prestasjonsutvikling kommer til uttrykk i den formelle læreplanen i toppidrettsfaget svømming, samt hvordan toppidrettselevne erfarer dette.

Hovedfunnene er at toppidrettselevne stort sett erfarer god sammenheng mellom formålet til toppidrettsfaget, forankret i den formelle læreplanen, og det som de erfarer i svømmeundervisningen. Helhetlig sett erfarer toppidrettselevne læringsmiljøene deres som mestringsorienterte med relativt stor aksept for prøving og feiling. Med noen unntak er toppidrettselevne indre motiverte. Videre erfarer de toppidrettsfaget som et nyttig fag for prestasjonsutvikling i svømmingen.

Diskusjonen disponeres i tråd med kategoriene fra resultatkapittelet og de tre underproblemstillingene. Dette er for å vise sammenhenger og forklare disse på en hensiktsmessig og ryddig måte. Alle er kategoriene sterkt knyttet sammen, og går noe over i hverandre. Disse er (6.1) Formålet til toppidrettsfaget svømming i læreplanen, (6.2) Erfart læringsmiljø i toppidrettsfaget svømming, og (6.3) Motivasjon og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming.

6.1 Formålet til toppidrettsfaget svømming i læreplanen

Hovedfunnene på dette området er at selv om begrepet «motivasjon» ikke kommer direkte til uttrykk i den formelle læreplanen i toppidrett, nevnes utfordring, spenning, glede, mestring og selvtillit. På bakgrunn av analysen av formålet til toppidrettsfaget kan alle disse begrepene knyttes til motivasjon i idrett, og særlig til indre motivasjon. Toppidrettselevne ser stort sett ut til å erfare toppidrettsfaget svømming i tråd med den formelle læreplanen.

Læreplanen legger noen føringer for hva som skal skje i skolen, eksempelvis med tanke på faglig innhold, arbeidsmetoder og andre sider ved undervisningen (Imsen, 2016). Et formål med den foreliggende masteroppgaven er derfor å se på hvordan toppidrettselevne opplever sammenhengen mellom den formelle og den erfarte læreplanen svømmeundervisningen. Det fremkommer ingen direkte beskrivelser av svømmeidretten som toppidrettsfag i læreplanen. Læreplanen forteller snarere noe om hvordan praksisen i toppidrettsfaget generelt skal se ut, noe som også er overførbart til svømming. Begrepet motivasjon kommer heller ikke direkte til uttrykk i det formelle formålet til toppidrettsfaget. De andre begrepene som fremkommer i formålet til toppidrettsfaget i læreplanen kan imidlertid knyttes til indre motivasjon.

Det foreligger svært begrenset forskning på læreplaner i idrett (Tonna, 2011). Imidlertid hevder Tonna (2011) at lærere i idrettsfag ønsker mer strukturerte læreplaner med tips og råd for elevenes utvikling. Dette støttes av Lindberg (2010) som skriver at man i Sverige har en mer detaljert og konkret læreplan i idrettsfaget enn i Norge. På bakgrunn av enigheten mellom Tonna (2011) og Lindberg (2010), vektlegges heller innholdet i toppidrettsfagets formål i søken etter en dypere forståelse om hva formålet egentlig innebærer, og hvordan dette erfares av toppidrettselevne i undervisningen. Således kan den foreliggende masteroppgaven ses på som et forsøk på å utarbeide en dypere forståelse av det formelle formålet til toppidrettsfaget svømming.

Selv om den erfarte læreplanen helhetlig sett får relativt høye verdier hos toppidrettselevne i spørreskjemaet (5,27), kan det være hensiktsmessig å se på de avvikende funnene på et mer detaljert plan. Spesielt da dette gir et godt utgangspunkt for diskusjon (Støren, 2013). Det fremkommer av resultatene at det laveste gjennomsnittssvaret på den erfarte læreplanen er på 2,67. Dette indikerer at minst én toppidrettselev «Sjelden» erfarer positive sammenhenger med formålet til toppidrettsfaget. En grunn kan være at det foreligger resultater fra flere ulike skoler som gjennomfører sin undervisning med utgangspunkt i ulike tolkninger av den formelle læreplanen. Dette kan igjen ha ført til variasjon i læringsmiljøene ved de respektive skolene. Toppidrettslærerne er ikke brukt som informanter, men de kan ha ulike syn og ulike vinklinger i sin svømmeundervisning ut i fra læreplanen. Dette kan føre til ulike oppfatninger av læreplanen (Goodlad, 1979). Det kan til og med tenkes at noen toppidrettslærere ikke har læreplanen til grunn i sin undervisning i det hele tatt, men dette er det ikke data om i denne masteroppgaven. Tidligere forskning har imidlertid vist at ikke alle lærere i Norge innen idrettsfag på videregående skole har pedagogisk utdanning (Turmo & Aamodt, 2007). Denne forskningen viser at 20,9 % av idrettslærerne ikke hadde pedagogikk i sin utdanning. Elementene i toppidrettsfagets formål i læreplanen er sterkt knyttet til indre motiver, eksempelvis glede. Likevel fremkommer det av resultatene at noen av toppidrettselevne har flere ytre motiver, og dessuten erfarer et resultatorientert læringsmiljø. Dersom de ytre motivene er sterkt dominerende, slik som eksempelvis å få anerkjennelse av andre, så er det ikke nødvendigvis den iboende gleden hos toppidrettselevne som ligger til grunn for å drive toppidrett svømming. Således vil ikke disse elevenes erfaringer med toppidrettsfagets formål stå like sterkt som hos de med indre motiver.

Det er en tydelig signifikant korrelasjon mellom toppidrettselevnes erfarte læreplan og mestringsorientert læringsmiljø. Det kan bety at dersom toppidrettslæreren lykkes i å anvende

læreplanen i praksis, så er det et godt grunnlag til å skape et læringsmiljø med indre motiverte toppidrettslever. Hvis toppidrettsfagets formål når ut til toppidrettslevene, er det ifølge korrelasjonsanalysen sannsynlig at deres innsats forsterkes. Dette er i tråd med forskning av Nicholls (1984) som fremhever noen av de samme elementene som i læreplanen, og at disse elementene kan utvikle indre motivasjon hos toppidrettslevene. Samt at den indre motivasjonen forsterker deres naturlige lyst til å yte høy innsats (Li, Lee & Solmon, 2006).

Dersom toppidrettslevene erfarer formålet i den formelle læreplanen, eksempelvis utfordringer og glede, viser korrelasjonsanalysen at det gir et godt grunnlag for prestasjonsutvikling. Det kan forklares på bakgrunn av at formålet i læreplanen er i tråd med det som kjennetegner et mestringsorientert læringsmiljø, som for øvrig også har en signifikant korrelasjon med prestasjonsutvikling. Deci og Ryan (1985) understreker viktigheten av at indre motiver ligger til grunn for å oppnå vekst og mestring når aktiviteter utføres. Dette ser ut til å kjennetegne toppidrettslevenes læringsmiljø i toppidrettsfaget svømming.

På bakgrunn av korrelasjonsanalysen viser det seg at dersom formålet til toppidrettsfaget i den formelle læreplanen vektlegges, kan det styrke elevenes følelse av kompetanse, autonomi og tilhørighet. Dette gjelder tilhørighet både til medelever og relasjonen til toppidrettslæreren. Det er i tråd med Deci og Ryan (1985) som knytter kompetanse, autonomi og tilhørighet til indre motivasjon. Et spennende funn er den sterke sammenhengen mellom formålet i læreplanen og toppidrettslevenes erfaringer av valgmuligheter. En mulig forklaring kan være at store valgmuligheter kan føre til indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985), og at toppidrettsfagets formelle formål nettopp er knyttet til denne type indre motivasjon.

I de kvantitative resultatene kommer det frem at toppidrettslevene «Noen ganger» (4,43) erfarer utfordringer i svømmeundervisningen. Det er å betrakte som relativt sjeldent. Dette ser ut til å være i tråd med de kvalitative resultatene der informantene påpeker at toppidrettsfaget gjerne kunne vært mer utfordrende. Deci og Ryan (2000a) understreker viktigheten av at idrettslig aktivitet må være passe utfordrende for deltakerne, da dette vil styrke deres indre motivasjon og spontane glede. På bakgrunn av toppidrettslevenes uttalelser i intervjuene ser dette ut til å være overførbart til toppidrettsfaget svømming. Eksempelvis Per som understreker mestringen og gleden han kjenner etter å ha klart en utfordrende aktivitet i toppidrettsfaget svømming. Per sier videre at toppidrettslæreren utfordrer elevene dersom han eller hun ser at noe blir for lett. Dette er gunstig da Deci og Ryan (2000a) skriver at aktiviteten må være passe utfordrende. Imidlertid knytter ikke alltid informantene i

intervjuene utfordringene direkte til svømmingen, men snarere til andre områder i toppidrettsfaget. Eksempelvis det teoretiske ved faget, samt det å finne utviklingsområder i noe som en egentlig ikke ønsker å trene på. Per er den eneste informanten som knytter utfordringene direkte til noe svømmerelatert som han har trent på i toppidrettsfaget. Kalinowski (1985) understreker at svømming i seg selv er en utfordrende idrett, og at det krever mye trening for å oppnå gode prestasjoner. For å oppnå den nødvendige styrken og utholdenheten som kreves, må det trenes hardt over lengre tid. Dette kan være vanskelig å opprettholde i ungdomsårene (Crocker & Isaak, 1997; Douillard, 1994). Således virker det som at toppidrettsfaget svømming har en del å hente når det gjelder å utfordre toppidrettselevne i svømming. Spesielt jentene i intervjuene understreker at toppidrettsfaget svømming kunne vært mer utfordrende, og at det av og til blir for lett. Dette er i tråd med at toppidrettselevne «Ofte» (5,72) erfarer at de klarer å imøtekomme utfordringene i svømmeundervisningen. Dette utvalget er imidlertid relativt lite, og en må gå dypere til verks for å kunne trekke en tydeligere tendens på dette området.

For at toppidrettselevne skal erfare mestring, fremgang og glede er det viktig med en balanse mellom utfordringer og tilstrekkelig med trening for å imøtekomme utfordringene. Deci og Ryan (2000b) understreker at det er selve utfordringene ved en aktivitet som kan bygge opp en spenning ved aktiviteten. Dette kan utvikle indre motivasjon hos toppidrettselevne. Det er derfor svært viktig at toppidrettselevne utfordres på en slik måte at de kan strekke seg etter å klare oppgaven, og at de erfarer kompetanse ved å klare det etter en viss tid med trening. Toppidrettslæreren bør på bakgrunn av dette tilrettelegge for optimale og tilpassede utfordringer, samt gi tilbakemeldinger om disse på en konstruktiv måte, slik at nedverdiggende tilbakemeldinger unngås. Dette fordi tidligere forskning har vist at negative tilbakemeldinger virker svært demotiverende, særlig dersom dette er rettet mot kompetanse (Deci & Ryan, 2000b). De foreliggende resultatene viser at toppidrettselevne har positive erfaringer med sin toppidrettslærer. Toppidrettselevne erfarer også relativt sterk autonomistøtte i svømmeundervisningen. Tidligere forskning har vist at autonomistøttende lærere lykkes i å skape indre motiverte elever. Disse elevene viste sterke tendenser til nysgjerrighet og ønske om mer utfordrende oppgaver i undervisningen (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Ryan & Grolnick, 1986). På bakgrunn av intervjuene ser det ut til at toppidrettselevne ønsker flere utfordringer i toppidrettsfaget, og viser dermed en tendens til å være mestringsorienterte. Dette er i tråd med Nicholls (1984) som skriver at mestringsorienterte elever har en tendens til å søke utfordringer på eget initiativ. Disse elevene reflekterer videre over hvordan de kan

imøtekomme disse, heller enn å fokusere på frykten for å mislykkes i forsøket. Informantene viser en lignende tendens der de søker nye løsninger på å imøtekomme utfordringene. Eksempelvis Kari som strekker seg etter de samme tidene som det guttene svømmer, fordi hun føler det er mer utfordrende. Kari søker dermed mer utfordringer i toppidrettsfaget.

Deci og Ryan (2002) skriver at utøvere som søker optimale utfordringer, uttrykker et sterkt ønske om å videreutvikle ferdigheter og kompetanse i idretten. For virkelig å kjenne på lysten til å imøtekomme utfordringer i idrett, må det ligge en grunnleggende spenning til grunn (Pelletier et al., 1995). Pelletier et al. (1995) hevder at aktiviteten må erfares som givende og spennende for å utvikle og opprettholde indre motivasjon. I den kvantitative spørreundersøkelsen fremkommer det høye verdier på spenning. Toppidrettselevne erfarer «Ofte» (5,29) spenning i undervisningen. Imidlertid knytter ikke informantene i de kvalitative intervjuene spenning direkte til de samme beskrivelsen som Pelletier et al. (1995) redegjør for. På den ene siden trekker Anne frem teoretiske elementer med faget hun synes er spennende, eksempelvis ernæring og fysiologi. Dette er elementer som Anne også sier hun synes er utfordrende med toppidrettsfaget, noe som kan forklare hennes iboende spenning. Dette er i tråd med Deci og Ryan (2000b) som trekker frem at det å imøtekomme utfordringer er en viktig del av å utvikle spenning og indre motivasjon. Dersom toppidrettslæreren lykkes i å utfordre toppidrettselevne vil de også erfare mer spenning og dermed indre motivasjon til prestasjonsutvikling i svømmeundervisningen. Informantene trekker inn flere eksempler fra undervisningen som de beskriver som gøy aktiviteter. Pelletier et al. (1995) knytter sammen begrepet «gøy» og «spenning». Det kan bety at dersom toppidrettselevne erfarer svømmeundervisningen som gøy, vil det kunne oppstå en naturlig spenning blant toppidrettselevne. Her er det viktig med en åpen kommunikasjon blant toppidrettslæreren og toppidrettselevne. Toppidrettslæreren bør på bakgrunn av dette gjøre seg kjent med hva slags svømmeaktivitet og hvilke læringsmetoder toppidrettselevne synes er gøy, og ut fra det forsøke å anvende dette i svømmeundervisningen. Dette vil dessuten være i tråd med det psykologiske behovet for autonomi der toppidrettselevne får engasjere seg i hvilke aktiviteter og treningsmetoder som anvendes i svømmeundervisningen (Deci & Ryan, 1985).

Selv om Kari ikke knytter begrepet spenning direkte til toppidrettsfaget, er det rimelig å anta at hun likevel synes det er spennende. Dette fordi Kari fremstår som en av de beste svømmerne i sin klasse, og har hatt sterk idrettslig utvikling. Pelletier et al. (1995) hevder at spenning oppstår i harmoni med aktiviteten som en indre motivasjon, og at dette er en forutsetning for idrettslig utvikling. Således kan det tyde på at Kari er i en flytsone, men at

hun er på kanten til å havne på den siden der det blir for lett. Noe hun også selv understreker. På dette området er det viktig å opprettholde en god balanse mellom utfordringer og mestring (Deci & Ryan, 2000a). Per på sin side knytter en del av spenningen til det å møte svømmere fra ulike klubber. Deci og Ryan (1985) understreker sosial tilhørighet som et grunnleggende psykologisk behov for indre motivasjon. Per ser ut til å få tilfredsstilt dette behovet ved å møte svømmere fra andre svømmeklubber. Dette kan utvikle Pers indre motivasjon og dermed Pers prestasjonsutvikling i svømming. Det er fordi korrelasjonsanalysen viser at det er signifikant sammenheng mellom indre motivasjon og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming.

Indre motivasjon får markant høyere verdier enn ytre motivasjon i spørreskjemaet. Glede, som eksempelvis Pelletier et al. (1995) knytter til indre motivasjon, har et relativt høyt gjennomsnittssvar på 5,65 fra spørreskjemaet. Dette innebærer at toppidrettselevne «Ofte» erfarer glede i svømmeundervisningen. Det kan imidlertid se ut som at dette er delvis motstridende til det kvalitative datamaterialet. Både Ola og Kari nevner elementer fra undervisningen som er med på å begrense deres glede. Likevel virker de relativt fornøyde, da de også uttrykker elementer som de knytter til glede og indre motivasjon. Alle informantene ser dermed stort sett ut til å ha et naturlig, fundamentalt ønske om å utvikle seg i toppidrettsfaget svømming. Dette er i tråd med Pelletier et al. (1995) som hevder at idrettsutøvere som erfarer glede og indre motivasjon gjerne har et sterkt ønske om å utvikle seg. Deci og Ryan (2000a) skriver at dersom en naturlig og indre interesse ligger til grunn for å utføre en aktivitet, vil elevene erfare en spontan glede. Dette gjelder så lenge aktiviteten er autonomistøttende og svømmeaktiviteten er passe utfordrende for toppidrettseleven. Bocarro (2008) skriver at dersom elever får erfare utvikling av sine ferdigheter i en aktivitet, øker det sannsynligheten for at de utvikler en glede til å drive med aktiviteten i et livslangt perspektiv. Dette er viktig å oppnå da svømming er en krevende idrett som krever lang tid med trening for å utvikle gode prestasjoner (Kalinowski, 1985). Dette ser vi eksempelvis hos Ola som knytter glede særlig til god stemning og det å gjøre det bra i svømmingen. Deci og Ryan (1985) beskriver kompetanse som en viktig erfaring med tanke på å utvikle indre motivasjon. Glede bør imidlertid identifiseres gjennom egen innsats, og det å gjøre så godt man kan, heller enn å gjøre det bedre enn andre. Således kan det være å viktig skape et mestringsorientert læringsmiljø med indre motiverte elever, og ha lite fokus på ytre belønninger (Nicholls, 1984). Dette er særlig viktig fordi ytre motiver, som kjennetegner et resultatorientert læringsmiljø, ikke har noen signifikant korrelasjon med prestasjonsutvikling. På bakgrunn av

korrelasjonsanalysen ser det dermed ikke ut til at ytre motivasjon har noen betydelig effekt på toppidrettselevens prestasjonsutvikling. Det kan bety at de toppidrettselevene som i den foreliggende masteroppgaven uttrykker sine motiver som ytre, står i fare for å erfare en stagnering i sin prestasjonsutvikling. Bryan og Solmon (2012) skriver at selvbestemmelse og autonomi er positivt korrelert med gode holdninger til fysisk aktivitet. Videre er indre motivasjon og selvregulert aktivitet positivt korrelert med glede og erfart nytte av fysisk aktivitet. Det viser seg særlig viktig at de får regulere sin egen aktivitet for å skape glede (Bryan & Solmon, 2012). Dette kan dermed virke som et tiltak for de toppidrettselevene som er ytre motiverte og som står i fare å oppleve en stagnering i sin prestasjonsutvikling.

Det å kunne hjelpe andre kan knyttes til et sosialt samhold der man ønsker å støtte hverandre i læringsprosessen. Toppidrettselevene kan således erfare stolthet og økt selvtillit gjennom et godt organisert opplegg med fokus på å ta ansvar for hverandre. Dette er på bakgrunn av forskningen til Long og Sanderson (2001) som trekker frem at idretten kan bidra til et godt sosialt samhold mellom deltakerne. Toppidrettselevene erfarer «Ofte» (5,01) økt selvtillit i toppidrettsfaget svømming. En tendens i det kvalitative datasettet er å kunne vise frem sine ferdigheter. Long og Sanderson (2001) beskriver selvtillit som et resultat av den suksessen utøvere erfarer fra idretten, og muligheten for å vise frem denne suksessen. Dermed er det sammenheng mellom tidligere forskning og funnene på selvtillit i den foreliggende masteroppgaven. Et annet interessant funn er at Ola forteller at hans selvtillit øker «enormt» dersom han får mulighet til å hjelpe andre i svømmeundervisningen. Det kan forklares ved at han får uttrykt sin kompetanse, som er en viktig faktor for å utvikle indre motivasjon og velvære. Deci og Ryan (1985) fremhever dette som sentralt i personlig utvikling, noe som også kan se ut til å gjelde i toppidrettsfaget svømming. Videre uttrykker Deci og Ryan (2000a), Dweck og Reppucci (1973) samt Ommundsen (2006) bred enighet om at mestringsorienterte elever gjerne ønsker å hjelpe og støtte hverandre i læringsprosessen. Ola viser på bakgrunn av dette en tendens til å være mestringsorientert. Noe lignende kommer frem hos Per som får økt selvtillit av å prestere bra foran andre. Dette kan knyttes til idrettslige måloppnåelser der målet er å vise frem sin egen kompetanse, noe som har vist seg å kunne øke toppidrettselevens selvtillit (Long & Sanderson, 2001). Det er imidlertid viktig å understreke Nicholls (1984) sitt argument angående å ha seg selv som referansepunkt når det gjelder prestasjonsutvikling, og unngå sammenligning av egne ferdigheter opp mot andre. Her bør det legges mer forskning til grunn som følge av mangel på kunnskap om hvor balansen går mellom å vise frem sine ferdigheter for å øke ens selvtillit, og ha seg selv som

referansepunkt i toppidrettsfaget svømming. De foreliggende funnene indikerer at så lenge et mestringsorientert læringsmiljø er fundamentalt i undervisningen, kan det åpnes for at toppidrettselevne får vise frem sine ferdigheter for andre. Toppidrettslæreren bør imidlertid være reflektert i slike situasjoner på bakgrunn av Nicholls (1984) sin forskning som advarer mot at ferdigheter sammenlignes mellom elevene. Long og Sanderson (2001) sin forskning viser at idrettslige måloppnåelser kan øke selvtilliten til idrettsutøvere. Basert på deres forskning kan det derfor være viktig at toppidrettselevne setter seg kortsiktige og realistiske mål, slik at de ofte erfarer måloppnåelser. Ut ifra intervjuene ser det ut til at det er noen sprik angående hvorvidt toppidrettselevne setter sine egne mål, og hvem de samarbeider med når målene skal settes. Her bør det legges mer forskning til grunn for å se på i hvilken grad toppidrettselevnes mål i svømming er autonome eller ikke. Dette fordi det ikke ble foretatt kvantitative undersøkelser på dette området i den foreliggende masteroppgaven. Long og Sanderson (2001) sin forskning viser at samhold er en viktig faktor for at toppidrettselevne skal erfare god selvtillit. Samhold kan knyttes til det grunnleggende psykologiske behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 1985). Tilhørighet får høye verdier i det kvantitative spørreskjemaet, og er blant annet korrelert med læreplanen. Det antyder at dersom toppidrettslæreren lykkes i å anvende læreplanen i svømmeundervisningen, kan det føre til et godt samhold i svømmegruppen, og dermed økt selvtillit og prestasjonsutvikling blant toppidrettselevne.

Ansvar er en viktig del av idretten, og elevene bør utvikle evnen til å ta ansvar for hverandre gjennom «Fair Play» og bidra til at alle trives i det sosiale miljøet som de er en del av (Smith & Westerbeek, 2007; Hastie & Buchanan, 2000). Ansvar er imidlertid den delen av formålet med toppidrettsfaget som toppidrettselevne svarer lavest på i det kvantitative spørreskjemaet; 4,40. Toppidrettselevne uttrykker dermed at de «Noen ganger» erfarer utvikling i å ta ansvar for andre i svømmeundervisningen. Dette ser ut til å være i tråd med de kvalitative resultatene. Toppidrettselevne i intervjuene forbinder det å ta ansvar for hverandre til eksempelvis å gi tilbakemelding på teknikk, snarere enn et sosialt ansvar slik Smith og Westerbeek (2007) beskriver ansvar i idrettslige sammenhenger. Kari uttrykker imidlertid at gruppen stort sett er med på å ta ansvar for motivasjon og samhold i gruppen. Det er i tråd med Smith og Westerbeek (2007) som skriver at idretten kan bidra til økt sosialt ansvar for andre utøvere i idrettsgruppen. På den andre siden kommer det frem, direkte eller indirekte fra samtlige informanter i intervjuene, at de «ikke føler ansvar» for andre i gruppen. Smith og Westerbeek (2007) understreker viktigheten av at undervisningen organiseres slik at

toppidrettselevene føler det naturlig å ta ansvar for hverandre. Selv om den kvalitative tendensen på dette området er noe uklar, virker det som at toppidrettsfaget har noe å hente hva angår ansvar for hverandre i undervisningen, særlig på grunn av de kvantitative funnene. Det fremkommer imidlertid i de kvalitative resultatene at nesten alle bidrar til et godt samhold, glede og motivasjon i gruppen. Det er altså relativt sprikende funn på dette området. Dermed er det utfordrende å trekke frem noen klare tendenser på ansvarsområdet i læreplanen for toppidrettsfaget svømming. Det kan være spennende å gå enda dypere inn på dette området i en senere anledning.

Ut ifra det elevene uttrykker ser det ut til at atferd og livsstil er et område fra læreplanen som er godt ivaretatt i svømmeundervisningen. Det er positivt da Løvberg et al. (2015) skriver at nettopp god atferd og livsstil er meget viktig for å oppnå ferdighets- og prestasjonsutvikling i svømmeidretten. Videre kommer det frem at uheldig livsstil kan være en årsak til at prestasjonsutviklingen til svømmeren stagnerer. Det kan eksempelvis være at livsstilen ikke er forenelig med kravene til det å være en toppidrettsutøver (Løvberg et al., 2015). Dersom toppidrettselevene er sterkt indre motiverte kan det være mulig å utfordre toppidrettselevene til å forbedre livsstilen til noe som er gunstig for prestasjonsutviklingen i svømmeidretten. Det kan eksempelvis anvendes ved å gjennomføre en livsstilsanalyse der toppidrettselevene, i samarbeid med toppidrettslæreren, analyserer en rekke livsstilsfaktorer. Samt vurderer disse som enkle eller vanskelig å imøtekomme (Løvberg et al., 2015). Atferd og livsstil er den delen av formålet med toppidrettsfaget svømming som toppidrettselevene svarer høyest på. De er nære på å erfare bevisstgjøring av atferd og livsstil «Veldig ofte» (5,79) i toppidrettsfaget svømming. En årsak til det kan være teoritimen og foredragene som alle informantene snakker om. To av informantene nevner 24-timersutøveren, som ifølge Løvberg et al. (2015) innebærer variert ernæring, tilstrekkelig med søvn og et moderat forhold til rusmidler. I tillegg kommer andre prioriteringer som må tas. Dette kan eksempelvis være tid til utdanning, venner og familie (Rimeslått, 2011). Anne nevner eksempelvis at lekser er en viktig prioritering før hun slapper av etter skolen. Kosthold og ernæring er noe som nevnes av samtlige informanter i intervjuene. Dette er et sentralt område innen idretten generelt (Bergeron, 2007). Dermed kan det være positivt for toppidrettselevenes prestasjonsutvikling at de har et bevisst forhold til sine kostholdsvaner. Kari er den eneste informanten som nevner sosial atferd som et utviklingsområde i toppidrettsfaget når det gjelder atferd og livsstil. Hun snakker om det å måtte forholde seg til andre mennesker i miljøet, og at det å være toppidrettselev krever disiplin. Dermed kan det se ut til å være en liten sammenheng mellom

funnene i den foreliggende masteroppgaven og forskningen til Eime (2013) som skriver om utvikling av en sunn og sosial livsstil som en gevinst av deltakelse i idrett. Her bør det imidlertid legges tyngre forskning til grunn, da kun én informant uttalte seg om dette.

Begrepet «prestasjonsutvikling» får stor plass i den formelle læreplanen, og dette er et tydelig formål med faget (Utdanningsdirektoratet, 2006). Fagets bidrag på dette området er også tydelig da toppidrettselevne uttrykker bred enighet om at de har utviklet sine prestasjoner og ferdigheter i toppidrettsfaget. Det er gjort mer rede for ferdighets- og prestasjonsutvikling enn de andre formålene i læreplanen. Det står blant annet at toppidrettselevne skal erfare systematisk og målrettet trening av ferdigheter som er sentrale for prestasjonsutvikling i spesialidretten, i dette tilfellet svømming. Toppidrettselevne skal også kunne mestre disse ferdighetene i en konkurransesituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2006). Toppidrettselevne uttrykker i spørreskjemaet at de «Ofte» (5,34) utvikler sine ferdigheter og prestasjoner i toppidrettsfaget. Det er også bred enighet blant informantene i intervjuene om at toppidrettsfaget bidrar til deres ferdighets- og prestasjonsutvikling, og forberedelser til konkurranser. Noe av bakgrunnen for dette kan være at mestringsorientert læringsmiljø får høyere verdier enn resultatorientert læringsmiljø i spørreskjemaet. Mestringsorientert læringsmiljø, kontra resultatorientert læringsmiljø, blir beskrevet av Nicholls (1984) som et tryggere miljø med mer glede, og et bedre grunnlag for vekst og utvikling. Det er dermed rimelig å anta at noe av årsaken til de høye verdiene på ferdighets- og prestasjonsutvikling i spørreskjemaet kan begrunnes på bakgrunn av at et mestringsorientert læringsmiljø er fremtredende i toppidrettsfaget svømming. Dette er dessuten i tråd med Madsen og Favari (2013) som understreker at trygghet og glede må ligge til grunn for å utvikle indre motivasjon og resultater i svømmeidretten.

Både Kari og Anne nevner video som et hjelpemiddel til å bli bedre svømmere. I læreplanen fremkommer det at digitale verktøy kan brukes til å fremskaffe og dokumentere data fra treningene (Utdanningsdirektoratet, 2006). Wilson (2008) skriver at videoopptak kan gi objektive fremstillinger av svømmerens teknikk. Video kan også gi mulighet for å se teknikken fra flere ulike vinkler, og kan således hjelpe svømmeren til å få en bedre og helhetlig forståelse av teknikken. I svømming er dette nyttig da det eksempelvis kan være utfordrende for toppidrettslæreren å se undervannstak. Da kan en bruke vanntett kamera til filming under vann. Wilson (2008) trekker frem det positive ved at man ikke bare kan se videoopptaket i sakte film, men at man også har muligheten til å se videoopptaket flere ganger for å med seg flere detaljer. Det er ikke innsamlet nok datamateriale i den foreliggende

masteroppgaven til å diskutere noe videre om hvordan digitale verktøy kommer til uttrykk i svømmeundervisningen. Dette kan være interessant å gå dypere inn på i videre forskning. Per på sin side nevner spesifikke tekniske elementer som han mener å ha utviklet i toppidrettsfaget. Han eksemplifiserer startstup, vendinger og beinspark. Dette er eksempler på viktige teknikker som må ligge til grunn for optimal ferdighets- og prestasjonsutvikling. Tidligere forskning har vist at det kreves omtrent 10 000 timer med systematisk og målrettet trening for å nå et internasjonalt toppnivå, som gjelder generelt innen idrett. Det innebærer 10 år med 1000 timer pr år, eller 15 år med 750 timer pr år for å nå det internasjonale toppnivået (Bloom & Sosniak, 1985; Ericsson, 1990; Van Loon et al., 1998; Seiler, 2009). Innen svømmeidretten har norske medaljevinnere i EM, VM og OL vist viktigheten av denne treningsmengden. Fra de norske svømmerne begynte med organisert svømming, brukte de omtrent 10 – 15 år på å nå sine beste prestasjonene i svømmingen (Løvberg et al., 2015).

Det viser seg altså at det krever enormt mye trening for å nå verdenstoppen i svømming. Begge jentene i intervjuene uttrykker at de har et ønske om å nå dette nivået. I løpet av treårsperioden som toppidrettselevne normalt går på toppidrettslinjen, trener de til sammen 420 timer i skoletiden (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dersom toppidrettselevne trener 1000 timer i året, blir skoletreningen 14 % av den totale mengden med trening i løpet av denne treårsperioden. Selv om toppidrettsfaget svømming bare er en liten del av toppidrettselevnes helhetlig treningsmengde, så uttrykker toppidrettselevne bred enighet om at toppidrettsfaget kan bidra på deres ferdighets- og prestasjonsutvikling. Det kreves en sterk indre motivasjon og et godt læringsmiljø for å oppnå dette (Curran, Hill, Hall & Jowett, 2015). Det leder videre til neste kategori som er *Erfart læringsmiljø i toppidrettsfaget svømming*.

6.2 Erfart læringsmiljø i toppidrettsfaget svømming

Hovedfunnene på dette området er at toppidrettselevne uttrykker læringsmiljøet deres som mestringsorientert, med et gjennomsnittssvar på 5,69 i spørreskjemaet. Imidlertid kan læringsmiljøet bære preg av et konkurransefokus som oppstår blant elevene i undervisningen. Det kan dermed også vises til en tendens av resultatorientert læringsmiljø, som har et gjennomsnittssvar på 4,22. I læreplanen for toppidrettsfaget brukes begrepet «treningsmiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 14). Det står ingen direkte skildringer i læreplanen om hvordan «treningsmiljøet» skal se ut. Det står imidlertid at all idrettslig aktivitet skal bygge på verdigrunnlaget til idretten. Samt at opplæringen skal ivareta idrettens etiske og moralske verdier (Utdanningsdirektoratet, 2006). I den påfølgende diskusjonen tas det sikte på å diskutere hvordan toppidrettselevne erfarer læringsmiljøet i toppidrettsfaget svømming.

Det er mye som ligger til grunn i oppbygningen av et læringsmiljø. Læreren bygger læringsmiljøet sammen med elevene, bevisst eller ubevisst (Duda, 2001; Treasure, 2001). Tidligere forskning har vist at oppfatninger av både mestringsorientert- og resultatorientert læringsmiljø er forbundet med deltakernes engasjementet. Det er imidlertid kun mestringsorientert læringsmiljø som knyttes til en rekke positive kognitive elementer (Curran et al., 2015). Faveri et al. (2016) understreker viktigheten av at svømmetreneren reflekterer over filosofiene som blir anvendt i svømmeundervisningen. Videre hvordan disse filosofiene påvirker undervisningspraksisen, og dermed læringsmiljøet. Da det ikke er samlet inn data fra toppidrettslærernes oppfattede læreplan, er det ikke mulig å legge frem skildringer av hvordan læringsmiljøet bygges fra toppidrettslærerens side. Uansett viser det seg at mestringsorientert læringsmiljø er mest fremtredende i svømmeundervisningen. Det fremkommer både av det kvantitative og kvalitative datamaterialet. Dette er i tråd med at indre motiver får markant høyere gjennomsnittssvar enn ytre motiver i det foreliggende kvantitative datamaterialet. Dette er noe av det som gjenkjenner et mestringsorientert læringsmiljø (Nicholls, 1984).

Mestringsorientert læringsmiljø og prestasjonsutvikling har den klart sterkeste korrelasjonen fra spørreskjemaet. Dette kan tyde på at dersom toppidrettslæreren, sammen med toppidrettelevne, lykkes i å skape et mestringsorientert læringsmiljø, vil dette kunne gi gode forutsetninger for vekst og prestasjonsutvikling. Dette er i tråd med Rustad (2009) som skriver at svømmere som erfarte et mestringsorientert læringsmiljø også erfarte større grad av positivt velvære. Samtidig kommer det frem av den kvantitative korrelasjonsanalysen at det er en signifikant korrelasjon mellom innsats og mestringsorientert læringsmiljø. Dette er i tråd med Nicholls (1984) som påpeker høy grad av innsats som en av fordelene i et mestringsorientert læringsmiljø. Nicholls (1984) skriver at når et mestringsorientert læringsmiljø er fremtredende vil elevene få selvtilit og således bli mer engasjerte i aktiviteten. Videre vil de søke utfordringer på eget initiativ og ha en tendens til å fokusere på hvordan de kan forbedre seg. Nicholls (1984) sine betraktninger er dermed i tråd med korrelasjonen som antyder at mestringsorientert læringsmiljø er viktig for toppidrettelevnes innsats og prestasjonsutvikling. Dessuten kommer det frem at kompetanse har en sterk signifikant korrelasjon med mestringsorientert læringsmiljø. Dette kan tyde på at dersom et mestringsorientert læringsmiljø er fremtredende kan toppidrettelevne erfare økt kompetanse i toppidrettsfaget. Toppidrettslæreren bør dermed tilrettelegge for et mestringsorientert læringsmiljø med tilpassede oppgaver slik at toppidrettelevne erfarer fysisk kapasitet og mestring i svømmeundervisningen. Dette er også i tråd med Deci (1975) samt Deci og Ryan

(1985) som understreker viktigheten av at utfordringene må være tilpasset slik at elevene erfarer kompetanse.

I de kvalitative resultatene kommer det frem at det stort sett erfares et mestringsorientert læringsmiljø i toppidrettsfaget svømming, noe som er i tråd med det kvantitative datamaterialet. Et unntak synes å være hos Per som sier at han kan erfare frykt for å gjøre feil i en så stor samling med flinke svømmere. Ifølge Pintrich og Schunk (1996) og Biddle (2001) vil deltakere i et læringsmiljø som oftest innta den målorienteringen som erfares som mest fremtredende. Dersom læringsmiljøet imidlertid ikke har en tydelig tendens av verken mestringsorientering eller resultatorientering, vil toppidrettselevens tradisjonelle motivasjonsmønster dominere hos den enkelte (Pintrich & Schunk, 1996; Biddle, 2001). Dette kan se ut til å være tilfellet hos Per da han uttrykker noen motstridende tendenser til det mestringsorienterte læringsmiljøet som helhetlig sett ser ut til å være fremtredende. Per sine erfaringer setter han i fare for raskere å bli utbrent og miste indre motivasjon. Dette er i tråd med Rustad (2009) sine funn. Dette viser viktigheten av å bygge et sterkt mestringsorientert læringsmiljø slik at flest mulige toppidrettselever erfarer mestring og indre motivasjon.

I korrelasjonsanalysen fremkommer det en signifikant negativ korrelasjon mellom resultatorientert læringsmiljø og tilhørighet. Dette indikerer at økning av den ene variabelen gjennomgående svarer til en reduksjon av den andre (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det har ikke lyktes å finne forskning som verken direkte støtter eller motstrider dette funnet i en toppidretts- eller svømmekontekst. Funnet kan derfor være interessant å belyse noe mer utdypende. For det første kan den negative korrelasjonen forklares ved å vise til begrepet tilhørighet som et sterkt indre motiv (Deci & Ryan, 1985). Derav er tilhørighet i seg selv motstridende til de kjennetegnene som karakteriserer et resultatorientert læringsmiljø, som gjerne preges av ytre motiver (Nicholls, 1984). Dette er også noe som fremkommer av den foreliggende korrelasjonsanalysen. For det andre kan funnet bety at dersom toppidrettslæreren, sammen med toppidrettselevne, lykkes i å skape god tilhørighet i toppidrettsgruppen, kan det bidra til å hemme et resultatorientert læringsmiljø. God tilhørighet viser seg i tillegg å fremme et mestringsorientert læringsmiljø. På den ene siden er er bred enighet blant informantene i det kvalitative datamaterialet om at læringsmiljøet i toppidrettsfaget preges av mestringsfokus og sterk tilhørighet til hverandre. På den andre siden beskriver Kari forholdet sitt til de andre toppidrettselevne som litt mer anspent ved at de andre «kanskje tenker litt dumt om henne». Hun sier det er noe hun føler fordi det er noen som ikke liker at hun er bedre enn dem i toppidrettsfaget. Således kan det oppstå et

konkurransfokus mellom toppidrettselevne, noe som kan være uheldig for deres prestasjonsutvikling (Nicholls, 1984). Ut fra korrelasjonsanalysen ser det ut til at god tilhørighet i svømmegruppen kan hemme dette konkurransfokus. Relasjonskompetansen hos læreren kan være av betydning på dette området (Østvik, 2009). Dette kan det være interessant å gå dypere inn på i videre forskning, for å belyse hvilken betydning dette har i toppidrettsfaget svømming.

Ola beskriver et læringsmiljø der flere elever fra ulike svømmeklubber møtes og kan hjelpe hverandre til å bli bedre svømmere. Han sier at man som toppidrettselev ikke bare mottar råd og veiledning fra toppidrettslæreren, men også fra de andre toppidrettselevne. Disse beskrivelsene er i tråd med et mestringsorientert læringsmiljø der toppidrettselevne ønsker å hjelpe hverandre til å bli bedre. Dette er i kontrast til resultatorientert læringsmiljø der det kan oppstå en type underliggende konkurranse der elevne ønsker å gjøre det bedre enn andre (Nicholls, 1984). Dessuten kan dette styrke Olas indre motivasjon da det virker som at han føler en god tilhørighet til disse medelevne fra andre klubber (Deci & Ryan, 1985).

I korrelasjonsanalysen kommer det frem at mestringsorientert læringsmiljø har en sterk signifikant korrelasjon med læreplanen. Det kan bety, som nevnt innledningsvis i diskusjonen, at dersom toppidrettslæreren lykkes i å anvende formålet til læreplanen i praksis, kan det bidra til å skape et mestringsorientert læringsmiljø. Det er naturlig at det oppstår en sterk korrelasjon mellom de to variablene da læreplanen representerer indre motiver slik som eksempelvis glede, selvtillit og spenning. Dette er også noe som også kjennetegner et mestringsorientert læringsmiljø (Nicholls, 1984). Videre representerer også læreplanen utfordringer, ansvar for andre, atferd og livsstil samt ferdighets- og prestasjonsutvikling. Dette er alle områder som ser ut til å utvikles hos toppidrettselevne når et mestringsorientert læringsmiljø er fremtredende. I det kvalitative datamaterialet uttrykkes det også bred enighet om at tilhørigheten blant toppidrettselevne er god i et godt og trygt læringsmiljø. Dette viser seg å være gunstig for deres indre motivasjon og prestasjonsutvikling.

Resultatorientert læringsmiljø får noe lavere gjennomsnittssvar enn mestringsorientert læringsmiljø, og har i tråd med tidligere forskning en signifikant korrelasjon med ytre motiver i spørreskjemaet (Nicholls, 1984). Således kan en si at i en helhetlig sammenheng er mestringsorientert læringsmiljø det fremtredende, mens hos enkeltelever kan erfaringene være motstridende. Dette er i tråd med Roberts (2001) som skriver at læringsmiljøet kan erfares ulikt som følge av deres individuelle motivasjonsmønster. Informantene i intervjuene uttrykker bred enighet om at det må være rom for prøving og feiling, og at dette er en viktig

del av det å bli bedre i svømmingen. Disse uttalelsene bygger opp under et mestringsorientert læringsmiljø (Nicholls, 1984). Dette er gunstig for toppidrettselevens prestasjonsutvikling da forskningen til Mallett og Hanrahan (1997) viste at friidrettsutøvere som var mestringsorienterte, med sterkt fokus på seg selv, presterte bedre enn de som var resultatorienterte. Korrelasjonsanalysen i den foreliggende masteroppgaven viser også en sterk sammenheng mellom prestasjonsutvikling og mestringsorientert læringsmiljø. Dette støttes av Dahl (2012) som skriver at svømmerne som viste til autonom motivasjon presterte bedre i svømmingen enn de svømmerne som viste til ytre motivasjon. Dahl (2012) fant en sammenheng mellom utøvernes prestasjoner og deres behovstilfredsstillelse. Dette er tråd med funnene i den foreliggende masteroppgaven som viser en signifikant korrelasjon mellom indre motivasjon, mestringsorientert læringsmiljø og prestasjonsutvikling.

Anne, Ola og Per uttrykker bred enighet om at de både erfarer mestringsorientert og resultatorientert læringsmiljø. Anne sier hun er mest opptatt av å fokusere på seg selv og egen fremgang, men at det er «litt både og» med tanke på å sammenligne seg selv med andre. Ola og Per uttrykker enighet om at det kan oppstå litt konkurranse i svømmeundervisningen. Kari ser ut til å være mest konkurranseorientert og sier hun føler seg mest vellykket i toppidrettsfaget dersom hun gjør det bedre enn andre. Hun påpeker imidlertid at hun også blir glad når hun erfarer fremgang i forhold til seg selv. Til tross for at mestringsorientert læringsmiljø ser ut til å være mest dominerende, ser det ut til å være et relativt sterkt konkurransefokus med ønske om å gjøre det bedre enn andre i svømmeundervisningen. Dette er kanskje naturlig med tanke på at toppidrettselevne faktisk er konkurranseutøvere og at flere av dem nevner at de ønsker å gjøre det bra internasjonalt. Da kan det tenkes at et slikt fokus oppstår, og at det ikke nødvendigvis er negativt så lenge det fundamentale motivasjonsmønsteret er av indre type. På dette området har det vært utfordrende å trekke frem tydelige mønstre og tendenser, grunnet informantenes noe vage uttalelser. Således etterlyses det mer forskning på hvor skillet mellom konkurranseinstinkt og indre motivasjonsmønster går, og hvordan toppidrettselevne i svømming lar seg påvirke på dette området.

I korrelasjonsanalysen fremkommer det at autonomi har en signifikant sammenheng med mestringsorientert læringsmiljø. Dette kan indikere at dersom toppidrettslæreren er autonomistøttende, kan det bidra til å bygge et læringsmiljø som er mestringsorientert. Da bør toppidrettslæreren blant annet gi toppidrettselevne så mange valg som mulig med spesifikke regler og begrensninger (Mageau & Valerand, 2003). Valgmuligheter får imidlertid noe lavt

gjennomsnittssvar i spørreskjemaet. Det fremkommer også av det kvalitative datamaterialet at toppidrettselevne ikke erfarer å få så mange valg i svømmeundervisningen. Dette kan være uheldig for toppidrettselevne da valgmuligheter har en sterk signifikant korrelasjon med ferdighets- og prestasjonsutvikling. Det er bred enighet blant informantene om at de gjennom toppidrettsfaget skal utvikle selvstendighet, og utvikle evne til å ta egne valg. Det ser imidlertid ikke ut til at valgene som de foretar kan knyttes til innhold i svømmeundervisningen. Informantene knytter snarere egne valg til eksempelvis livsstil og kosthold. Pelletier et al. (1995) understreker at dersom svømmetreneren lykkes i å utvikle selvstendighet blant svømmerne, er det sannsynlig at det i tillegg utvikles indre motivasjon blant elevene. Dette kan på bakgrunn av korrelasjonsanalysen forsterke deres innsats. Elevene som erfarte dette rapporterte også høyere nivåer av vedvarende konsentrasjon (Elliott & Briere, 1995; Pelletier et al., 2001), samt at de presterte bedre (Beauchamp, 1996). Dersom toppidrettslæreren vektlegger utøvernes iboende selvstendighet, slik at de selv setter i gang og regulerer egen svømmeaktivitet er det større sannsynlighet for å skape et autonomistøttende læringsmiljø. Elevene kan da utvikle uavhengig problemløsning og erfare deltakelse i beslutningsprosesser. Dette kan inkludere læringsmetoder, aktiviteter og intensitet (Deci & Ryan, 1985).

Ut i fra tidligere forskning hersker det liten tvil om at autonomistøtte er en viktig faktor for idrettsdeltakeres indre motivasjon og læringsmiljø (Deci & Ryan, 1985; Pelletier et al., 2001; Amorose & Anderson-Butcher, 2007; Stirling & Kerr, 2007; Rustad, 2009; Dahl, 2012). Dette er i tråd med den foreliggende masteroppgavens resultater. Det viser seg imidlertid at autonomi har den svakeste korrelasjonen til indre motivasjon, av de tre faktorene som ifølge Deci og Ryan (1985) skal ligge til grunn for å utvikle indre motivasjon. Valgmuligheter i undervisningen får også relativt lavt gjennomsnittssvar i spørreskjemaet. Det kvalitative materialet viser samme tendensen. På den ene siden kan det se ut til at toppidrettsfaget har noe å hente på dette området. På den andre siden ser toppidrettselevne ut til å være sterkt indre motiverte i toppidrettsfaget svømming, dette til tross for få valgmuligheter. Det kan derfor tenkes at toppidrettselevne viser toppidrettslæreren stor tillit, og heller liker å bli fortalt hva de skal gjøre, snarere enn å bestemme selv. Dette er noe også Kari understreker i intervjuet. Hun forteller at hun liker best å bli fortalt hva hun skal gjøre, heller enn å bestemme selv. Dette kan virke noe motstridende til det psykologiske behovet for autonomi. En aktivitet som gjennomføres etter andres avgjørelser kan imidlertid være autonom dersom aktiviteten er i tråd med ens egne interesser og verdier (Deci & Ryan, 1985). Det er i tråd med Locke og

Latham (1990) som skriver at dersom autoriserte og dyktige mennesker gir noen en oppgave, så kan det forsterke innsatsen for å gjennomføre oppgaven. Her må det imidlertid legges mer forskning til grunn for å kunne trekke tydelige konklusjoner når det gjelder toppidrettselever i svømming og deres toppidrettslærere.

Det ser stort sett ut som at toppidrettselevne har en god relasjon til sine medelever og til toppidrettslæreren. Dette kan bidra til elevenes indre motivasjon og utvikling av kompetanse (Deci & Ryan, 1985). Toppidrettselevne i det foreliggende utvalget erfarer «ofte» en god relasjon til sin toppidrettslærer. Standardavviket er imidlertid relativt høyt på dette området (1,07). Det betyr at det er varierende erfaringer når det gjelder det sosiale forholdet til toppidrettslæreren. Det laveste gjennomsnittssvaret er på 2,00. Dette indikerer «Sjeldent» gode erfaringer med toppidrettslæreren. For de toppidrettselevne som erfarer dette, kan det føre til en brems på deres prestasjonsutvikling. Dette er på bakgrunn av at dersom det psykologiske behovet for tilhørighet ikke tilfredsstilles, kan det gå utover utvikling av kompetanse (Deci & Ryan, 1985). Stort sett synes det likevel ikke å være noen spesielle negative tendenser i lærer-elevrelasjonen. Særlig på bakgrunn av intervjuene og hovedtendensen i spørreskjemaet som viser høye positive svar på lærer-elevrelasjonen. Dette er gunstig da Stirling og Kerr (2007) understreker viktigheten av at treneren og svømmerne har et godt sosialt forhold for at prestasjonsutvikling skal kunne erfares hos svømmerne. Dette til tross for at noen informanter i Stirling og Kerr (2007) sin studie uttrykte at det er nødvendig med strenge og «violent» svømmetrenerne. Generelt ser det ut som at toppidrettselevne har gode sosiale forhold til toppidrettslæreren sin. Dette er særlig på grunn av de positive uttalelsene til informantene i det kvalitative datamaterialet. Lærer-elevrelasjonen er signifikant korrelert med alle de tre psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan (1985). Det kan bety at dersom toppidrettslæreren anvender selvbestemmelsesteorien i praksis, kan en anta at lærer-elevrelasjonen forsterkes.

Tidligere forskning har vist at svømmetreneren er en viktig bidragsyter når det gjelder å bygge læringsmiljøet i svømmeidretten (Driska, Kamphoff & Mork Armentrout, 2012). Toppidrettslæreren spiller dermed en vesentlig rolle i å utvikle et læringsmiljø som skaper toppidrettselever som er i stand til å takle den harde jobben med å drive toppidrett svømming. Det innebærer blant annet å utvikle mentale tankeprosesser som styrker toppidrettselevnes psykiske styrke til å drive idrett på høyt nivå (Driska, Kamphoff & Mork Armentrout, 2012). Ut i fra den foreliggende korrelasjonsanalysen kan det antydes at dersom toppidrettslæreren skaper en god relasjon mellom seg selv og toppidrettselevne, kan toppidrettselevne føle

større grad av autonomi, kompetanse og tilhørighet generelt i toppidrettsfaget svømming. En god relasjon til toppidrettslæreren viser seg også å være gunstig for toppidrettselevens prestasjonsutvikling. Imidlertid ble det ikke funnet noen signifikant korrelasjon mellom lærer-elevrelasjonen og toppidrettselevens innsats. Relasjonen til medelever og tilhørighet generelt ser ut til å være av større betydning for toppidrettselevens grad av innsats i toppidrettsfaget svømming, snarere enn relasjonen til toppidrettslæreren. Dette er i tråd med Hassel, Sabiston og Bloom (2010) som i sin forskning fant at svømmernes lagkamerater var den viktigste leverandøren av sosial støtte og tilhørighet. Lagkameratenes støtte kom altså foran både foreldre og trenere (Hassel, Sabiston & Bloom, 2010). Kari forteller i intervjuet at hun har fått hjelp av sin far til å sette sine mål. Det er rimelig å anta at Kari sin far har en betydelig innvirkning på hennes motivasjon for toppidrettsfaget svømming. Det er imidlertid ikke mulig å trekke noen videre konklusjoner når det kommer til foreldre og toppidrettslærerne da disse ikke ble inkludert i utvalget til den foreliggende masteroppgaven. Tilhørighet viser seg altså som et svært innflytelsesrikt psykologisk behov i toppidrettsfaget svømming. I tillegg til å fremme indre motivasjon og prestasjonsutvikling, kan det også se ut til at tilhørighet hemmer et resultatorientert læringsmiljø. Imidlertid argumenterer Deci og Ryan (2000a) for at kompetanse og autonomi er de to mest innflytelsesrike psykologiske behovene for indre motivasjon. Uansett ser det ut til at tilhørighet har den største påvirkningen på læringsmiljøet i toppidrettsfaget svømming. Det bør imidlertid legges mer forskning til grunn på dette området på bakgrunn av Deci og Ryan (2000a) sin forskning. Ut i fra resultatene fremkommer det tydelig at gode relasjoner og indre motivasjon bygger opp et mestringsorientert læringsmiljø, som kan være gunstig for toppidrettselevens prestasjonsutvikling. Dette leder videre til neste kategori som er *Motivasjon og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming*.

6.3 Motivasjon og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming

For å oppnå gode prestasjoner i svømming kreves det at toppidrettselevene trener på vanskelige og utfordrende ting som er relatert til svømmeidretten (Kalinowski, 1985; Crocker & Isaak, 1997; Douillard, 1994). Dette krever en sterk indre motivasjon for svømmingen (Løvberg et al., 2015). Således diskuteres det nærmere hvilke motiver toppidrettselevene i svømming har, og hvilken type motivasjon som ligger til grunn for deres svømmetrening i skolesammenheng. Hovedfunnene på dette området er at motivasjon og prestasjonsutvikling kommer sterkt til uttrykk i toppidrettsfaget svømming, men på noen ulike måter. Det er imidlertid bred enighet i utvalget om at toppidrettsfaget svømming bidrar til elevenes indre motivasjon og prestasjonsutvikling i svømming.

Pelletier et al. (2001) fant en signifikant korrelasjon mellom svømmetrenerens autonomistøtte og konkurransesvømmernes villighet til å fortsette med svømming over lengre tid. Dette var i kontrast til svømmerne som viste til ytre motivasjon, og som ga seg tidligere med svømmingen sammenlignet med de indre motiverte svømmerne. På bakgrunn av dette er det gunstig at toppidrettselevne svarer markant høyere på indre motiver (5,69) enn ytre motiver (3,43) i den kvantitative spørreundersøkelsen. Selv om indre motiver får markant høyere gjennomsnittssvar enn ytre motiver i den kvantitative spørreundersøkelsen, kommer det også frem noen tydelige tendenser på ytre motiver i det kvalitative materialet. Dette er i tråd med Dahl (2012) som fant at toppsvømmere kan være svært ytre motiverte og ikke så indre motiverte som tidligere antatt. Kari som for eksempel trekker frem en konkurrent hun mener er mentalt sterkere enn henne illustrerer dette. Kari uttrykker at hun sammenligner hvor lett hun kan lære seg nye ferdigheter i forhold konkurrenten sin. På dette grunnlaget kan Kari virke noe resultatorientert og ytre motivert, da hun har et noe eksternt og selvevaluerende fokus. Hun sammenligner sine mentale evner med sine konkurrenter, noe som ifølge Deci og Ryan (1985) kan føre til forsøk på å unngå negative uttalelser om sine egne evner. Ut i fra intervjuet virker det imidlertid ikke som at Kari er redd for å prøve og feile i svømmeundervisningen. Slik sett er det utfordrende å forklare Kari sine uttalelser angående sammenligning av sine ferdigheter. Særlig fordi Kari gir uttrykk for at hun alltid yter god innsats. Anne og Per på sin side søker utvikling og mestring som sine motiver for å svømme. Deci (1975) og Deci og Ryan (1985) knytter fysisk kapasitet og mestring til det grunnleggende psykologiske behovet for kompetanse. Ntoumanis (2001) beskriver kompetanse som det viktigste behovet for å utvikle indre motivasjon. Dette kan forklare Anne og Per sine indre motiver, slik som glede og mestring. På den andre siden trekker Per også inn andres forventinger til hans trening. Dette kan være noe utenfor Pers iboende glede for aktiviteten, og kan dermed tolkes som et ytre motiv. Det kan være uheldig for hans utvikling.

Korrelasjonsanalysen viser at innsats er signifikant korrelert med toppidrettselevnes prestasjonsutvikling. Det er en naturlig antagelse at god innsats fører til bedre utvikling av ferdigheter. Per understreker også at det kreves god innsats og at man må gå litt utenfor komfortsonen for å bli en bedre svømmer. Generelt sett ser det ut til å være en tendens blant informantene å søke mestringen og «den gode følelsen» av at alt stemmer ved å yte god innsats. Toppidrettselevnes grad av innsats kan knyttes til hvorvidt de har satt sine egne mål av egen frie vilje, eller i det minste føler at de har kontroll på egen målsetting. Desto mer kontroll en har på egne mål, desto høyere innsats ytes for å nå dem (Deci & Ryan, 1985).

Ifølge Sheldon og Elliot, (1998) vil toppidrettselevne yte høyere innsats dersom de går etter et mål som er i tråd med deres naturlige interesser. Ola er den av informantene som ser ut til å i minst grad styre sine mål. Han sier det er mer andre som setter hans mål, og at han helst holder målene sine for seg selv. Mens de andre informantene føler høy forventning til god innsats, later Ola til å være den som føler minst forventning til å yte god innsats. Det kan tenkes at det er fordi Ola i mindre grad kontrollerer sine mål. På den andre siden skriver Locke og Latham (1990) at dersom det er autoriserte og dyktige mennesker som setter noens mål, så kan det forsterke innsatsen for å nå målet. Det ser imidlertid ikke ut til å være tilfellet hos Ola på grunn av hans uttalelser om egen innsats som han uttrykker som noe lav.

Utvikling av prestasjoner og ferdigheter kommer tydelig frem som et formål i læreplanen for toppidrettsfaget. På erfart prestasjonsutvikling svarer toppidrettselevne et gjennomsnitt på 5,68 i spørreskjemaet. Innen motivasjonspsykologi kan disse begrepene knyttes til det psykologiske behovet for kompetanse; det å erfare fysisk kapasitet i svømmeundervisningen (Deci & Ryan, 1985). Kompetanse er ifølge Ntoumanis (2001), som nevnt tidligere, det viktigste psykologiske behovet for å utvikle indre motivasjon. Det er imidlertid noe motstridende i forhold de foreliggende resultatene der det kommer frem at tilhørighet har den sterkeste korrelasjonen med indre motivasjon. Toppidrettselevne svarer likevel høyt på kompetanse i det kvantitative spørreskjemaet. Minimumssvaret er det høyeste av samtlige minimumssvar, og skjevheten er svært nær null (-,003). Dette indikerer at det er bred enighet om at toppidrettselevne erfarer høy kompetanse i toppidrettsfaget svømming. Også på direkte spørsmål i den kvantitative spørreundersøkelsen, angående hvor dyktige toppidrettselevne føler seg i toppidrettsfaget svømming, svarer de høyt. En årsak kan være at det i spørreskjemaet kommer frem at de fleste toppidrettselevne har drevet svømming i 8 – 10 år, og har dermed hatt god tid til å utvikle god kompetanse i svømmingen. Ut i fra intervjuene kommer det også frem at toppidrettselevne opp igjennom sin svømmekarriere har vært fornøyd med rammefaktorer, slik som eksempelvis trenere. De føler, til tross for at det av og til «går opp og ned», at de stort sett mestrer toppidrettsfaget. Videre erfarer de god utvikling, og får til oppgavene som de får tildelt i svømmeundervisningen. Imidlertid sier Anne at hun likte opplegget bedre på en tidligere skole som hun har gått på. På den tidligere skolen var toppidrettselevne samlet i klasser med kun idrettselever, mens på Annes nåværende skole er de spredt i ulike klasser. Grunnen til at Anne likte opplegget bedre på den forrige skolen kan forklares på bakgrunn av det psykologiske behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 1985). På bakgrunn av Annes uttalelser kan det se ut til at samholdet og tilhørigheten

forsterkes når en også tilbringer tid sammen utenom idrettsarenaen. Dette er i tråd med Walseth (2008) som fant at basketballspillere som tilbragte tid sammen utenfor treningene, styrket lagets samhold.

Selvbestemmelsesteoriens tre grunnleggende, psykologiske behov; kompetanse, autonomi og tilhørighet er alle sterkt signifikant korrelert med mestringsorientert læringsmiljø. Det er derfor rimelig å anta at dersom toppidrettslæreren anvender selvbestemmelsesteorien i praksis, så er dette gunstig for toppidrettselevens læringsmiljø og indre motivasjon. For det første kan det se ut som at hvis toppidrettslæreren gir toppidrettselevne så mange valg som mulig med spesifikke begrensninger og regler, så kan elevenes indre motivasjon styrkes. Toppidrettslæreren bør begrunne oppgaver, begrensninger og regler på en logisk måte. For det andre vil det være gunstig at han anerkjenner toppidrettselevens følelser og perspektiver, samt åpner for å ta initiativ og gjøre uavhengig arbeid. For det tredje vil det være viktig at han unngår kontrollerende feedback, særlig om kompetanse. Han bør videre unngå kritikk som fører til skyldfølelse, kontrollerte uttalelser og konkrete belønninger. Avslutningsvis bør han forhindre egosentrert involvering, da en slik involvering kan svekke elevenes indre motivasjon (Mageau & Valerand, 2003).

Selv om det er en signifikant korrelasjon mellom autonomi og indre motivasjon, ser det ut som at korrelasjonen er noe svak i forhold til tidligere forskning. Dickinson (1995) beskriver korrelasjonen mellom de to variablene som svært sterk. Dersom toppidrettselevne får erfare medbestemmelse i svømmeundervisningen, vil det likevel ifølge resultatene styrke deres indre motivasjon. Dette er i tråd med Deci og Ryan (1985) sine teoretiske forutsetninger, forklart gjennom selvbestemmelsesteorien. Det kan eksempelvis være medvirkning i valg av innhold, og mulighet for regulering av intensitet. Den noe svake korrelasjonen mellom autonomi og indre motivasjon kan derfor virke overraskende, selv om den altså er signifikant. Autonomi har en mye sterkere korrelasjon med lærer-elevrelasjonen. En årsak til det kan være at et godt forhold mellom lærer og elev kan styrke toppidrettselevens følelse av tilhørighet, frihet og velvære, og dermed deres følelse av autonomi (Deci & Ryan 1985). Dette støttes også av de foreliggende tallene fra spørreundersøkelsen, der det kommer frem en sterk korrelasjon mellom lærer-elevrelasjonen og autonomi. Det gjelder dessuten også relasjonen til medelever.

Forskning har vist at idrettspsykologiske ferdigheter kan være effektivt i utvikling av idrettslige prestasjoner (Krane & Williams, 2006). Sheard og Golby (2006) fant at de idrettspsykologiske ferdighetene målsetting, visualisering, avspenning, tankeregulering og konsentrasjon kan være av stor betydning for prestasjonsutvikling i svømming. Selv om alle

de fire informantene i intervjuene sier at de ikke har trent på de idrettspsykologiske ferdighetene i skoletiden, så bruker de det aktivt både på trening generelt og på konkurranser. Det er likevel noen avvikende svar på hvordan de bruker det. Kari bruker visualisering aktivt, både hverdagslig og på trening. Hun føler det kan øke kontrollen hennes og dermed motivasjonen. Hun sier imidlertid at det ikke nødvendigvis øker selvtilliten. Det er et motstridende funn i forhold til Sheard og Golby (2006) som skriver at visualisering kan øke ens selvtillit. Anne bruker visualisering for å ha kontroll på hva hun skal gjøre under svømmingen. Det kan være positivt for hennes prestasjonsutvikling da negative og ukontrollerte tanker kan begrense idrettsutøveres prestasjonsutvikling (Pensgaard & Hollingen, 2006). Ved å visualisere uttrykker informantene at de holder kontroll på sine mål. Unntaket er hos Ola som sier at han aldri har visualisert. Det kan være uheldig for hans prestasjonsutvikling da Nordgård (2012) sin forskning tyder på at visualisering kan være gunstig for svømmere, eksempelvis i forkant av en svømmekonkurranse. Ifølge Nordgård (2012) bruker elitetrenerne ulike strategier for å utvikle mestringsstro hos svømmerne. Blant annet målsettinger, tilbakemeldinger og visualisering. På bakgrunn av intervjuene ser det ut til toppidrettsfaget svømming har forbedringspotensial på området for visualisering. Avspenning er noe som er nært knyttet til visualisering (Suedfeld & Bruno, 1990). To av informantene forbinder avspenning med søvn. Under søvn senkes pustefrekvensen, hjertefrekvensen og oksygenopptaket (Baron, Reid & Zee 2013). Det kan trekkes en link mellom effekten av søvn og slik Lynch (1987) beskriver tilstanden under avspenningsøvelser. Slik sett kan det være nærliggende og forklare informantenes uttalelser på bakgrunn av at søvn kan knyttes til avspenning. Informantene forteller at de bruker tankeregulering dersom de blir nervøse på eksempelvis en konkurranse. De sier at de forsøker å tenke positivt og at dette kan hjelpe deres konsentrasjon. Dette kan være positivt for deres prestasjonsutvikling da tidligere forskning har vist at tankeregulering antydes å forbedre idrettslige prestasjoner (Zinsser, Bunker & Williams, 2001). Nideffer (2001) skriver at når negative tanker blir fortrent, kan svømmeren utvikle en dyp og god konsentrasjon. Selv om Kari eksemplifiserer at hun noen ganger kan slite med å holde konsentrasjonen på seg selv, uttrykker informantene helhetlig sett at de holder fokuset på seg selv og sine egne arbeidsoppgaver. De holder fokuset på seg selv ved å la være å tenke på elementer som de ikke har kontroll over, slik som eksempelvis konkurrenter. Dette kan være gunstig for deres prestasjonsutvikling da forskningen til Mallett og Hanrahan (1997) viste at utøvere som var mestringsorienterte, med sterkt fokus på seg selv, presterte bedre enn de som var resultatorienterte. Dette viser viktigheten av konsentrasjon for å utvikle ferdigheter. Helhetlig sett virker informantene flinke til å holde et

indre regulerende konsentrasjonsmønstre. De holder også konsentrasjonen på seg selv og relevante elementer for teknikk i svømmingen, noe som ifølge Pensgaard og Hollingen (2006) er av stor betydning for prestasjonsutvikling i idrett. Til tross for den brede enigheten blant informantene i de kvalitative intervjuene om at det psykologiske er svært viktig i forbindelse med prestasjonsutvikling, blir ikke dette vektlagt i svømmeundervisningen på skolen. Her ser det ut til at toppidrettsfaget antageligvis har noe å hente. En naturlig årsak til at det ikke blir prioritert kan være tidsdisposisjonen som toppidrettslæreren har til rådighet i skoletiden. Her vil det imidlertid være behov for forskning som vektlegger lærerestemmen, noe som vil kunne gi nyttig kunnskap om tidsbruk og læreres prioriteringer i den tiden de har til rådighet.

Et tydelig mål blant informantene, som er i tråd med formålet til toppidrettsfaget, er å utvikle ferdigheter og prestasjoner i svømmingen. Svarene fra informantene på hvordan det jobbes i toppidrettsfaget for at de skal bli bedre svømmere er imidlertid noe avvikende. Eksempelvis Ola, som sier han ikke får trene sånn som han egentlig ønsker på skoletreningen. Han sier han benytter seg av toppidrettsfaget hovedsakelig på grunn av støtten han får fra Olympiatoppen, snarere enn å utvikle sine ferdigheter og prestasjoner. Kari og Per vektlegger sitt eget fokus og sin egen innsats som viktige faktorer for å bli bedre svømmere. Anne på sin side påpeker at skoletreningen bare er en liten del av den totale treningsmengden, og at litt mer «trykk» på treningen kunne ha hjulpet på prestasjonsutviklingen. Mulighetene for prestasjonsutvikling får imidlertid høye svar i det kvantitative spørreskjemaet. Minimumssvaret er også blant de høyeste på dette området. Det indikerer at toppidrettselevne i svømming er enige om at de erfarer gode muligheter for å utvikle sine ferdigheter og prestasjoner i toppidrettsfaget svømming. Ut i fra korrelasjonsanalysen kommer det frem at prestasjonsutvikling har en sterk sammenheng med mestringsorientert læringsmiljø. Dette kan tyde på at hvis et mestringsorientert læringsmiljø er fremtredende i svømmeundervisningen så gir det et svært godt grunnlag for utvikling av ferdigheter. Nicholls (1984) forklarer dette ved at elever som erfarer et mestringsorientert læringsmiljø har en tendens til å fokusere på hvordan de kan forbedre seg i møte med utfordringer. I møte med krevende utfordringer vil de være godt nok motiverte til å opprettholde en god innsats. Mens på den andre siden, i et resultatorientert læringsmiljø, vil de unngå innsats i møte med utfordringer i frykt for å mislykkes (Nicholls, 1984). Innsats har, som presisert i korrelasjonsanalysen, en signifikant sammenheng med prestasjonsutvikling. Mestringsorientert læringsmiljø viser seg dermed som viktig for elevene, nettopp fordi miljøet kjennetegnes av høy grad av innsats (Nicholls, 1984), og at innsats må til for å utvikle prestasjoner og ferdigheter i toppidrettsfaget svømming.

For å oppsummere diskusjonen nevner Favari (2016) flere momenter som er viktige for å skape et mestringsorientert læringsmiljø i svømmeidretten. Han skriver blant annet at alle i svømmegruppen skal føle seg sett og anerkjent. Favari (2016) advarer mot at de beste svømmerne får mest oppmerksomhet av svømmelæreren. Med tanke på organisering bør toppidrettslæreren unngå å inndele gruppen etter ferdigheter. Det bør heller vektlegges at de toppidrettselevne som kommer godt overens får svømme sammen. Favari (2016) sin anbefaling er her i tråd med Deci og Ryan (1985) som vektlegger det psykologiske behovet for tilhørighet. Det bør videre være stor aksept for prøving og feiling. Selv om en elev mislykkes i et forsøk på eksempelvis en ny teknikk, bør innsatsen verdsettes. Dette bør være en naturlig del av svømmeopplæringen. På den måten vil det skapes et mestringsorientert læringsmiljø med fokus på egen utvikling. Det bør settes av god tid til innlæringen av nye ferdigheter. Utvikling av ferdigheter kan kreve ulike læringsmetoder (Favari, 2016).

7.0 Avslutning

Hovedformålet med denne masteroppgaven har vært å belyse hvordan læringsmiljøer, motivasjon og prestasjonsutvikling kommer til uttrykk i den formelle og erfarte læreplanen i programfaget toppidrett svømming.

7.1 Konklusjon

Funnene i denne studien indikerer at hvis toppidrettselevne erfarer svømmeundervisningen i tråd med det formelle formålet til toppidrettsfaget i læreplanen, kan det skapes et mestringsorientert læringsmiljø. Det psykologiske behovet for tilhørighet viser seg som en innflytelsesrik faktor for å fremme et mestringsorientert læringsmiljø, og i tillegg hemme et resultatorientert fokus i toppidrettsfaget svømming. Dette er gunstig for toppidrettselevnes indre motivasjon, samt ferdighets- og prestasjonsutvikling. Selv om begrepet «motivasjon» ikke kommer direkte til uttrykk i den formelle læreplanen i toppidrett, nevnes utfordring, spenning, glede, mestring og selvtillit. Alle disse begrepene viser seg å være sterkt knyttet til motivasjon, og særlig indre motivasjon. Toppidrettselevne ser stort sett ut til å erfare toppidrettsfaget svømming i tråd med den formelle læreplanen, og de indikerer å være indre motiverte for toppidrettsfaget. Selv om toppidrettselevne uttrykker at læringsmiljøet deres kan bære preg av et konkurransefokus, så ser det ut til at mestringsorienterte læringsmiljøer er mest fremtredende. Begrepet «prestasjonsutvikling» får stor plass i den formelle læreplanen, og dette er et tydelig mål med faget. Det er bred enighet i utvalget om at toppidrettsfaget svømming bidrar til elevenes indre motivasjon, og prestasjonsutvikling i svømming.

7.2 Forslag til videre forskning

Denne masteroppgaven bygges på 72 besvarte spørreskjemaer og 4 intervjuer. I videre forskning bør en forsøke å inkludere et enda større utvalg med toppidrettselever i svømming.

Det ble ikke gjort plass til kjønnsforskning i dette masterprosjektet. Analyser med kjønn som variabel kan være en spennende måte å analysere den innsamlede dataen på, spesielt fordi tidligere forskning har vist til ulike motiver hos gutter og jenter innen fysisk aktivitet. Kanskje de erfarer læreplanen i toppidrettsfaget ulikt?

For å få belyst alle sider ved læreplanforskning på toppidrettsfaget svømming vil det være behov for kunnskap om den oppfattede læreplanen, altså lærerstemmen og den gjennomførte læreplanen. Observasjon av selve svømmeundervisningen, og intervjuer med toppidrettslærere vil kunne bidra på dette området.

Referanseliste

- Amorose, A. J. & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 654-670.
- Askildsen, C.-E. M. (2012). *Toppidrett på videregående skole: På hvilken måte bidrar toppidrettslinjer på videregående skole til å skape en arena som fremmer elevenes erfaring av skolehverdagen som helhetlig og sammenhengende?* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus), C.-E. M. Askildsen, Oslo. Lokalisert på <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/2220/2/Askildsen.pdf>
- Augestad, P. & Bergsgard, N. A. (2007). *Toppidrettens formel: Olympiatoppen som alkymist*. Oslo: Novus.
- Baron, K. G., Reid, K. J. & Zee, P. C. (2013). Exercise to improve sleep in insomnia: exploration of the bidirectional effects. *J Clin Sleep Med*, 9(8), 819-824.
- Beauchamp, P. H., Halliwell, W. R., Fournier, J. F. & Koestner, R. (1996). Effects of cognitive-behavioral psychological skills training on the motivation, preparation, and putting performance of novice golfers. *Sport Psychologist*, 10, 157-170.
- Bennie, A. & O'Connor, D. (2010). Coaching philosophies: Perceptions from professional cricket, rugby league and rugby union players and coaches in Australia. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 5(2), 309-320.
- Bergeron, M. F. (2007). Improving health through youth sports: is participation enough? *New directions for youth development*, 2007(115), 27-41.
- Biddle, S. J. H. (2001). Enhancing motivation in physical education. I G. C. Roberts (red.), *Advances in motivation in sport and exercise* (s. 101-127). Champaign, USA: Human Kinetics.
- Bloom, B. S. & Sosniak, L. A. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Bocarro, J., Kanters, M. A., Casper, J. & Forrester, S. (2008). School physical education, extracurricular sports, and lifelong active living. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 155-166.
- Brunes, A. O., Enoksen, E. & Sletten, S.-H. (2006). *Aktivitetlære*. Oslo: Gyldendal undervisning.

- Bryan, C. L. & Solmon, M. A. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of sport behavior*, 35(3), 267-285.
- Bryman, A. (2008). Why do researchers integrate/combine/mesh/blend/mix/merge/fuse quantitative and qualitative research. *Advances in mixed methods research*, 87-100.
- Burton, D. & Naylor, S. (2002). The Jekyll/Hyde nature of goals: Revisiting and updating goal setting. *Advances in Sports Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics, 459-499.
- Bøe, O. M. (2010). «Og så har vi lært å spille på et rektangel!» sier niåringen entusiastisk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 1, 2010*, 54-67.
- Camerino, O., Castañer, M. & Anguera, T. M. (2014). *Mixed methods research in the movement sciences: Case studies in sport, physical education and dance* (Vol. 5). London: Routledge.
- Carboni, J., Burke, K. L., Joyner, A. B., Hardy, C. J. & Blom, L. C. (2002). The effects of brief imagery on free throw shooting performance and concentrational style of intercollegiate basketball players: A single-subject design. *International Sports Journal*, 6(2), 60-67.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Crocker, P. R. E. & Isaak, K. (1997). Coping during competitions and training sessions: Are youth swimmers consistent? *International Journal of Sport Psychology*, 28, 355 - 369.
- Curran, T., Hill, A. P., Hall, H. K. & Jowett, G. E. (2015). Relationships between the coach-created motivational climate and athlete engagement in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(2), 193-198.
- Curry, L. & Nunez-Smith, M. (2014). *Mixed methods in health sciences research: A practical primer*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Dahl, A. (2013). Idrettspsykologi. I Madsen & Faveri (red.), *Svømmetrening* (s. 307 - 340). Bergen: Bodoni forlag.
- Dahl, K. E. (2012). *Motivation in elite athletes: a study on what makes a set of female swimmers perform above or under their expected potential*. (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole), K. E. Dahl, Oslo. Lokalisert på <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171756/DahlH2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- De Francesco, C. & Burke, K. L. (1997). Performance enhancement strategies used in a professional tennis tournament. *International Journal of Sport Psychology*, 18, 185-195.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. (1996). *Why we do what we do: understanding self-motivation*. New York: Penguin.
- Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of personality and social psychology*, 40(1), 1-10.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Douillard, J. (1994). *Body, mind and sport*. New York: Crown.
- Driska, A. P. Kamphoff, C. & Mork Armentrout, S. (2012). Elite swimming coaches' perceptions of mental toughness. *Sport Psychologist*, 26(2), 186-206.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. *Advances in motivation in sport and exercise*, 129, 129-182.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109-116.
- Dweck, C. S. & Sorich, L. A. (1999). *Mastery-oriented thinking: Coping: The psychology of what works*. New York: Oxford University Press.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J. & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 10(98), 1-21.

- Elliott, D. M. & Briere, J. (1995). Posttraumatic stress associated with delayed recall of sexual abuse: A general population study. *Journal of traumatic stress*, 8(4), 629-647.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsrud, G. & Solli, A. (2016). - *Det blir knapt forsket på det tredje største faget i skolen*. Lokalisert 01.03.16 2016, på <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/februar/vil-ha-mer-forskning-pa-kroppsoving/>
- Ericsson, K. A. (1990). Peak performance and age: An examination of peak performance in sports. *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*, 164-196.
- Faveri, T. d. (2016). *Trenings- og læringsmiljø*. Lokalisert 02.02, 2016, på <http://svomming.no/blogg/trenings-og-laeringsmiljo/>
- Filby, W. C., Maynard, I. W. & Graydon, J. K. (1999). The effect of multiple-goal strategies on performance outcomes in training and competition. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(2), 230-246.
- Fournier, J. F., Calmels, C., Durand-Bush, N. & Salmela, J. H. (2005). Effects of a season-long PST program on gymnastic performance and on psychological skill development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3(1), 59-78.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and emotion*, 27(3), 199-223.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Garza, D. L. & Feltz, D. L. (1998). Effects of selected mental practice on performance, self-efficacy, and competition confidence of figure skaters. *Sport Psychologist*, 12(1), 1-15.
- Golby, J., Sheard, M. & Lavalley, D. (2003). A cognitive-behavioural analysis of mental toughness in national rugby league football teams. *Perceptual and Motor Skills*, 96, 455-462.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. NY: McGraw-Hill.
- Gould, D. (1986). Goal setting for peak performance. I J. M. Williams (red.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (s. 133-148).
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guttormsen, M. (2009). *Konvergere*. Lokalisert 10.11, 2015, på <https://snl.no/konvergere>

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hall, C. (2001). Imagery in sport and exercise. *Handbook of sport psychology*, 2, 529-549.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet - En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hassell, K., Sabiston, C. M. & Bloom, G. A. (2010). Exploring the multiple dimensions of social support among elite female adolescent swimmers. *International journal of sport psychology*, 41(4), 340-359.
- Hastie, P. A. & Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25-35.
- Haug, P. (2012). *Kvalitet i opplæringa: arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Kalinowski, A. G. (1985). The development of Olympic swimmers. I B. S. Bloom (Red.), *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Kimiecik, J. C. & Jackson, S. A. (2002). Optimal experience in sport: A flow perspective. I T. S. Horn (red.), *Advances in sport psychology* (2. utg., s. 501-527). Champaign, IL: Human Kinetics
- Kleven, T. (2011). Forskning og forskningsresultater. I: T. Kleven; F. Hjørdemaal; K. Tvedt (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*, 2, 9-26.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk pedagogik*, 28(3), 219-233.
- Krane, V. & Williams, J. (2006). Psychological characteristics of peak performance. *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*, 5, 207-227.

- Kuvaas, B. (2006a). Work performance, affective commitment, and work motivation: the roles of pay administration and pay level. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 365-385.
- Kuvaas, B. (2006b). Performance appraisal satisfaction and employee outcomes: mediating and moderating roles of work motivation. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(3), 504-522.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kårhus, S. (2016). Aktiv idrettsungdom: Priviligerte elevgrupper i skolesystemet? I Ø. Seippel, M. K. Sisjord & Å. Strandbu (red.) *Ungdom og idrett*. (s. 291-314). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lemyre, P. N., Stray-Gundersen, J., Treasure, D. C., Matt, K. & Roberts, G. C. (2004). Physiological and psychological markers of overtraining and burnout in elite swimmers. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(5), 144-145.
- Li, W., Lee, A. M. & Solmon, M. A. (2006). Gender differences in beliefs about the influence of ability and effort in sport and physical activity. *Sex Roles*, 54(1-2), 147-156.
- Lindberg, K. (2010). *Bedømning i emnet idrett og helse på gymnasialnivå: (Bedömning i Idrott och Hälsa i gymnasieskolan): en jämförelse av norsk og svensk styrdokument*. (Mastergradsavhandling, Gymnastik- och idrottshögskolan), K. Lindberg, Stockholm. Lokalisert på <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A403052&dswid=3565>
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological science*, 1(4), 240-246.
- Long, J. & Sanderson, I. (2001). 12 The social benefits of sport. *Sport in the city: The role of sport in economic and social regeneration*, 187.
- Lund, T. (2005). The qualitative–quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian journal of educational research*, 49(2), 115-132.
- Lund, T. (2012). Combining qualitative and quantitative approaches: Some arguments for mixed methods research. *Scandinavian journal of educational research*, 56(2), 155-165.
- Lynch, G. (1987). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*, 17, 495-512.

- Løvberg, P., Paulsen, K.-A., Setterberg, J., Leirvaag, B., Faveri, T. d., Eklund, M., Solberg, S., Anstensen, R., Lilleåsen, J., Zakariassen, F., Skaalien, R. & Tønnessen, E. (2015). *Treningsfilosofi i svømming - Veien mot medaljer i OL 2020 og 2024*
Lokalisert 12.01.2016 på
http://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/aktuelt/media47284.media
- Løvås, G. G. (2013). *Statistikk for universiteter og høyskoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, Ø. & De Faveri, T. (2013). *Svømmetrening*. Bergen: Bodoni forlag.
- Mageau, G. A. & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of sports science*, 21(11), 883-904.
- Mallett, C. J. & Hanrahan, S. J. (1997). Race modeling: An effective cognitive strategy for the 100 m sprinter? *Sport Psychologist*, 11, 72-85.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinussen, M. (Red.). (2010). *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mateas, K. (2010). *Burnout in scholarship and non-scholarship female college swimmers*. (Honors Program Theses). Lokalisert på <http://scholarworks.uni.edu/hpt/14/>
- McAuley, E. & Tammen, V. V. (1989). The effects of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 84-93.
- McCrum-Gardner, E. (2010). Sample size and power calculations made simple. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 17(1), 10-14.
- Moritz, S. E., Hall, C., Martin, K. & Vadocz, E. (1996). What are confident athletes imaging?: An examination of image content. *Sport psychologist*, 10, 171-179.
- Nesheim, H. (2008). *Selvbestemmelse og autonomistøtte i kroppsøving: en studie om motivasjon for kroppsøving i videregående skole*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Nord-Trøndelag), H. Nesheim, Levanger. Lokalisert på
<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/146962>
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet og makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328-346.
- Nideffer, R. M., Sagal, M.-S., Lowry, M. & Bond, J. (2001). Identifying and developing world class performers. *The practice of sport psychology*, 129-144.

- Nordgård, M. K. (2012). *Formtopping i svømming*. (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole), M. K. Nordgård Oslo.
- Norges Svømmeforbund. (2013). *Undersøkelse om svømmedyktighet blant elever i 5. klasse*. Lokalisert 01.02 2016, på http://svomming.no/wp-content/uploads/2016/02/Unders%C3%B8kelse_sv%C3%B8mmedyktighet_2013.pdf
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225 - 442.
- Olympiatoppen (2013a). *Definisjon toppidrett*. Lokalisert 08.10.15, 2015, på http://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/organisasjon/strategi/hvaertoppidrett/page910.html
- Olympiatoppen (2013b). *Definisjoner av toppidrettsutøvere og unge utøvere (morgendagens topputøvere)*. Lokalisert 10.10, 2015, på [http://www.olympiatoppen.no/fagomraader/talentutvikling/utviklingsfilosofi/utviklingsfilosofi_gammel/page3879.html#definisjoner_av_toppidrettsut%C3%B8vere__og_unge_ut%C3%B8vere_\(morgendagens_topput%C3%B8vere\)](http://www.olympiatoppen.no/fagomraader/talentutvikling/utviklingsfilosofi/utviklingsfilosofi_gammel/page3879.html#definisjoner_av_toppidrettsut%C3%B8vere__og_unge_ut%C3%B8vere_(morgendagens_topput%C3%B8vere))
- Ommundsen, Y., Klasson-Heggebø, L. & Anderssen, S. A. (2006). Psycho-social and environmental correlates of location-specific physical activity among 9-and 15-year-old Norwegian boys and girls: the European Youth Heart Study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(1), 32. Lokalisert på <http://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-3-32>
- Orlick, T. (1986). *Psyching for sport: Mental training for athletes* (Vol. 1): Champaign, Ill.: Leisure Press.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and emotion*, 25(4), 279-306.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., 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, 35-35.
- Pensgård, A. M. & Hollingen, E. (2006). *Idrettens mentale treningslære* (2. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Personopplysningsloven (2001). *Lov om behandling av personopplysninger*. Lokalisert på <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31?q=personopplysningsloven>.

- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *The role of expectancy and self-efficacy beliefs*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Plano Clark, V. L. & Creswell, J. W. (2008). *The mixed methods reader*. Los Angeles: Thousand Oaks, CA: Sage.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Przybylski, A. K., Weinstein, N., Ryan, R. M. & Rigby, C. S. (2009). Having to versus wanting to play: Background and consequences of harmonious versus obsessive engagement in video games. *CyberPsychology & Behavior*, 12(5), 485-492.
- Rimeslåttén, E. & Rimejorde, T. O. (2013). *Helhetsmennesket 24-timersutøveren*. Lokalisert 01.10, 2015, på http://www.olympiatoppen.no/fagomraader/talentutvikling/utviklingsfilosofi/utvikling_sfilosofi_gammel/page524.html
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. *Advances in motivation in sport and exercise*, 1-50.
- Roberts, K., Varki, S. & Brodie, R. (2003). Measuring the quality of relationships in consumer services: an empirical study. *European Journal of marketing*, 37(1/2), 169-196.
- Rolland, I. N. (2011). *Betinget selvfølelse hos unge toppidrettsutøvere og elever på videregående skole: en kombinasjon av kvantitativ tverrsnittundersøkelse og kvalitative intervju*. (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole), I. N. Rolland, Oslo. Lokalisert på http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171734/MAS_I_N_Rolland.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rudd, A. & Johnson, R. B. (2010). A call for more mixed methods in sport management research. *Sport Management Review*, 13(1), 14-24.
- Rustad, B. E. (2009). *A social-cognitive investigation of the coach-created motivational climate and coaching behavior in Norwegian youth swimming*. (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole), B. E. Rustad, Oslo.

- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000c). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, 1-19.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 50(3), 550-558.
- Seiler, S. & Tønnessen, E. (2009). Intervals, Thresholds, and Long Slow Distance: the Role of Intensity and Duration in Endurance Training *Sports Science*, 13, 32-53.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selfdeterminationtheory.org/. (2015). *Questionnaires*. Lokalisert 10.08, 2015, på <http://selfdeterminationtheory.org/questionnaires/>
- Sheard, M. & Golby, J. (2006). Effect of a psychological skills training program on swimming performance and positive psychological development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 149-169.
- Sheldon, K. M. & Elliot, A. J. (1998). Not all personal goals are personal: Comparing autonomous and controlled reasons for goals as predictors of effort and attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(5), 546-557.
- Sisjord, M. & Sørensen, M. (2011). *Skigymnas - et godt valg? Delrapport fra en undersøkelse av skigymnas i Norge*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Smith, A. C. & Westerbeek, H. M. (2007). Sport as a vehicle for deploying corporate social responsibility. *Journal of Corporate Citizenship*, 2007(25), 43-54.
- Snoksrud, P. O. (2007). *Hvilken betydning har økt involvering i beslutningsprosesser (medbestemmelse) og autonomistøtte for ansattes utvikling av motivasjon og opplevde forpliktelse i forhold til organisasjonen og dens målsettinger?: En komparativ studie av to kunnskapsintensive organisasjoner*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge), P. O. Snoksrud, Hønefoss.

- Sparkes, A. C. (2015). Developing mixed methods research in sport and exercise psychology: Critical reflections on five points of controversy. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 49-59.
- Stette, Ø. (2013). *Opplæringslova og forskrifter: med forarbeid og kommentarer 2013*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Stirling, A. E. & Kerr, G. A. (2008). Elite female swimmers' experiences of emotional abuse across time. *Journal of Emotional Abuse*, 7(4), 89-113.
- Stockhausen, L. & Turale, S. (2011). An explorative study of Australian nursing scholars and contemporary scholarship. *Journal of Nursing Scholarship*, 43(1), 89-96.
- Støren, I. (2013). *Bare søk!: praktisk veiledning i å gjennomføre litteraturstudie* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Suedfeld, P. & Bruno, T. (1990). Flotation REST and imagery in the improvement of athletic performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 12(1), 82-85.
- SurveyMonkey (2015). *Lag spørreundersøkelser. Få svar*. Lokalisert 10.08, 2015, på <https://no.surveymonkey.com/>
- Svarstad, S. O. (2007). *Fysiologiske adaptasjoner i skjelettmuskulatur til utholdenhetstrening hjå hjertesviktpasientar og friske eldre*. (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole), S.O. Svarstad, Oslo.
- Thomas, J. R., Silverman, S. & Nelson, J. (2015). *Research Methods in Physical Activity*. Champaign, IL Human Kinetics.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Trondheim: Gyldendal akademisk.
- Tonna, B. (2011). *Læreplaner i idretten - Olympiatoppens "utviklingstrapper": hvordan er de utarbeidet, og hva er målgruppens oppfatninger?* (Mastergradsavhandling, Universitet i Oslo), B. Tonna, Oslo.
- Toussaint, H. M. & Beek, P. J. (1992). Biomechanics of competitive front crawl swimming. *Sports medicine*, 13(1), 8-24.
- Treasure, D. C. & Robert, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 165-175.
- Turmo, A. & Aamodt, P. O. (2007). *Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole. En kartlegging*. Oslo: NIFU STEP.
- Unestahl, L.-E. (1990). *Mental Skills for Sport and Life*. Lokalisert 10.02, 2016, på <http://eric.ed.gov/?id=ED335615>

- Utdanning (2014). *Lærer*. Lokalisert 07.10.15, 2015, på
<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/laerer>
- Utdanning (2015a). *Idrettsfag*. Lokalisert 07.10.15, 2015, på
<https://utdanning.no/utdanning/vgs/IDRET1---->
- Utdanning (2015b). *Idrettstrener*. Lokalisert 08.10.15, 2015, på
<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/idrettstrener>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i toppidrett - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Lokalisert 08.10.15, 2015, på
http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Studieforberedende/Idrettsfag/utdanningsprogram_idrettsfag.rtf
- Utdanningsdirektoratet (2015a). *Svømme- og livredningsopplæring*. Lokalisert 15.09, 2015, på
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/stottemateriell-for-larere-og-instruktorer-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Læreplan i kroppsøving*. Lokalisert 12.09.15, 2015, på
<http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utistog, M. (2007). *Motivasjon for fysisk aktivitet for langtidssykmeldte ved 4 ukers arbeidsrettet rehabilitering*. (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole), M. Utistog, Oslo.
- Vadova, E. A., Hall, C. R. & Moritz, S. E. (1997). The relationship between competitive anxiety and imagery use. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9(2), 241-253.
- Van Loon, E. M., Buekers, M. J., Helsen, W. & Magill, R. A. (1998). Temporal and spatial adaptations during the acquisition of a reversal movement. *Research quarterly for exercise and sport*, 69(1), 38-46.
- Vigo (2015). *Om videregående opplæring i skole og/eller bedrift*. Lokalisert 15.10.15, 2015, på
<https://www.vigo.no/vigo/servlet/vigo?cmd=VgsFnrLogin>
- Walseth, K. (2008). Bridging and bonding social capital in sport—experiences of young women with an immigrant background. *Sport, education and society*, 13(1), 1-17.
- Williams, G. C. Freedman, Z. R. & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate patients with diabetes for glucose control. *Diabetes care*, 21(10), 1644-1651.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of personality and social psychology*, 70(1), 115-126.
- Wilson, B. D. (2008). Development in video technology for coaching. *Sports Technology*, 1(1), 34-40.

Zinsser, N., Bunker, L. & Williams, J. M. (2001). Cognitive techniques for building confidence and enhancing performance. I J. M. Williams (red.), *applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4. utg., s. 284-311). Mountain View: CA: Mayfield.

Østvik, L. (2009). *Språkutvikling og verbal atferd hos normalutviklede barn*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus), L. Østvik, Oslo. Lokalisert på <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/752>

Vedleggsliste

1. Informert samtykke (spørreskjema)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Motivasjon og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming

En kombinasjon av kvantitative spørreundersøkelser og kvalitative dybdeintervjuer

Dette dokumentet gjelder spørreundersøkelsen, ikke intervju.

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet skal utledes til en masteroppgave ved Høgskolen i Bergen.

I formålet til toppidrettsfaget i læreplanen står det at opplæringen skal gi utfordring, spenning, glede og mestring. Opplæringen kan bidra til økt selvtillit blant elevene. I arbeidet med toppidrettsfaget skal elevene utvikle evnen til å ta ansvar for andre og verdsette andres innsats. Med selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryen (1985) som teoretisk fundament, ønsker jeg blant annet å undersøke om formålet til toppidrettsfaget svømming tjener sitt formål.

Dette er midlertidig problemstillinger. Problemstillingene kommer til å bli justert/presisert:

- Hva gjør det erfarte læringsmiljøet i toppidrettsfaget svømming med elevenes prestasjonsutvikling?
- Hvilke sammenhenger ser vi mellom elevenes læringsmiljø og deres motivasjon?
- I hvilken grad påvirker læringsmiljøet i toppidrettsfaget elevenes prestasjonsutvikling?
- Hvilke faktorer bidrar til elevenes prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget? med hensyn til deres erfarte læringsmiljø
- I hvilken grad er det sammenheng mellom formålet til toppidrettsfaget, beskrevet i læreplanen, og det som elevene erfarer i praksis?

Det er en forutsetning at de som deltar i studien er toppidrettselever innen svømming ved en videregående skole i Norge.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen for prosjektet vil foregå som digital spørreundersøkelse. Det betyr at spørreundersøkelsen kan besvares hvor og når som helst der det er internettilgang. Spørreundersøkelsen er beregnet til å vare i ca 20 minutter. Det blir ikke innsamlet data fra informantene utover det som kommer frem i spørreundersøkelsen. Innsamlet data fra spørreundersøkelsen vil bli oppbevart utilgjengelig for tredjepart på passordbeskyttet PC og/eller server. Det vil bli spurt om alder og kjønn.

Temaer som tas opp i spørreskjemaet er:

1. Forhold til læreren, og lærerens stil
- 2 A. Læringsmiljøet og prestasjonsutvikling
- 2 B. Valgmuligheter – Autonomistøttende miljø?
- 3 A. Egne opplevelser i toppidrettsfaget
- 3 B. Din oppfatning av deg selv i toppidrettsfaget
4. Hvorfor deltar du i toppidrettsfaget?
5. Hvorfor prøver du å trene på vanskelige ting i toppidrettsfaget?
6. Din innsats i toppidrettsfaget
7. Den erfarte læreplanen

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Innsamlet data fra spørreundersøkelsen blir oppbevart utilgjengelig for tredjepart på passordbeskyttet PC/server. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2016.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Esben Martinsen på mobil:

993 50 629

Eller

e-post: esben91@broadpark.no.

Du kan også kontakte en av mine veiledere:

Oddrun Hallås: 555 85 928 eller Karl Løtveit: 482 29 894

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

2. Informert samtykke (intervju)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Motivasjon og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming

En kombinasjon av kvantitative spørreundersøkelser og kvalitative dybdeintervjuer

Dette dokumentet gjelder **intervju**, ikke spørreundersøkelse.

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet skal utledes til en masteroppgave ved Høgskolen i Bergen.

I formålet til toppidrettsfaget i læreplanen står det at opplæringen skal gi utfordring, spenning, glede og mestring. Opplæringen kan bidra til økt selvtillit blant elevene. I arbeidet med toppidrettsfaget skal elevene utvikle evnen til å ta ansvar for andre og verdsette andres innsats. Med selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) som teoretisk fundament, ønsker jeg blant annet å undersøke om formålet til toppidrettsfaget svømming tjener sitt formål.

Dette er midlertidig problemstillinger. Problemstillingene kommer til å bli justert/presisert:

- Hva gjør det erfarte læringsmiljøet i toppidrettsfaget svømming med elevenes prestasjonsutvikling?
- Hvilke sammenhenger ser vi mellom elevenes læringsmiljø og deres motivasjon?
- I hvilken grad påvirker læringsmiljøet i toppidrettsfaget elevenes prestasjonsutvikling?
- Hvilke faktorer bidrar til elevenes prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget? med hensyn til deres erfarte læringsmiljø
- I hvilken grad er det sammenheng mellom formålet til toppidrettsfaget, beskrevet i læreplanen, og det som elevene erfarer i praksis?

Det er en forutsetning at de som deltar i studien er toppidrettselever innen svømming ved en videregående skole i Norge.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen for prosjektet vil foregå som dybdeintervju. Intervjuet beregnes til å vare i ca 30 – 45 minutter. Det blir ikke innsamlet data fra informantene utover det som kommer

frem i intervjuet. Innsamlet data og lydopptak fra intervjuene vil bli oppbevart utilgjengelig for tredjepart på passordbeskyttet PC og/eller server. Det vil bli spurt om alder og kjønn.

Temaer som danner grunnlag for intervjuguiden er:

1. Forhold til læreren, og lærerens stil
- 2 A. Læringsmiljøet og prestasjonsutvikling
- 2 B. Valgmuligheter – Autonomistøttende miljø?
- 3 A. Egne opplevelser i toppidrettsfaget
- 3 B. Din oppfatning av deg selv i toppidrettsfaget
4. Hvorfor deltar du i toppidrettsfaget?
5. Hvorfor prøver du å trene på vanskelige ting i toppidrettsfaget?
6. Din innsats i toppidrettsfaget
7. Den erfarte læreplanen

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Innsamlet data og lydopptak fra intervjuene vil bli oppbevart utilgjengelig for tredjepart på passordbeskyttet PC/server. De som deltar i intervju vil kunne gjenkjenne det de har sagt i publikasjonen selv om de anonymiseres. Det blir imidlertid ikke oppgitt navn i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2016. Alle personopplysninger, inkludert lydopptak slettes umiddelbart etter prosjektets avslutning.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Esben Martinsen på mobil:

993 50 629

Eller

e-post: esben91@broadpark.no.

Du kan også kontakte en av mine veiledere:

Oddrun Hallås: 555 85 928 eller Karl Løtveit: 482 29 894

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

3. Spørreskjema

Spørreskjema - Masteroppgave

Oppgi ditt biologiske kjønn

- Gutt Jente

Oppgi ditt klassetrinn

- Vg 1 Vg 2 Vg 3 Vg 4 Privatist

Oppgi det klassetrinnet du gikk i da du startet med toppidrettsfaget svømming

- Vg 1 Vg 2 Vg 3 Vg 4

Oppgi ditt fødselsår

- 1999 1998 1997 1996 1995 Eldre

Oppgi hvilket fylke du går på skole

- | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------|
| <input type="radio"/> Akershus | <input type="radio"/> Aust-Agder | <input type="radio"/> Buskerud | <input type="radio"/> Finnmark |
| <input type="radio"/> Hedmark | <input type="radio"/> Hordaland | <input type="radio"/> Møre og Romsdal | |
| <input type="radio"/> Nordland | <input type="radio"/> Nord-Trøndelag | <input type="radio"/> Oppland | |
| <input type="radio"/> Oslo | <input type="radio"/> Rogaland | <input type="radio"/> Sogn og Fjordane | |
| <input type="radio"/> Sør-Trøndelag | <input type="radio"/> Telemark | <input type="radio"/> Troms | |
| <input type="radio"/> Vest-Agder | <input type="radio"/> Vestfold | <input type="radio"/> Østfold | |

Oppgi den største type konkurransen du har deltatt i som svømmeutøver

- Regional konkurranse (feks kretsmesterskap/klubbmesterskap)
- Nasjonal/landsdekkende konkurranse (feks NM)
- Internasjonal konkurranse (feks EM)
- Ingen av de nevnte

Oppgi hvor mange dere vanligvis er i svømmegruppen i skoletida (Kun elever, ikke lærer/trener).

- Kun meg 2 – 3 4 – 7 8 - 12
- 13 – 20 21 – 25 26 +

Oppgi hvor mange klokketimer i skoletiden pr uke du trener svømming

Rund av til nærmeste hele time. Ved 30 minutter runder du opp.

- 1 - 2 timer 3 - 4 timer 5 - 6 timer 7 - 8 timer
 9 - 10 timer 11 timer eller mer

Oppgi hvor mange klokketimer utenfor skoletiden pr uke du trener svømming

Rund av til nærmeste hele time. Ved 30 minutter runder du opp.

- 1 - 2 timer 3 - 4 timer 5 - 6 timer 7 - 8 timer
 9 - 10 timer 11 - 12 timer 13 - 14 timer 15 - 16 timer
 17 - 18 timer 19 - 20 timer 21 timer eller mer

Hvor gammel var du da du først startet med svømming?

- 6 år eller yngre 7 - 8 år 9 - 10 år 11 - 12 år
 13 - 14 år 15 - 16 år 17 - 18 år 19 eller eldre

Min lærer i toppidrettsfaget svømming gir meg muligheter og valg

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Min lærer i toppidrettsfaget svømming forstår og aksepterer meg

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Jeg kan være åpen og ærlig med min lærer i toppidrettsfaget svømming

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Min lærer i toppidrettsfaget svømming gir meg tro på mine evner i forhold til å gjøre det godt i toppidrettsfaget

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Min lærer i toppidrettsfaget svømming gjør det helt klart at jeg forstår målene og arbeidsoppgavene mine

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Min lærer i toppidrettsfaget svømming oppmuntrer meg til å komme med spørsmål

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Min lærer i toppidrettsfaget svømming besvarer mine spørsmål fullt ut

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Jeg stoler på min lærer i toppidrettsfaget svømming

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Min lærer i toppidrettsfaget svømming hører på hvordan jeg vil gjøre ting

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Min lærer i toppidrettsfaget svømming tar hensyn til menneskers følelser svært godt

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Min lærer i toppidrettsfaget svømming bryr seg om meg som person

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Min lærer i toppidrettsfaget svømming snakker til meg på en god måte

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Min lærer i toppidrettsfaget svømming prøver å forstå hvordan jeg ser på ting før han/hun foreslår nye måter å gjøre det på

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Jeg kan dele mine følelser med min i lærer toppidrettsfaget svømming

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Jeg kan stole på hjelp og støtte fra min lærer i toppidrettsfaget svømming når jeg er bekymret og stresset

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Min lærer aksepterer meg fullt og helt, inkludert både mine svake og sterke sider

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Jeg stoler på at min lærer vil bry seg om meg, uansett hva som kommer til å skje med meg

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Jeg kan stole på at min lærer gir hjelp til å føle meg bedre dersom jeg er nedfor eller lei meg

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Jeg stoler på at min lærer hjelper meg til å føle meg rolig dersom jeg er urolig / sint

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Jeg stoler på at min lærer hjelper meg, på en omtenkksom måte, når jeg har behov for å gjøre noe bedre

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Læreren liker meg / er glad i meg

1 2 3 4 5 6 7

Svært uenig Svært enig

Spørreskjema 2 A Læringsmiljø i toppidrettsfaget

Bruk skalaen og sett ring ved det alternativet du mener passer for hver av påstandene: Aldri (1) Sjelden (2) Av og til (3) Noen ganger (4) Ofte (5) Veldig ofte (6) Alltid (7)

Læreren oppmuntret meg til å prøve ut nye ferdigheter

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Læreren tror at alle har mulighet til å lære

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Læreren tror at alle bidrar til gruppas mestring

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Jeg har en god følelse når jeg gjør mitt beste i toppidrettsfaget svømming

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Jeg tror læreren mener jeg har en viktig rolle i timene når jeg gjør så godt jeg kan

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Læreren er opptatt av at jeg forbedrer mine ferdigheter

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Sammen med læreren opplever jeg at vi alle hjelper hverandre til å lære

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Læreren oppmunttrer meg til å gjøre mitt beste

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Svømmelæreren er opptatt av resultater som oppnås i toppidrettsfaget

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Læreren er opptatt av hvordan jeg kan forbedre meg og lære mer

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Sammen med læreren hjelper vi hverandre til å bli bedre og utvikle oss

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

I toppidrettsfaget føler jeg at læreren favoriserer de beste

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

I toppidrettsfaget er jeg opptatt av å vise frem mine ferdigheter til andre (eksempelvis medelever, lærere, foreldre)

1 2 3 4 5 6 7
Aldri Alltid

I toppidrettsfaget svømming arbeider gruppa/klassen godt sammen

1 2 3 4 5 6 7
Aldri Alltid

I toppidrettsfaget er jeg opptatt av å sammenligne mine ferdigheter/prestasjoner med andre elever

1 2 3 4 5 6 7
Aldri Alltid

I toppidrettsfaget føler jeg at jeg konkurrerer mot mine medelever

1 2 3 4 5 6 7
Aldri Alltid

I toppidrettsfaget svømming hjelper vi hverandre til å lære

1 2 3 4 5 6 7
Aldri Alltid

I toppidrettsfaget har jeg unngått innsats i frykt for å ikke lykkes i en oppgave

1 2 3 4 5 6 7
Aldri Alltid

Jeg verdsetter andres innsats i toppidrettsfaget

1 2 3 4 5 6 7
Aldri Alltid

I toppidrettsfaget svømming har vi et inkluderende læringsmiljø der alle blir sett og hørt

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Jeg føler meg motivert til å utvikle mine prestasjoner i toppidrettsfaget

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Toppidrettsfaget gir meg gode muligheter til å utvikle mine prestasjoner i svømming

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

I toppidrettsfaget svømming har jeg mulighet til å velge passe utfordrende oppgaver

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Innsats og framgang i toppidrettsfaget gir meg ikke uten videre noen mestringsfølelse, fordi jeg måler mine prestasjoner opp mot andre

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Det er når jeg gjør noe bedre enn andre i toppidrettsfaget jeg føler meg mest vellykket

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Jeg føler trygghet i toppidrettsfaget svømming

1 2 3 4 5 6 7

Aldri Alltid

Spørreskjema 2 B Valgmuligheter

Bruk skalaen og sett ring ved det alternativet du mener passer for hver av påstandene: Aldri (1) Sjelden (2) Av og til (3) Noen ganger (4) Ofte (5) Veldig ofte (6) Alltid (7)

Min lærer i toppidrettsfaget svømming legger opp til at jeg har muligheter til å kunne foreta valg

	1	2	3	4	5	6	7	
Aldri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alltid

På bakgrunn av det læreren min formidler har jeg ønske om å foreta egne oppgavevalg i toppidrettsfaget

	1	2	3	4	5	6	7	
Aldri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alltid

Sammen med min toppidrettslærer opplever jeg å være med på å kunne velge min aktivitet selv

	1	2	3	4	5	6	7	
Aldri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alltid

Min toppidrettslærer bestemmer for mye

	1	2	3	4	5	6	7	
Aldri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alltid

Jeg opplever å kunne sette i gang min aktivitet på egen hånd

	1	2	3	4	5	6	7	
Aldri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alltid

Mine synspunkter om aktivitet blir imøtekommet i toppidrettsfaget

	1	2	3	4	5	6	7	
Aldri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alltid

I toppidrettsfaget er jeg med på å foreslå og å sette i gang aktivitet

1 2 3 4 5 6 7
Aldri Alltid

Sammen med toppidrettslæreren opplever jeg å kunne velge selv

1 2 3 4 5 6 7
Aldri Alltid

I svømmetimen opplever jeg at mine valg er mitt ansvar

1 2 3 4 5 6 7
Aldri Alltid

I svømmetimen kan jeg bestemme over meg selv

1 2 3 4 5 6 7
Aldri Alltid

Toppidrettslæreren gir råd som jeg føler jeg må etterfølge

1 2 3 4 5 6 7
Aldri Alltid

I svømmetimen opplever jeg ikke å kunne velge selv

1 2 3 4 5 6 7
Aldri Alltid

Jeg opplever at toppidrettslæreren respekterer de valg jeg gjør

1 2 3 4 5 6 7
Aldri Alltid

Sammen med toppidrettslæreren opplever jeg at mine valg er viktige

	1	2	3	4	5	6	7	
Aldri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alltid

I svømmetimene opplever jeg å ha kontroll over egne ønsker og aktivitet

	1	2	3	4	5	6	7	
Aldri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alltid

Toppidrettslæreren opplyser om hvilke muligheter jeg har for å kunne velge å ivareta min egen aktivitet

	1	2	3	4	5	6	7	
Aldri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alltid

Min toppidrettslærer opplyser meg om ulik aktivitet slik at jeg kan velge hvordan jeg vil forholde meg til denne

	1	2	3	4	5	6	7	
Aldri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alltid

Spørreskjema 3. Egne opplevelser i toppidrettsfaget.

I dette skjemaet er det spørsmål om egne opplevelser i forhold til toppidrettsfaget. Litt om hvordan du opplever faget, og hvordan du opplever dine medelever.

Jeg føler meg fri til å bestemme selv i toppidrettsfaget

	1	2	3	4	5	6	7	
Ikke særlig sant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Svært sant

Jeg liker de personene jeg driver toppidrettsfaget sammen med

	1	2	3	4	5	6	7	
Ikke særlig sant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Svært sant

Jeg føler meg ikke særlig kompetent i toppidrettsfaget

	1	2	3	4	5	6	7	
Ikke særlig sant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Svært sant

Andre i gruppen forteller meg at jeg er god i toppidrettsfaget

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Jeg føler meg presset i timene

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Jeg kommer overens med de andre i toppidrettsfaget

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Jeg holder meg mye for meg selv i toppidrettstimene

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Jeg er fri til å uttrykke mine ideer og meninger i toppidrettsfaget

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Jeg betrakter andre i gruppen som mine venner

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Jeg har fått muligheten til å lære nye og interessante ferdigheter i toppidrettsfaget

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

I timene er jeg nødt til å bli fortalt hva jeg skal gjøre

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Som regel føler jeg at jeg oppnår noe i toppidrettsfaget

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Det blir tatt hensyn til mine følelser i toppidrettsfaget

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Jeg får ikke mulighet til å vise hva jeg er god til

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

De som jeg har toppidrett svømming med bryr seg om meg

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Det er ikke mange i gruppen jeg er venner med

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Jeg føler at jeg kan være meg selv i toppidrettsfaget

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Andre som jeg har toppidrett svømming med ser ikke ut til å like meg noe særlig

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Når jeg deltar i toppidrettsfaget så føler jeg meg ikke særlig flink

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Det er ikke mye mulighet til å bestemme innholdet i timene

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Andre som jeg har toppidrettsfaget med er ganske vennlig med meg

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Jeg føler større motivasjon og potensiale til å utvikle mine ferdigheter i svømming hvis jeg får mulighet til å ta egne valg i faget

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Jeg føler større potensiale til å utvikle mine ferdigheter i svømming hvis det er et inkluderende læringsmiljø der alle blir sett og hørt

1 2 3 4 5 6 7

Ikke særlig sant Svært sant

Spørreskjema 3 B. Din oppfatning av deg selv i toppidrettsfaget.

Her skal du svare på noen spørsmål om hvilken oppfatning du har av deg selv som deltager i toppidrettsfaget (forankret i læreplanen).

Hvor dyktig oppfatter du deg selv å være i toppidrettsfaget?

Lite dyktig Noe dyktig Svært dyktig

Svar i forhold til hvor sant det er det som står i de tre påstandene under

1 2 3 4 5 6 7 Ikke sant i det hele tatt Noenlunde sant Veldig sant

Jeg føler meg trygg på mine ferdigheter i forhold til å utøve øvelser i toppidrettsfaget* _

1 2 3 4 5 6 7

Ikke sant i det hele tatt Veldig sant

Jeg klarer å mestre aktiviteter i toppidrettsfaget* _

1 2 3 4 5 6 7

Ikke sant i det hele tatt Veldig sant

Jeg klarer å nå målene jeg setter meg* _

1 2 3 4 5 6 7

Ikke sant i det hele tatt Veldig sant

Spørreskjema 4. Hvorfor deltar du i toppidrettsfaget?

Vi vil gjerne vite hvorfor du deltar i faget.

Jeg er med i toppidrettsfaget fordi andre (lærer, foreldre og venner) skal tro jeg liker det

- Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral
 Litt uenig Noe uenig Svært uenig

Jeg er med i toppidrettsfaget fordi jeg får bråk om jeg lar være

- Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral
 Litt uenig Noe uenig Svært uenig

Jeg er med i toppidrettsfaget fordi jeg misliker å ikke få det til

- Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral
 Litt uenig Noe uenig Svært uenig

Jeg er med i toppidrettsfaget fordi det er moro

- Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral
 Litt uenig Noe uenig Svært uenig

Jeg er med i toppidrettsfaget fordi jeg vil få dårlig samvittighet om jeg lar være

- | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Svært enig | <input type="radio"/> Noe enig | <input type="radio"/> Litt enig | <input type="radio"/> Nøytral |
| <input type="radio"/> Litt uenig | <input type="radio"/> Noe uenig | <input type="radio"/> Svært uenig | |

Jeg er med i toppidrettsfaget fordi jeg vil lære og forstå mer av det

- | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Svært enig | <input type="radio"/> Noe enig | <input type="radio"/> Litt enig | <input type="radio"/> Nøytral |
| <input type="radio"/> Litt uenig | <input type="radio"/> Noe uenig | <input type="radio"/> Svært uenig | |

Jeg er med i toppidrettsfaget fordi det forventes av meg

- | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Svært enig | <input type="radio"/> Noe enig | <input type="radio"/> Litt enig | <input type="radio"/> Nøytral |
| <input type="radio"/> Litt uenig | <input type="radio"/> Noe uenig | <input type="radio"/> Svært uenig | |

Jeg er med i toppidrettsfaget fordi jeg liker det

- | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Svært enig | <input type="radio"/> Noe enig | <input type="radio"/> Litt enig | <input type="radio"/> Nøytral |
| <input type="radio"/> Litt uenig | <input type="radio"/> Noe uenig | <input type="radio"/> Svært uenig | |

Jeg er med i toppidrettsfaget fordi det er viktig for meg

- | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Svært enig | <input type="radio"/> Noe enig | <input type="radio"/> Litt enig | <input type="radio"/> Nøytral |
| <input type="radio"/> Litt uenig | <input type="radio"/> Noe uenig | <input type="radio"/> Svært uenig | |

Spørreskjema 5. Hvorfor prøver du å trene på vanskelige ting i toppidrettsfaget?

Her følger noen spørsmål om hvorfor du trener på vanskelige ting i faget, om det f. eks. fordi du må, eller fordi du vil og har lyst.

Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi andre (foreldre, trener, lærer og venner) skal tro jeg er flink

- | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Svært enig | <input type="radio"/> Noe enig | <input type="radio"/> Litt enig | <input type="radio"/> Nøytral |
| <input type="radio"/> Litt uenig | <input type="radio"/> Noe uenig | <input type="radio"/> Svært uenig | |

Jeg vil trene på vanskelige ting fordi jeg vil skamme meg om jeg ikke forsøket

- | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Svært enig | <input type="radio"/> Noe enig | <input type="radio"/> Litt enig | <input type="radio"/> Nøytral |
| <input type="radio"/> Litt uenig | <input type="radio"/> Noe uenig | <input type="radio"/> Svært uenig | |

Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi jeg liker det

- | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Svært enig | <input type="radio"/> Noe enig | <input type="radio"/> Litt enig | <input type="radio"/> Nøytral |
| <input type="radio"/> Litt uenig | <input type="radio"/> Noe uenig | <input type="radio"/> Svært uenig | |

Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi det forventes av meg

- | | | | |
|----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| <input type="radio"/> Svært enig | <input type="radio"/> Noe enig | <input type="radio"/> Litt enig | <input type="radio"/> Nøytral |
| <input type="radio"/> Litt uenig | <input type="radio"/> Noe uenig | <input type="radio"/> Svært uenig | |

Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi det plager meg å ikke prøve

- Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral
 Litt uenig Noe uenig Svært uenig

Jeg prøver å trene på vanskelige ting for å finne ut om jeg gjør rett eller galt

- Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral
 Litt uenig Noe uenig Svært uenig

Jeg prøver å gjøre vanskelige ting fordi det er gøy

- Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral
 Litt uenig Noe uenig Svært uenig

Jeg prøver å trene på vanskelige ting fordi det viktig for meg

- Svært enig Noe enig Litt enig Nøytral
 Litt uenig Noe uenig Svært uenig

Spørreskjema 6. Min innsats i toppidrettsfaget

Svar på hvert utsagn nedenfor ved å krysse av for det du føler passer for deg.

Jeg forsøker å jobbe så hardt som overhodet mulig i svømmetimen

- Aldri Sjelden Av og til Noen ganger
 Ofte Veldig ofte Nesten alltid

Jeg presterer bedre enn hva som kan forventes i svømmetimen

- Aldri Sjelden Av og til Noen ganger
 Ofte Veldig ofte Nesten alltid

Jeg er svært opptatt av å gjøre en god innsats i svømmetimen

- Aldri Sjelden Av og til Noen ganger
 Ofte Veldig ofte Nesten alltid

Det jeg utfører er av ypperste kvalitet

- Aldri Sjelden Av og til Noen ganger
 Ofte Veldig ofte Nesten alltid

Jeg yter nesten bestandig mer enn hva som kan betegnes som et akseptabelt innsatsnivå

- Aldri Sjelden Av og til Noen ganger
 Ofte Veldig ofte Nesten alltid

Spørreskjema 7 Den erfarte læreplanen

I det siste spørreskjemaet lurer jeg på hvordan du som elev erfarer visse områder i læreplanen i toppidrettsfaget.

Jeg opplever at toppidrettsfaget er utfordrende

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Aldri | <input type="radio"/> Sjelden | <input type="radio"/> Av og til | <input type="radio"/> Noen ganger |
| <input type="radio"/> Ofte | <input type="radio"/> Veldig ofte | <input type="radio"/> Nesten alltid | |

Jeg føler meg i stand til å kunne møte utfordringene i toppidrettsfaget

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Aldri | <input type="radio"/> Sjelden | <input type="radio"/> Av og til | <input type="radio"/> Noen ganger |
| <input type="radio"/> Ofte | <input type="radio"/> Veldig ofte | <input type="radio"/> Nesten alltid | |

Jeg opplever at toppidrettsfaget er spennende

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Aldri | <input type="radio"/> Sjelden | <input type="radio"/> Av og til | <input type="radio"/> Noen ganger |
| <input type="radio"/> Ofte | <input type="radio"/> Veldig ofte | <input type="radio"/> Nesten alltid | |

Jeg opplever glede i toppidrettsfaget

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Aldri | <input type="radio"/> Sjelden | <input type="radio"/> Av og til | <input type="radio"/> Noen ganger |
| <input type="radio"/> Ofte | <input type="radio"/> Veldig ofte | <input type="radio"/> Nesten alltid | |

Jeg får økt selvtillit av toppidrettsfaget

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Aldri | <input type="radio"/> Sjelden | <input type="radio"/> Av og til | <input type="radio"/> Noen ganger |
| <input type="radio"/> Ofte | <input type="radio"/> Veldig ofte | <input type="radio"/> Nesten alltid | |

Jeg føler jeg utvikler evnen til å ta ansvar for andre i toppidrettsfaget

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Aldri | <input type="radio"/> Sjelden | <input type="radio"/> Av og til | <input type="radio"/> Noen ganger |
| <input type="radio"/> Ofte | <input type="radio"/> Veldig ofte | <input type="radio"/> Nesten alltid | |

Jeg opplever at jeg gjennom toppidrettsfaget får systematisk og målrettet trening som utvikler mine ferdigheter

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Aldri | <input type="radio"/> Sjelden | <input type="radio"/> Av og til | <input type="radio"/> Noen ganger |
| <input type="radio"/> Ofte | <input type="radio"/> Veldig ofte | <input type="radio"/> Nesten alltid | |

Jeg føler toppidrettsfaget bevisstgjør meg om hvilke krav til livsstil og atferd som stilles til en toppidrettsutøver

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Aldri | <input type="radio"/> Sjelden | <input type="radio"/> Av og til | <input type="radio"/> Noen ganger |
| <input type="radio"/> Ofte | <input type="radio"/> Veldig ofte | <input type="radio"/> Nesten alltid | |

Jeg føler toppidrettsfaget bevisstgjør meg om hvilke verdier og holdninger en toppidrettsutøver bør ha

- | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Aldri | <input type="radio"/> Sjelden | <input checked="" type="radio"/> Av og til | <input type="radio"/> Noen ganger |
| <input type="radio"/> Ofte | <input type="radio"/> Veldig ofte | <input type="radio"/> Nesten alltid | |

4. Intervjuguide

Intervjuguide/temaguide

Temaet i masteroppgaven er motivasjon og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming.

Intervjuguide

Intervjuguiden er utarbeidet etter Christoffersen og Johannessen (2012).

Innledning:

- Presentere meg
- Informere om prosjektet og temaet
- Tilbakemelding om resultat (Tilsendt ferdig oppgave, om ønskelig)
- Dokumentasjon fra intervjuet, og hva som skjer med datamaterialet før og etter prosjektet
- Garantere anonymitet, skrive under på forespørselen om deltakelse (Informert samtykke)
- Rett til å trekke seg fra prosjektet
- Lengde på intervjuet er ca 30 min

Faktaspørsmål:

Alder/trinn/ Kjønn

Er du fra [REDACTED]?

Hva er dine fritidsinteresser?

Treningsmengde?

Når begynte du å svømme?

Nivå?

Introduksjonsspørsmål

Hva er dine ambisjoner innen svømmingen?

Hvem og/eller hva motiverer deg innen idrett/fysisk aktivitet? (Ekstra mye?)

Hva er viktig for deg på idrettsarenaen? (For eksempel prestasjon, trivsel, mestring)

Overgangsspørsmål (personlige erfaringer)

Kan du prøve å beskrive en episode/situasjon, enten fra trening eller konkurranse, der du følte deg svært motivert?

Kan du prøve å beskrive en episode/situasjon, enten fra trening eller konkurranse, der du følte deg svært umotivert?

Nøkkelspørsmål og sensitive spørsmål

1. Forhold til læreren, og lærerens stil

Gir toppidrettslæreren deg mulighet til valg? Situasjonsbeskrivelse

Kan du beskrive forholdet til toppidrettslæreren din? (Tillitt Åpenhet Motivator Kommunikasjon)

2 A. Læringsmiljøet og prestasjonsutvikling

Er det aksept for prøving og feiling på svømmetreninga i skoletida?

Hva føler du når du yter så godt du kan i toppidrettsfaget?

Hvordan arbeides det for at nettopp du skal bli en bedre svømmer?

Hvordan sammenlignes ferdigheter? Opp mot deg selv/medelever

Hvordan oppnås og oppleves mestringsfølelser?

Gir toppidrettsfaget deg mer lyst til å utvikle din ferdigheter?

Når føler du deg mest vellykket i toppidrettsfaget? (Forbedret egne ferdigheter/gjør det bedre enn andre)

Hva gjør at du ønsker å utvikle dine prestasjoner og ferdigheter?

Føler du at du mestrer de ferdighetene som kreves i konkurransesituasjoner?

(Hva? Hvordan? Hvorfor?)

Føler du at du får videreutviklet dine ferdigheter til et høyere prestasjonsnivå i toppidrettsfaget? (Hva? Hvordan? Hvorfor?)

2 B. Valgmuligheter – Autonomistøttende miljø?

Hva velger du selv i toppidrettsfaget?

Hvordan regulerer du egen aktivitet?

Hva bestemmer toppidrettslæreren?

Hva opplyser toppidrettslæreren deg om i forhold til å ta egne valg?

3 A. Egne opplevelser i toppidrettsfaget

Hvordan er ditt forhold til din medelever i toppidrettsfaget?

Får du anerkjennelse i faget? På hvilken måte?

Hva formidler du av dine meninger/ideer i toppidrettsfaget?

Hva slags ferdigheter føler du at du får utviklet i toppidrettsfaget?

Hva føler du at du oppnår i toppidrettsfaget?

Hvordan blir det tatt hensyn til din følelser i toppidrettsfaget?

Føler du at dersom du får velge selv så gir det bedre forutsetning for din prestasjonsutvikling?

3 B. Din oppfatning av deg selv i toppidrettsfaget.

Føler du deg trygg på dine ferdigheter, at du mestrer aktivitetene i toppidrettsfaget?

4. Hvorfor deltar du i toppidrettsfaget?

Hvor viktig er det for deg at andre tror du liker å drive med svømming?

Hva ville skjedd om du sluttet med svømmingen?

Hva handler toppidrettsfaget svømming egentlig om? Samhold, utvikling (hva slags? bli bedre/danning/selvutvikling)

5. Hvorfor prøver du å trene på vanskelige ting i toppidrettsfaget?

Skam/ Forventing/ Liker det

6. Din innsats i toppidrettsfaget

Hvordan er din generelle innsats i toppidrettsfaget?

Hva forventes av din innsats?

Hvordan føler du deg dersom du yter full innsats?

Hvordan føler du deg dersom du ikke yter full innsats?

7. Den erfarte læreplanen

1. Utfordringer 2. Spenning 3. Glede 4. Selvtillit 5. Ansvar 6. Ferdigheter 7. Atferd og livsstil

8. Psykologiske temaer

1: Målsetting, 2: Visualisering, 3: Avspenning, 4: Tankeregulering 5: Konsentrasjon.

Bevissthet. Hva gjør du i forhold til disse temaene? Forbedrer det prestasjonene?

Kunne prestasjonene din blitt bedre gjennom denne typen trening?

Avslutning

Sitter informanten med spørsmål eller kommentarer?

5. Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Bjørg Oddrun Hallås

Senter for utdanningsforskning Høgskolen i Bergen
Postboks 7030

5020 BERGEN

Vår dato: 30.09.2015

Vår ref: 44399 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.08.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44399	<i>Motivasjon og prestasjonsutvikling i toppidrettsfaget svømming</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Bjørg Oddrun Hallås</i>
<i>Student</i>	<i>Esben Martinsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Kopi: Esben Martinsen esben91@broadpark.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering – Kommentar

Prosjektnr: 4439

Formålet er å kartlegge toppidrettselevs syn og oppfatning av temaer som for eksempel forhold til lærere/trenere, læringsmiljø, selvbestemmelse, opplevelse av toppidrettsfaget, innsats i toppidrettsfaget og elevenes opplevelse av den erfarte læreplanen.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene er godt utformet.

Personvernombudet tar høyde for at det vil kunne registreres sensitive personopplysninger om helseforhold.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet.

Dersom studenten skal benytte en leverandør av nettbaserte spørreundersøkelser som ikke er tilknyttet Høgskolen i Bergen (ekstern databehandler), må Høgskolen i Bergen inngå en databehandleravtale med leverandøren av spørreundersøkelsen, som regulerer og sikrer behandlingen av persondata, jf. personopplysningsloven § 15.

Forventet prosjektslutt er i følge informasjonsskriv i mai 2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel/epost osv.)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, skole, klassetrinn, alder og kjønn)

Vi gjør oppmerksom på at eventuell databehandler også må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.

6. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Hei!

Bergen 08.09.15

Mitt navn er Esben Martinsen og jeg studerer master i Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø, ved Høgskolen i Bergen. Jeg skriver for tiden masteroppgave, og jeg fordyper meg i toppidrettsfaget svømming. I den forbindelse lurer jeg på et par ting som jeg håper dere vil svare meg på:

- Tilbyr dere toppidrett svømming ved deres skole?
- Hvilket år startet dere i så fall med å gi dette tilbudet?
- Hvor mange benytter seg i så fall av tilbudet? Vennligst fyll ut skjemaet:

Første året	Andre året	Tredje året	Fjerde året
Antall:	Antall:	Antall:	Antall:

Dersom dere tilbyr toppidrett svømming for elevene, er jeg interessert i å bruke disse elevene som mine respondenter i en spørreundersøkelse som gjelder toppidrettsfaget svømming. Ved å delta i en slik spørreundersøkelse vil deres skole og elever bidra til ny systematisk kunnskap og viten på dette fagområdet. Spørreundersøkelsen er nettbasert og kan besvares når og hvor som helst med nett-tilgang. Jeg er likevel avhengig av hjelp fra en ansatt/lærer på skolen som kan avsette tid (ca. 15 - 20 minutter) slik at elevene kan få svare på undersøkelsen i løpet av skoledagen. Dette for å sikre stor svarprosent.

Dersom skolen stiller seg positiv til denne undersøkelsen, så sender jeg dere en mer utfyllende beskrivelse av opplegget, et informasjonsskriv/samtykkeerklæring til den enkelte elev og et skriv til den læreren som kan hjelpe meg med å gi elevene tid og anledning til å svare på spørreundersøkelsen.

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. For eventuelle spørsmål kan dere ta kontakt med meg på:

E-post: esben91@broadpark.no

Tlf: 99350629

Mvh

Esben Martinsen

Masterstudent ved Høgskolen i Bergen

