

Sammendrag

Målet med denne studien var å se nærmere på trener-utøver relasjonen, et underutviklet felt innen idrettspsykologisk forskning (Yang & Jowett, 2016), og hvilken betydning denne relasjonen har for utøvers utvikling. Jowetts «3Cs» (Jowett & Meek, 2000; Jowett & Ntoumanis, 2004) ble brukt som teoretisk rammeverk. Videre ble det postulert, med bakgrunn i teori, at en potensiell positiv sammenheng kunne være påvirket av utøvers evne til å selvregulere læring.

Dette er en spørreskjemabasert tverrsnittundersøkelse av ungdomsfotballag på regionalt og nasjonalt nivå. Utvalget bestod av 47 mannlige fotballspillere i alderen 14-19 år ($M = 16,5$, $SD = 1,41$), fra 3 forskjellige lag, og 3 trenere, tilhørende hvert av lagene, fra 24-47 år ($M = 38,9$, $SD = 10,5$). Trener-utøver relasjonen ble testet med to forskjellige utgaver av nCART-Q (Caspersen, 2007), én utøver- og én trenerutgave. Selvregulering av læring ble testet med et fotballspesifikt skjema av Toering, Jordet og Ripegut (2013). Spillerens utvikling siste år er vurdert av spillerens trener, på en skala fra 1-10.

Av resultatene ser det ut til å være en sammenheng mellom treners følelse av «closeness» overfor utøveren og utøvers utvikling det siste året ($r_s = ,409$, $p < ,01$). Det diskuteres om dette er på grunn av Pygmalion-effekten (Rosenthal og Jacobson, 1968), om det er fordi trenere liker spillere som har utviklet seg mer bedre enn andre spillere, eller om det er på grunn av glorie-effekten (Cooper, 1981).

Det fantes ingen medierende effekt av selvregulering av læring mellom relasjonen og utvikling i denne studien. Dog finner vi allikevel svake til moderate positiv korrelasjoner mellom utøvers følelse av «closeness» og selvreguleringsprosessene planlegging ($r_s = ,304$, $p < ,05$) og evaluering ($r_s = ,345$, $p < ,05$). Disse sammenhengene har aldri tidligere vært påvist i en idrettslig kontekst og bør således følges videre, da de kan være med på å utvide vår forståelse av hvilken betydning signifikante andre har for selvregulering av læring.

Denne studien er den første der disse idéene kobles og verktøyene brukes på denne måten. Derfor bør studien anses som en slags pilotstudie og resultatene tolkes på denne måten. Avslutningsvis legges det fram metodiske begrensninger, forslag til fremtidig forskning og praktiske implikasjoner.

Forord

Livet i idretten har vært magisk. 20 magiske år har det blitt, siden muttern dro med seg en liten pjokk til allidretten. 20 år med mestringsopplevelser, fellesskap, egentrening, leik, glede og oppturer, men også med utfordringer, konflikter og nedturer. Her har jeg opplevd mine høyeste topper og mine dypeste daler. Først som spiller og så som trener.

NIH var egentlig aldri et valg. Det var bare et nytt kapittel i et lidenskapelig forhold til idretten. Tema for masteroppgaven, derimot, var et valg. Et enkelt valg, vel å merke.

Gjennom alle årene i idretten har inntrykket mitt vært at magien og de gode opplevelsene ofte har sammenfalt med hvor godt man har likt treneren sin. Dette var min egen opplevelse som fotballspiller, men er også noe jeg har sett igjen de siste 15 årene, sterkt engasjert i lokalfotballen. Lagene med «gode» trenere har både flere og, til syvende og sist, bedre spillere enn andre lag. Disse trenerne er «likandes» typer som er flinke til å se enkeltindividet og å se laget. De skaper trygghet i form av et uttrykk om at «her kan du være deg sjæl», «her kan du få prøve deg fram». Samtidig har de også visst hva de har snakket om i faglige termer og de har heller ikke vært redde for å stille krav når det har vært på sin plass.

Hvordan disse trenerne har klart å lokke fram potensialet i den enkelt har hele tiden fascinert meg. At individuell utvikling ikke nødvendigvis er noe du gjør aleine, er ganske sikkert. Derfor var det overraskende at trener-utøver relasjonen, den kanskje viktigste relasjonen av alle i denne sammenhengen, var relativt lite utforsket i den vitenskapelige verden. Hvorvidt treneren, gjennom relasjonen, faktisk har en effekt på utøverens utvikling og hvordan disse mekanismene i så fall skulle fungere hadde man altså ikke noe spesielt godt svar på.

Så fikk jeg endelig anledning til å dykke dypere i dette. Her begynner denne oppgaven, som et første forsøk på å avdekke noe av hva som skjer i disse relasjonene. Underveis dukker det også opp noen interessante resultater. Dog bør disse første resultatene tolkes med varsomhet.

God lesning!

Takk til bidragsytere

På samme måte som individuell utvikling ikke er noe du gjør aleine, er heller ikke masteroppgaver noe man gjør aleine. Med meg på veien har jeg hatt flere gode hjelpere:

Takk til Tynke som hjalp meg i gang og Anne Marte som hjalp meg i mål.

Takk til Simon som har vært min «partner in crime» på dette prosjektet. Samarbeidet har vært omtrent like hyggelig og omtrent like ineffektivt som jeg «fryktet» på forhånd.

Takk også til resten av medstudentene på NIH som jeg de siste 5+ årene har ledd og lært så mye sammen med.

Takk til lærere og trenere jeg har hatt på veien, og siden også trenere jeg har jobbet sammen med. Dere er til inspirasjon hver eneste dag.

Takk til mitt kjære Rælingen FK og alle folka som en gang i tiden ga en uerfaren 17-årig trenerspire frie tøyler. Det hadde aldri skjedd i dag.

Og sist, men ikke minst, den hjerteligste takk til den nærmeste familie med mor, far og bestemor i spissen, som har viet så mye av sine liv for å legge til rette for jeg har kunnet bruke og misbruke mitt liv akkurat sånn jeg selv har hatt lyst til. Det begynner å gi resultater.

This one's for you!

Fredrik Hagen Vold

Enebakk, oktober 2018.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| 1. Innledning..... | 1 |
| 2. Teori..... | 2 |
| 2.1. Trener-utøver relasjonen | 3 |
| 2.2. Kvaliteten på relasjonen – «the 3+1Cs»..... | 5 |
| 2.2.1. Closeness | 5 |
| 2.2.2. Commitment..... | 7 |
| 2.2.3. Complementarity..... | 7 |
| 2.2.4. CART-Q..... | 8 |
| 2.3. Trener-utøver relasjonen og læring/utvikling | 9 |
| 2.4. Selvregulering..... | 9 |
| 2.4.1. Selvregulering av læring | 11 |
| 2.4.2. Selvregulering fra et sosialkognitivt perspektiv | 13 |
| 2.5. Problemstilling og hypoteser..... | 16 |
| 3. Metode..... | 17 |
| 3.1. Design | 17 |
| 3.2. Utvalg og utvalgsstørrelse | 17 |
| 3.3. Datainnsamling..... | 17 |
| 3.4. Måleinstrumenter | 18 |
| 3.4.1. nCART-Q | 18 |
| 3.4.2. Selvregulering av læring | 19 |
| 3.4.3. Utvikling..... | 19 |
| 3.5. Dataanalyse | 20 |
| 3.6. Validitet og reliabilitet..... | 21 |
| 3.7. Etske aspekter | 23 |
| 4. Resultater | 24 |
| 4.1. Hypotese 1:..... | 25 |
| 4.2. Hypotese 2:..... | 25 |
| 4.3. Hypotese 3:..... | 26 |
| 5. Diskusjon | 27 |
| 5.1. «Det er en sammenheng mellom kvaliteten på trener-utøver relasjonen, målt gjennom «closeness» og «complementarity», og utøvers utvikling»..... | 27 |
| 5.2. «Sammenhengen mellom trener-utøver relasjonen og utøvers læring medieres ikke av utøvers evne til å selvregulere av læring» | 30 |
| 5.3. «Det er en sammenheng mellom utøvers opplevelse av «closeness» og utøvers evne til å selvregulere læring»..... | 32 |
| 5.4. Metodiske begrensninger | 35 |

| | | |
|--------|--|----|
| 5.5. | Fremtidig forskning | 36 |
| 5.6. | Praktiske implikasjoner | 38 |
| 5.6.1. | Treners følelse av closeness | 38 |
| 5.6.2. | Closeness og selvregulering av læring..... | 39 |
| 6. | Konklusjon | 42 |
| 7. | Referanser | 45 |
| 8. | Vedlegg..... | 51 |

1. Innledning

Aller først et lite tankeeksperiment:

Ettersom du leser denne oppgaven, går jeg ut fra at du tidligere på et eller annet tidspunkt selv har vært idrettsutøver. Som idrettsutøver hadde du helt sikkert en trener, og sannsynligvis har du nok også hatt opptil flere trenere gjennom din idrettskarriere. Tenk nå tilbake. Er det noen av disse trenerne som skiller seg ut i den ene eller andre retningen? Har du en favoritt? Har du hatt én eller flere trenere du rett og slett har mislikt? Hvorfor er det sånn? Har det med treneren å gjøre, eller har det med deg å gjøre? Og kanskje viktigst; hvordan påvirket de ulike relasjonene deg? Trivdes du bedre i samarbeid med favoritttreneren? Hadde du bedre utvikling da? Eller, sett i ettertid, hadde det egentlig ikke så mye å si? Målet med denne oppgaven er å gi en bedre forståelse av noen av disse spørsmålene.

Dette tar oss inn i feltet sosialpsykologi, definert som «undersøkelse av hvordan ens følelser, tanker og atferd påvirkes av andres tilstedeværelse, virkelig eller forestilt» (Jowett & Lavalley, 2007). Enklere sagt: «Hvordan påvirker vi hverandre?». Med dette skiller sosialpsykologi fra de andre disiplinene innen psykologien, som for eksempel kognitiv psykologi eller personlighetspsykologi, i form av perspektiv. Der de førstnevnte har et *intrapersonlig* perspektiv (intra, fra latin: innvendig), har sosialpsykologien derimot et *interpersonlig* perspektiv (inter, fra latin: mellom eller gjensidig). Fokuset her ligger altså på hvordan eksterne prosesser, og ikke bare interne-, påvirker individet.

Den mellommenneskelige relasjonen som studeres nærmere i denne oppgaven er, som du kanskje har skjønnet, trener-utøver relasjonen. Vi har fortsatt for lite evidensbasert empiri om hvordan trener-utøver relasjonen er relatert til prestasjon, psyko-sosial påvirkning og menneskelig utvikling (LaVoi, 2007). Fokuset vil være på hvordan denne relasjonen påvirker utøveren, og da spesielt utøvers utvikling. Relasjonen virker nok den andre veien og - det får vente.

«I can tell you from experience; the effect you have on others is the most valuable currency there is.» - Jim Carrey.

2. Teori

«Profound responsibilities come with teaching and coaching. You can do so much good – or harm. It's why I believe that next to parenting, teaching and coaching are the two most important professions in the world.» - John Wooden (Nater & Gallimore, 2010, s. 118).

En relasjon eksisterer mellom to mennesker når begge forstår og inngår i en tosidig interaksjon med den andre (Bowlby, 1983), og allerede fra fødselen av har de ulike relasjonene vi har til menneskene rundt oss, betydning for hvordan vi utvikler oss videre som mennesker. I henhold til Bowlbys tilknytningsteori (1983) vil barnet allerede fra det er tre måneder respondere annerledes til sin nærmeste omsorgsperson, som normalt er barnets mor, med smil, lyder og blikkontakt.

Foruten å ivareta barnets fysiologiske behov, som mat, beskyttelse og varme, vil tilknytning til mor også være en slags base for barnet, som gir trygghet, bidrar med å regulere barnets følelser og fungerer som et utgangspunkt barnet utforsker omgivelsene fra. Relasjonen til mor vil også virke som en referanse for barnet, for hvordan andre mennesker, generelt, oppfører seg, hvordan mor og andre omsorgspersoner, spesielt, oppfører seg, hvordan det er forventet at en selv skal oppføre seg og interagere med andre.

«A young child's experience of an encouraging, supportive and co-operative mother, and a little later father, gives him a sense of worth, a belief in the helpfulness of others, and a favourable model on which to build future relationships. Furthermore, by enabling him to explore his environment with confidence and to deal with it effectively, such experience also promotes his sense of competence ... Personality becomes increasingly structured to operate in moderately controlled and resilient ways, and increasingly capable of continuing so despite adverse circumstances.» (Bowlby, 1983, s. 378)

Relasjonen, eller tilknytningen, som omtales over, kjennetegnes av at barnets atferd er rettet mot noen som er bedre egnet til å løse situasjonen, mens omsorgspersonen komplementerer denne atferden ved å hjelpe barnet med å løse situasjonen (Bowlby, 1983). Selv om unges primære tilknytninger er foreldrene, er de også i stand til å knytte seg til noen få andre betydningsfulle voksne (Roy F. Baumeister & Leary, 1995; Siegel, 2001). Samtidig vil også menneskene man er knyttet til på denne måten endre seg gjennom livet. Eksempler på nye

tilknytninger kan være kjærester eller venner. Dette bringer fram et alternativt perspektiv på tilknytning, der tilknytning ses på en som relasjon mellom to eller flere organismer som har tilpasset seg hverandre for å gi den andre meningsfull stimulering og bidra i spenningsregulering (Field, 1996).

Relasjonen mellom en idrettsutøver og utøverens trener ser ut til å passe godt med kjennetegnene på tilknytning beskrevet over, og på bakgrunn av dette kan vi anta at treneren kan ha spesielt stor betydning for spillerens utvikling, både på og utenfor fotballbanen (Mikulincer & Shaver, 2007). Denne tilknytningen har betydning ikke bare for barn, men også eldre idrettsutøvere (Davis & Jowett, 2010).

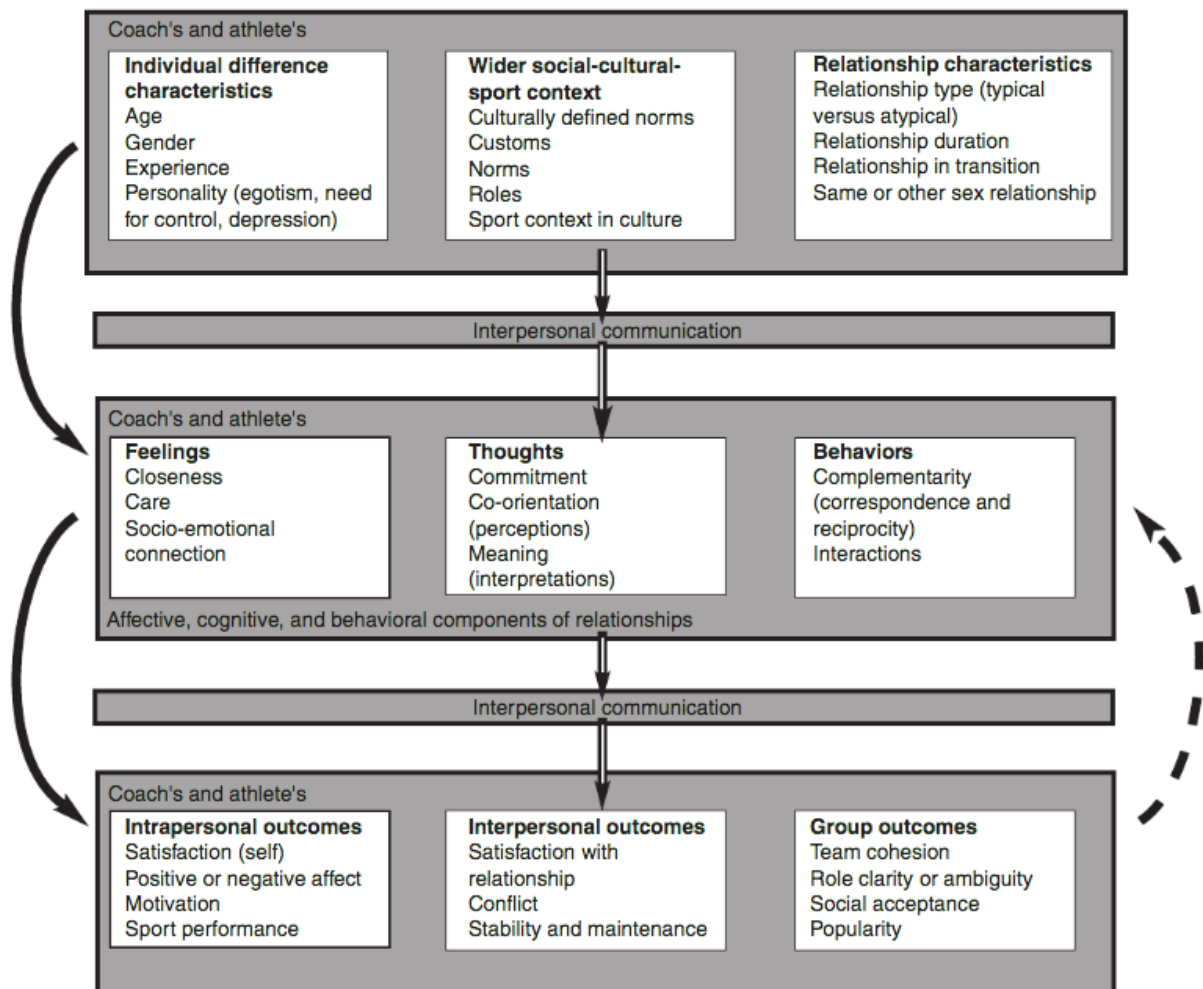
2.1. Trener-utøver relasjonen

Den dominerende forskeren på feltet, Sophia Jowett, definerer trener-utøver relasjonen som «a situation in which a coach's and an athlete's cognitions, feelings, and behaviors are mutually and causally interrelated» (Jowett & Poczwardowski, 2007, s. 4). Relasjonen anses å være et dynamisk konsept, som påvirkes av forandringer i kognisjoner, følelser og atferd, gjennom interaksjonen mellom de to i relasjonen. Dermed er begge parter gjensidig avhengig av hverandre, for at relasjonen skal utvikles i riktig retning (Jowett & Poczwardowski, 2007).

Tradisjonelt har trener-utøver relasjonen vært studert fra et ledelsesperspektiv, altså lederens atferd rettet mot utøveren. Jamfør definisjonen over har dette perspektivet en svakhet ved undersøkelse av trener-utøver relasjonen, da det kun undersøker én side av tosidig relasjon. For å forstå relasjonen må man derimot innta et relasjonelt perspektiv, der man undersøker begge sider, eller retninger (Jowett, Paull, & Pensgaard, 2005; S. Yang & Jowett, 2016). Dette gjør at trener-utøver relasjonen fortsatt er et lite utviklet felt innen idrettspsykologisk forskning (Philippe, Sagar, Huguet, Paquet, & Jowett, 2011; Wylleman, 2000; S. Yang & Jowett, 2016).

Forskningen som er blitt gjort i et relasjonsperspektiv, i henhold til definisjonen, er det i hovedsak Jowett selv og hennes kolleger som står bak (S. Yang & Jowett, 2016). Sammen med Poczwardowski har Jowett utviklet en integrert forskningsmodell (Jowett & Poczwardowski, 2007) (figur 1), som er en syntese av fire konseptuelle modeller om trener-utøver relasjonen. Wyllemans modell (2000), som postulerer at relasjonen kan defineres basert på atferden som utvises av trener og utøver på idrettsbanen, herunder aksept-avvisning, dominans-underkastelse og en sosial-emosjonell dimensjon, Jowetts egen modell, «3+1Cs» (Jowett & Ntoumanis, 2004; Jowett et al., 2005), LaVois modell (2004, i Jowett &

Poczwadowski, 2007), som vektlegger betydningen menneskets grunnleggende behov tilknytning og nærhet, og Poczwadowskis konseptuelle modell som setter det hele inn i en kontekst.



Figur 1. Den integrerte forskningsmodellen (Jowett & Poczwadowski, 2007). Gjengitt med tillatelse av Human Kinetics, Inc (se Vedlegg 6).

Modellen er bygget opp som en kake, bestående av flere lag. *Hovedpoenget* i modellen er knyttet til det kausale forholdet mellom de ulike lagene. Det øverste laget i modellen representerer trener og utøvers bakgrunn og forutsetninger. Disse er *individuelle karakteristikk*, som alder og personlighet, *sosiokulturell kontekst*, som kultur og normer, og *karakteristikk ved relasjonen*, som varighet og kjønn (f.eks. samme kjønn eller forskjellige kjønn). Disse forutsetningene som hver eneste trener og utøver har med seg inn i en relasjon, vil så legge grunnlaget for det neste laget i modellen. Dette laget handler om kvaliteten på

relasjonen, beskrevet gjennom følelser tanker og atferd, eller «the 3Cs», som igjen fører til det siste laget i modellen – altså resultatene av relasjonen.

Mellom de ulike lagene i modellen ligger kommunikasjon. Kommunikasjon, verbal eller nonverbal, påvirker avstanden mellom partene i relasjonen. Mer- og bedre kommunikasjon tar partene nærmere hverandre, potensielt til et nivå der de fungerer som én, samtidig som mindre og dårligere kommunikasjon kan ha motsatt effekt. Så for å lykkes med å utvikle harmoniske og stabile trener-utøver relasjoner må man også lykkes med kommunikasjonen (Jowett & Poczwardowski, 2007)..

2.2. Kvaliteten på relasjonen – «the 3+1Cs»

Den mest anvendte modellen for å forstå kvaliteten på en trener-utøver relasjon er Jowetts egen modell; «the 3Cs» (Jowett & Meek, 2000), som med tiden har blitt «the 3+1Cs» (Jowett & Ntoumanis, 2004; Jowett et al., 2005). Modellen baserer seg på psykologiske konsepter fra generell forskning på interpersonlige relasjoner (Jowett & Meek, 2000), testet kvalitativt spesielt inn mot idrett (Jowett & Cockerill, 2003). Disse konseptene er *closeness*, *commitment* og *complementarity*, som er operasjonaliseringer av henholdsvis følelser, kognisjoner og atferd, for å kunne måle disse dimensjonene av relasjonen (Jowett et al., 2005; S. Yang & Jowett, 2016). Den siste «Cen» («+1C») er *co-orientation* og måler partenes felles opplevelse av hverandres bidrag i relasjonen (Jowett et al., 2005).

2.2.1. Closeness

«Nobody cares how much you know, until they know how much you care» - Theodore Roosevelt

Den første C-en, *closeness*, er hentet fra Berscheid, Snyder og Omoto (1989, i Jowett & Meek, 2000), der *closeness* operasjonaliseres og måles etter aktiviteter partene i relasjonen har gjort sammen, varighet på relasjonen, frekvensen av møter, opplevd styrke av det emosjonelle båndet mellom partene i relasjonen og gjensidig avhengighet (LaVoi, 2007). Selv om *closeness* her i hovedsak handler om atferd (LaVoi, 2007), refererer *closeness* i «the 3+1Cs» til den følelsesmessige dimensjonen av relasjonen (Jowett et al., 2005; S. Yang & Jowett, 2016), definert som «an affective or emotional interdependence that encompasses relational properties such as liking, trusting, and respecting one another» (Philippe et al., 2011). Altså uttrykker *closeness* den emosjonelle tonen mellom trener og utøver, slik begge parter opplever den (Jowett & Cockerill, 2003). Denne dimensjonen kategoriseres overordnet i «generelle følelser», kjennetegnet av respekt for hverandre, tro på hverandre og engasjement

for hverandre, og «personlige følelser», kjennetegnet av at man liker hverandre, intimitet og tillit (Jowett & Cockerill, 2003).

I en kvalitativ, retrospektiv studie av ol-medaljørers relasjon til sin tidligere trener beskriver flere av de tidligere utøverne det emosjonelle båndet til sin trener som et lignende det man har i nære vennskap eller til en far eller en mor, og at denne oppfattelsen virket begge veier i relasjonen (Jowett & Cockerill, 2003). Det ser ut til å gå igjen at trener-utøver relasjonen utvikler seg fra å ha et aktivitetsfokus, der treneren fremstår instruerende på samme måte som en lærer, til å ha et personfokus med emosjonelle bånd mellom de to i relasjonen, der man også er opptatt av mennesket og ikke bare idrettsutøveren. Denne utviklingen av relasjonen ser igjen ut til å påvirke utøverens utvikling, både som menneske og på idrettsbanen (Philippe et al., 2011).

Samtidig var det svært få av medaljørene som rapporterte om negativ *closeness* eller fravær av emosjonell *closeness* (2,6%), men at det ved disse tilfellene hadde påvirket utøveren selv negativt. Slikt fravær av nærhet kan gjøre relasjonen så kald og formell at det går utover trenerens evne til å påvirke utøverens læring effektivt (Drewe, 2002). Med dette konkluderer Jowett og Cockerill (2003) at det ser ut til at utøvere har et behov om å bli tatt «under vingene» til en trener, som foruten å være faglig kompetent også er god til å kommunisere følelser og vise omtanke, varme og interesse. Dette styrker det profesjonelle forholdet mellom partene og derav potensialet for prestasjonsutvikling (Philippe et al., 2011).

Til tross for at empirien om trener-utøver relasjonen og nærhet presentert over utelukkende er positiv, løfter Drewe (2002) problemstillingen om hvor nær relasjonen egentlig bør være. Drewe diskuterer dette fra et idrettsfilosofisk perspektiv, primært knyttet til moralske plikter. Trener-utøver relasjonen har et asymmetrisk autoritetsforhold, som bevisst eller ubevisst, kan misbrukes på flere måter. For eksempel kan det tenkes at en utøver som anses av treneren å være sin venn, får uforholdsmessig mye oppmerksomhet, sammenlignet med resten av utøverne på laget.

Utfordringen blir således å finne «den gylne middelvei» mellom nærhet og profesjonell distanse, som er ryddig moralsk sett, og hensiktsmessig på veien mot felles idrettslige målsetninger. For å lykkes med dette beskriver Drewe (2002) et vennskap basert på nytteverdi, der partene i relasjonen liker hverandre på bakgrunn av at den andre bidrar med noe en selv kan dra nytte av eller noe som gir en selv en fordel.

2.2.2. Commitment

Commitment utgjorde en del av underkategorien «generelle følelser» innunder den emosjonelle dimensjonen i de første artiklene om «the 3'Cs», og framkom her som en sentral komponent (Jowett & Meek, 2000; Jowett & Ntoumanis, 2004). Med tiden har faktoranalyser av konvergent- og diskriminant validitet vist at *commitment* er interkorrelert med *closeness*, men allikevel er et unikt konsept (Jowett & Ntoumanis, 2004). Dermed brukes *commitment* i dag som et begrep for å beskrive den kognitive dimensjonen av relasjonen (Jowett & Ntoumanis, 2004; S. Yang & Jowett, 2016), basert på Rosenblatt (1977) sin definisjon: «an avowed or inferred intent of a person to maintain a relationship» (s.73).

Jowett selv definerer *Commitment* som «the athlete's and coach's intention to maintain the athletic relationship and therefore maximize its outcomes» (Jowett & Poczwadowski, 2007, s. 8). Denne dimensjonen av relasjonen kommer til uttrykk gjennom i hvilken grad partene i relasjonen aktivt og entusiastisk engasjerer seg i relasjonen ved å jobbe hardt, sette av tid og gå inn med innsats og energi. Dette anses av trenere og utøvere som en viktig del for å utvikle et godt samarbeid (Jowett, Kanakoglou, & Passmore, 2012), blant annet gjennom at man tenker som «vi/oss» istedenfor «jeg/meg» (Jowett & Meek, 2000).

2.2.3. Complementarity

I «3+1Cs»-modellen brukes *Complementarity* for å beskrive atferd. Begrepet referer til typen interaksjon mellom trener og utøver, der intensjon og komplementære ressurser er sentrale elementer for at interaksjonen skal fungere optimalt. For eksempel besitter treneren ved de fleste tilfeller en ressurs i form av kunnskap som utøveren kan nyttiggjøre seg av i sin utvikling. Samtidig er også treneren avhengig av å ha utøvere å dele kunnskapen sin med, på sin jakt etter å skape utvikling og gode prestasjoner. På denne måten vil trener og utøver med sine intensjoner og ressurser kunne utfylle eller komplementere hverandre. Om treneren derimot ikke er i stand til å utfylle utøveren, med sine ressurser, vil dette gå utover relasjonen, prestasjonsevne og mentalt velvære (Jowett & Cockerill, 2003; Jowett & Meek, 2000).

Interaksjonen mellom partene i relasjonen påvirkes av kravene i situasjonen. For eksempel vil kravene og partenes felles målsetning i toppidrett være annerledes enn i barneidrett. Dernest vil atferden variere i grad av vennlighet og gjennom ulike maktforhold. Normalt er det treneren som leder, og utøveren som utfører, hvilket anses å være viktig for å opprettholde struktur i arbeidet og et oppgave-orientert fokus. Allikevel ser det ut til at trenerens tilpasningsdyktighet i situasjonen er av størst betydning. Treneren må være i stand til å

inspirere når energien er flat, og innta en mer støttende rolle når det er behovet i situasjonen. Det er denne egenskapen som verdsettes høyest av utøverne selv (Jowett & Meek, 2000).

Complementarity kommer til uttrykk i form av et velfungerende samarbeid basert på tydelige roller og oppgavefordeling, hardt arbeid fra begge parter og gjensidig støtte. Her er kommunikasjon en essensiell faktor. I forlengelsen av dette ser vi også at de ulike «Cene» er interrelatert. For eksempel vil en sterk closeness føre til en mer åpen kommunikasjon, som i seg selv gjør forutsetningene for samarbeidet, og dermed complementarity bedre. En mer åpen kommunikasjon bidrar også til at treneren kjenner utøveren sin bedre og således er i bedre stand til å tilpasse sin egen atferd for «å treffe» utøveren i den gitte situasjonen. Ser vi på den andre veien, kan fravær av komplementær atferd skape negative følelser, som igjen svekker relasjonens closeness (Jowett & Cockerill, 2003).

2.2.4. CART-Q

For å måle disse ulike dimensjonene ved trener-utøver relasjonen har Jowett og Ntoumanis (2004) utviklet spørreskjemaet *Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q). Spørsmålene i skjemaet er basert på de tidlige kvalitative studiene av Jowett og hennes kolleger. Etter testing og anvendelse består den engelske utgaven i dag av 11 spørsmål (S. Jowett, personlig kommunikasjon, Oktober 2, 2016), hvorav 4 av spørsmålene handler om *Closeness*, 3 om *Commitment* og 4 om *Complementarity*.

Den praktiske anvendelsen av spørreskjemaet er tenkt inn mot utøvers treningshverdag fremfor konkurranse, da dette miljøet gir flere anledninger til å utvikle og bruke trener-utøver relasjonen. «In effect, the CART - Q is a brief, simple-to-use 11-item measure that reflects the affective (i.e., Closeness), cognitive (i.e., Commitment) and behavioral (i.e., Complementarity) aspects of the coach-athlete relationship.» (Jowett & Ntoumanis, 2004).

For å teste modellens generaliserbarhet ble CART-Q oversatt til gresk (GrCART-Q) og testet på to uavhengige greske utvalg med tilsvarende metoder som i den foregående studien. Funnene fra disse studiene er relativt konsistente, som ifølge Jowett og Ntoumanis (2003) peker på at deres konseptualisering av trener-utøver relasjonen har en kryss-kulturell generaliserbarhet. Modellens kryss-kulturelle generaliserbarheten forsvares i en doktorgradsavhandling av Yang (2011), der hun så på kulturelle likheter og forskjeller ved anvendelsen av CART-Q i sju forskjellige land (Belgia, England, Kina, Hellas, Sverige og USA).

CART-Q har også vært forsøkt oversatt og validert inn mot en norsk populasjon (nCART-Q) av Caspersen i sin hovedfagsoppgave (2007), her med litt andre resultater om konseptualiseringen av «the 3Cs» og verktøyets psykometriske egenskaper (se kapittel «3.6 Validitet»).

2.3. Trener-utøver relasjonen og læring/utvikling

«3C»-teorien har tidligere vært anvendt i forskning med både kvalitative og kvantitative metoder (CART-Q), der man blant annet har funnet ut at trener-utøver relasjonen har betydning for opplevelse av egen utvikling og suksess (Jowett & Cockerill, 2003; Vella, Oades, & Crowe, 2013), at relasjonen kan redusere frykt for å gjøre feil (Sagar & Jowett, 2015) og at gode trener-utøver relasjoner vil styrke gruppekohesjon (Jowett & Chaundy, 2004), redusere faren for utbrenthet for utøver (Isoard-Gauthier, Trouilloud, Gustafsson, & Guillet-Descas, 2016), utvikle utøvers mestringstilnærming (Isoard-Gauthier et al., 2016; Nicholls, Earle, Earle, & Madigan, 2017) og styrke utøvers indre motivasjon (Adie & Jowett, 2010).

Selv om alle disse prosessene i større eller mindre grad, direkte eller indirekte, er relatert til læring og utvikling, er det foreløpig ingen som har sett på denne sammenhengen: «Hvilken betydning har trener-utøver relasjonen for utøvers utvikling?». Før vi kan angripe denne problemstillingen, er vi dog nødt til å forankre den i teorien. Rent hypotetisk – hvordan kan denne sammenhengen virke?

2.4. Selvregulering

Selvregulering defineres av Bauer og Baumeister (2011, s.65) som «the capacity to override natural and automatic tendencies, desires, or behaviors; to pursue longterm goals, even at the expense of short-term attractions; and to follow socially prescribed norms and rules.». Altså handler selvregulering om ens egen evne til å styre sine egne responser for å oppnå noe på lengre sikt, på bekostning av noe som virker mer attraktivt på kort sikt. Selvregulering i praksis kan eksemplifiseres av det klassiske eksperimentet «The Marshmallow Test» (Mischel, Ebbesen, & Raskoff Zeiss, 1972), der barnehagebarn kunne velge mellom å få en mindre belønning med en gang, i form av én marshmallow, eller vente et stykke tid og få en større belønning, i form av to marshmallows.

Det mest interessante med dette forsøket er den prediktive validiteten resultatene har vist å ha for disse barnas utvikling videre i livet. Oppfølgingsstudier av disse barna gjennom de siste 40

årene har vist at de barna som var i stand til å vente på to marshmallows, en egenskap kalt *delay of gratification*, senere presterte bedre på skolen, tok høyere utdanning, hadde bedre selvfølelse, håndterte stress bedre og hadde lavere risiko for å misbruke rusmidler (Mischel et al., 2011). Med andre ord ser det ut til at denne evnen til å velge bort en umiddelbar fristelse til fordel for et mer langsiktig mål, påvirker hvordan man lykkes i livet, basert på objektive sosioøkonomiske mål.

Selve prosessen selvregulering kan beskrives gjennom *feedback loops* der man tester, eller monitorer, hvorvidt situasjonen og tilstanden nå er i tråd med en ønsket standard eller et mål. Hvis det er en forskjell på nå-tilstand og mål, agerer man for å minimere denne forskjellen. Deretter retester man forskjellen mellom nå-tilstand og mål, for eventuelt å måtte justere egen atferd. På denne måten fortsetter man fram og tilbake til man har lykket eller mislykket med å justere nå-tilstanden nærmere målet (Carver & Scheier, 2011). Hvis du tok marshmallowtesten, kunne en slik feedback loop, eller tankerekke, sett slik ut: «Den marshmallowen så god ut. Nå har jeg lyst på en marshmallow! Men jeg vil jo heller ha to, derfor venter jeg med å spise den ene». Den psykologiske ressursen man bruker her for å justere sin egen atferd, er hva Bauer og Baumeister (2011) kaller «Self-Regulatory Strength», eller på godt norsk; *viljestyrke*.

Bauer og Baumeister (2011) beskriver tre ulike modeller som på hvert sitt vis forsøker å forklare viljestyrke: Styrkemodellen, ferdighetsmodellen og selvregulering som kognitive skjema. I henhold til styrkemodellen er viljestyrke en begrenset ressurs, som blir redusert etter utøvelse av selvregulering, på samme måte som muskelstyrke blir redusert etter trening. Ferdighetsmodellen postulerer nettopp at selvregulering er en ferdighet, hvilket innebærer at viljestyrken ikke reduseres ved bruk og, som en ferdighet, at selvregulering er trenbart. Den siste modellen, om kognitive skjema, går ut på at selvregulering er kunnskap eller kognitivt skjema som ved aktivering i sin tur aktiverer andre kognitive skjema, og gjør en i bedre i stand til å selvregulere.

Styrkemodellen skiller seg fra de to andre modellene ved at selvregulering reduserer ens viljestyrke. Tidligere studier, primært ledet av Roy F. Baumeister, så ut til å støtte nettopp denne styrkemodellen (se f.eks. Roy F. Baumeister, Bratslavsky, Muraven, and Tice (1998)). Dette så man ved at evnen til å selvregulere tanker, emosjoner eller atferd etter var lavere ved retest enn første test – altså ble viljestyrken svakere ved bruk. Denne effekten, med reduksjon av viljestyrke ved bruk, kalles *ego-depletion* (Bauer & Baumeister, 2011).

De siste årene har det dog dukket opp kritiske røster mot denne forskningen, der den har blitt kritisert for metodevalg og publikasjonsbias, og i meta-analyser og replikasjonsstudier der dette har blitt kontrollert for, har effektstørrelsen av ego-depletion vært tilnærmet lik null (Carter, Kofler, Forster, & McCullough, 2015; Hagger et al., 2016). Det er i dag både uenighet og usikkerhet i den akademiske verden om effekten av ego-depletion, og om det i det hele tatt er en reell effekt.

2.4.1. Selvregulering av læring

Selvregulering kan også brukes for å fasilitere læring og utvikling. Dette innebærer at man er metakognitivt, motivasjonelt og atferdsmessig engasjert i sin egen læringsprosess (Barry J Zimmerman, 1990). Konkret betyr det at utøverne i dette tilfellet vet hvordan de kan nå sine utviklingsmål, de er motivert til å gjøre nettopp det og de tar handling for å nå målet (T. T. Toering, Elferink-Gemser, Jordet, & Visscher, 2009).

Zimmerman (2006) nevner motivasjon som en forutsetning for hele læringsprosessen basert på selvregulering. Motivasjonen initierer og påvirker læringsprosessen gjennom tre ulike faser: Planleggingsfasen («forethought»), prestasjonsfasen og selvrefleksjonsfasen. Disse tre fasene er organisert syklisk, lignende Carver og Scheiers feedback loop (2011) beskrevet over. Med andre ord vil selvrefleksjonsfasen etter siste lærings situasjon, eller trening, virke inn på planleggingsfasen før neste trening. Selve selvreguleringen i det hele kan foregå i tre forskjellige dimensjoner: Selvregulering av indre prosesser, som for eksempel indre dialog, selvregulering av atferd og selvregulering av miljømessige faktorer.

Planleggingsfasen skjer før trening, og her setter den proaktive utøveren seg mål for den kommende treningen og lager seg en plan for hvordan han, eller hun, skal nå disse målene. Studiene på dette viser at eksperter er mer spesifikke og teknikkorienterte i denne fasen (Barry J. Zimmerman, 2006). Ekspertenes vilje til å gjøre denne planleggingsjobben beror på deres motivasjon, og Zimmerman trekker frem fire forskjellige motivasjonsfaktorer. Disse er *self-efficacy*, som er ens egen tro på hvorvidt man mestrer en gitt oppgave (Bandura, 1977), *outcome expectations*, som er en forventning om at det man gjør fører til et bestemt resultat, *oppfattelse av oppgavens verdi* og *mestringsorientering*, som betyr at man verdsetter utviklingen mer enn resultatet (Barry J. Zimmerman, 2006).

Målsetningen og planen fra planleggingsfasen implementeres deretter i treningen, eller prestasjonsfasen. Den proaktive utøver vil underveis i treningen jobbe aktivt med å justere seg

selv og sin strategi. Dette kan gjøres gjennom visualisering, selvinstruksjon, planlegging av bruk av tid, strukturering av miljøet rundt og ved å søke hjelp fra andre. Samtidig vil utøveren også monitorere implementeringen og effektiviteten av de pågående prosessene nevnt over. Enten metakognitivt, eller ved fysisk å notere progresjonen (Barry J. Zimmerman, 2006).

Etter treningen, i selvrefleksjonsfasen, bruker så utøveren denne informasjonen til å evaluere seg selv. Selve evalueringen gjøres ut ifra tre kriterier: En vurdering av seg selv og i hvilken grad man ser utvikling, en sammenligning med andre og opplevelsen av mestring. En faktor som påvirker denne evalueringen er årsaksforklaringer av feil, der man ser at de som er mindre dyktige oftere forklarer feilene sine med forhold utenfor deres kontroll, som for eksempel flaks/uflaks (Barry J. Zimmerman, 2006). Ekspertene, på sin side, angriper feilene med en åpen, fremfor defensiv holdning, og bruker feilene til å tilpasse sine strategier til noe bedre (Cleary & Zimmerman, 2001).

For øvrig innehar selvregulering av læring flere likhetstrekk med *deliberate practice* (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993). Dette er en form for målrettet øving som ifølge forfatterne selv best forklarer et individs prestasjonsevne, og anses innen idrettspsykologi og motorisk læring som et ekstremt innflytelsesrikt konsept (Baker & Young, 2014). *Deliberate practice* kjennetegnes av strukturert, repetitiv aktivitet for å utvikle individets svakheter. Man jobber med å korrigere feil basert på feedback, og aktiviteten stiller store krav til konsentrasjon. Dette kan gjøre *deliberate practice* slitsomt og lite fornøytelig. Således er utøvers motivasjon helt avgjørende for at vedkommende skal orke å stå i dette løpet gjennom den mengden som behøves; gjennomsnittlig ti år med slik trening (Ericsson et al., 1993).

Sammenlignet med selvregulering av læring finner vi altså igjen en syklisk karakter, der det jobbes fra aktivitet til aktivitet, det er strukturert/planlagt, det monitoreres og justeres underveis i aktiviteten, det stiller store krav til viljestyrke og motivasjon, og til syvende og sist resulterer det hele i at utøveren tilpasser sin strategi, eller metode, for å løse oppgave mer effektivt (Ericsson et al., 1993; Barry J. Zimmerman, 2006).

I fotball har man bevist sammenhengen mellom evnen til å selvregulere læring og utvikling ved å sammenligne selvregulering av læring blant ungdomsfotballspillere på ulike prestasjonsnivåer. Da ser man at elitespillerne er bedre til å selvregulere læring enn spillerne på lavere nivå. Spesielt evnen til å reflektere og å legge ned innsats skiller spillere på høyt prestasjonsnivå fra resten (T. Toering, Elferink-Gemser, Jordet, Pepping, & Visscher, 2012;

T. T. Toering et al., 2009). I følge forfatterne har spillerne på høyere nivå reflektert mer over egne prestasjoner, styrker og svakheter, og således også er mer bevisst hvilke strategier de skal bruke for å utvikle seg videre.

2.4.2. Selvregulering fra et sosialkognitivt perspektiv

Innenfor sosialkognitiv teori anses menneskelig atferd som motivert og regulert av en selv, gjennom et samspill mellom indre ressurser og ytre påvirkning (Bandura, 1991). «From this perspective, expertise develops from both external support and self-directed practice» (Zimmerman, s. 706, 2006). Til tross for denne anerkjennelsen av en ytre- eller sosial dimensjon av selvregulering har denne dimensjonen tradisjonelt blitt oversett i forskningsverdenen. Dette fordi forskningen på selvregulering i hovedsak har hatt et individuelt perspektiv (Fitzsimons & Finkel, 2011). Teoretisk gir dette mening da «selvregulering» begrepsmessig, og per definisjon, viser til regulering av seg selv, av seg selv. Først de 10-15 siste årene har den sosiale dimensjonen blitt viet særlig oppmerksomhet (Hofmann, Finkel, & Fitzsimons, 2015).

Dette forskningsfeltet har som hensikt å vurdere den sosiale dimensjonen i to retninger; hvordan relasjoner påvirker måten vi selvregulerer og hvordan vår evne til å selvregulere påvirker våre relasjoner (Hofmann et al., 2015), hvorpå vi nå er mest interessert i den første. Forskning på hvordan relasjon påvirker selvregulering er blitt gjort både på nære relasjoner og kortere mer tilfeldige interaksjoner. Funnene fra begge disse typen studier er entydige; nemlig at kvaliteten på relasjonen, eller interaksjonen, har en signifikant effekt på selvregulering, og at denne effekten ikke er mediert av andre mekanismer som humør, opplevelse av «depletion» og self-efficacy (Roy F Baumeister, DeWall, Ciarocco, & Twenge, 2005; Finkel et al., 2006; Hofmann et al., 2015)

I forlengelse av «retning», som nevnt over, ser det ut til at relasjon-selvregulering virker begge veier, som en syklus eller en spiral (Finkel et al., 2006; Fitzsimons & Finkel, 2011; Hofmann et al., 2015). Hofmann et al. (2015) fant i sin studie av nære relasjoner at mennesker som var fornøyd med sine nære relasjoner, også var bedre til å selvregulere. Samtidig antydte også resultatene at de som var bedre til å selvregulere ved en senere test også var mer fornøyd med relasjonen. Dette peker på muligheten for en «positiv spiral» - en god relasjon påvirker selvregulering i positiv forstand, som igjen gjør relasjonen enda bedre.

Det er altså enighet om at det eksisterer et syklisk forhold mellom relasjon og selvregulering, spiralens retning er dog mer usikkert. Hvis vi ser dette i lys av «styrkemodellen», indikerer resultatene til Hofmann et al. (2015) at gode relasjoner ikke bare ivaretar kapasiteten til å utvise viljestyrke, men også øker den. Denne positive effekten har ikke latt seg replikere av hverken Baumeister et al. (2005) eller Finkel et al. (2006). I begge disse studiene hadde negative forhold en signifikant effekt, mens effektene av positive forhold ikke skilte seg fra kontrollgruppa. Disse resultatene, på sin side, indikerer at dårlige relasjoner krever mer viljestyrke enn gode relasjoner, men at gode relasjoner ikke har potensiale til å forsterke denne kapasiteten. Spiralen kan gå ned, men ikke opp. På et generelt grunnlag hevder Baumeister et al. (s. 594, 2005) at «bad events have a stronger impact than good events».

En potensiell forklaring på dette er at vårt behov for tilhørighet gjør at vi er villige til å strekke oss ganske langt for å tilpasse oss de sosiale rammene. Denne sosiale tilpasningen stiller store krav til selvbevissthet, likt selvmonitorering, og krever dermed mye viljestyrke. Om relasjonen så skulle være dårlig, «gidder» vi ikke lenger bevisst å monitorere og tilpasse vår egen atferd, for på denne måten å «spare» viljestyrken. Dette fant Roy F Baumeister et al. (2005) ut ved at de rettet fokuset hos personer som var utsatt for sosial eksklusjon og utviste redusert evne til selvregulering tilbake igjen på dem selv, hvorpå de da presterte tilsvarende likt baseline på oppgaver som utfordret deres selvregulering.

Det er en distinksjon det er viktig å gjøre ved studiene referert over. Studien til Hoffman et al. (2015) er gjort på nære relasjoner, her romantiske forhold, mens studiene til Baumeister et al. (2005) og Finkel et al. (2006) er gjort på henholdsvis forestilte forhold og korte interaksjoner. Som Finkel et al. (2006) påpeker, kan det godt hende at graden av nærhet i relasjonen er avgjørende for hvorvidt relasjonen har potensiale til å styrke viljestyrke, slik det gjør i Hofmann et al. (2015) sin studie, i kontrast med kortere interaksjoner, eller mindre nære relasjoner, som i beste fall ikke svekker viljestyrken.

Betydningen av nærhet kommer også frem i Shahs studie (2003), der forestilling av signifikante andre, kjennetegnet av nærhet, implisitt påvirket atferd, tanker og emosjoner relatert til selvregulering i større grad enn mindre betydningsfulle andre. Spesielt hadde «kritiske» signifikante andre en større effekt, da dette kan ha trigget et sterkere ønske om å gjøre det bra. Shah foreslår at effekten signifikante andre har på selvregulering også kan være en konsekvens av assosiasjon. Altså hvis du assosierer den signifikante andre med å «prestere godt» og dette også er ditt mål, vil dette vekke et ønske i deg om også å prestere godt.

Shah (2003) forklarer effekten signifikante andre har på selvregulering gjennom «self-discrepancy theory». Self-discrepancy theory (Higgins, 1987) handler om at vi mennesker sammenligner ulike bilder av oss selv, kalt «self-guides». Man sammenligner hvordan man er («actual self») med hvordan man ønsker å være («ideal self»), eller hvordan man burde være («ought self»). Om man opplever at det er avstand mellom bildet av hvordan man er, og hvordan man ønsker å være, eller burde være, fører dette til emosjonelt stress. Ideen ved teorien er således at vi er motivert av å utvikle oss til bildet av hvordan vi er, er lik «the ideal self» eller «the ought self», for å unngå dette emosjonelle ubehaget. I henhold til teorien kan vår egen opplevelse av hvordan vi er, ønsker å være eller burde være, komme både fra vårt eget perspektiv eller fra signifikante andres perspektiv, som vi lar oss påvirke av.

Innenfor dette sosialkognitive perspektivet er det spesielt to studier som ligner denne. Disse ser på henholdsvis sammenhengen mellom trener-utøver relasjonen og utøvers evne til å selvregulere, generelt, utenfor idretten, og hvordan treneratferd påvirker utøvers evne til å selvregulere læring. I den første studien av Worthy (2017) så man på hvordan trener-utøver relasjonen påvirket unge afro-amerikanske idrettsutøvere i miljøer preget av kriminalitet. Ikke ulikt plottet i den amerikanske filmen *Coach Carter*. Worthy fant i denne studien at når utøverne rapporterte høyere kvalitet i relasjonen, hadde de også høyere score på self-efficacy til skole, høyere score på selvregulering og hadde bedre kontroll over egen aggresjon. «... the C–A relationship does not only make the athlete a better performer, but an overall better person (i.e., increased self-regulation and academic self-efficacy and decreased proactive and reactive aggression)» (Worthy, 2017).

Den andre studien, av Goffena (2015), så på hvordan utøvers opplevelse av treneratferd påvirket deres egen evne til å selvregulere læring i idretten. Her var utøverne som opplevde treneren som autonomistøttende, signifikant bedre enn resten til å selvregulere læring. Spesielt var det «planleggingsfasen» av selvregulering som utgjorde denne forskjellen. Goffena kobler dette til flere studier som viser at autonomistøttende treneratferd styrker utøvers indre motivasjon (Amorose & Anderson-Butcher, 2007; Banack, Sabiston, & Bloom, 2011; Gillet, Vallerand, Amoura, & Baldes, 2010; Mageau & Vallerand, 2003). Ifølge Goffena gjør motivasjon, som er en forutsetning for selvregulering av læring (Zimmerman, 2006), utøveren mer interessert og derfor starter denne planlegging. Hele trener-utøver relasjonen og ikke bare treneratferd har også vist seg å ha betydning for utøvers indre motivasjon (Adie & Jowett, 2010).

2.5. Problemstilling og hypoteser

Intensjonen med oppgaven er å utvide vår forståelse av hvilken betydning trener-utøver relasjonen har for utøvers læring og utvikling. Dette er også problemstillingen: «Hvilken betydning har trener-utøver relasjonen for utøvers utvikling?».

Teoretisk er det grunnlag for å teste følgende hypoteser:

1. H₁: Det er en sammenheng mellom kvaliteten på trener-utøver relasjonen, målt gjennom «closeness» og «complementarity», og utøvers utvikling.

H₀: Det er ingen sammenheng mellom kvaliteten på trener-utøver relasjonen, målt gjennom «closeness» og «complimentarity», og utøvers utvikling.

2. H₁: Sammenhengen mellom trener-utøver relasjonen og utøvers utvikling medieres av utøvers evne til å selvregulere av læring.

H₀: Sammenhengen mellom trener-utøver relasjonen og utøvers læring medieres ikke av utøvers evne til å selvregulere av læring.

3. H₁: Det er en sammenheng mellom utøvers opplevelse av «closeness» og utøvers evne til å selvregulere læring.

H₀: Det er ingen sammenheng mellom utøvers opplevelse av «closeness» og utøvers evne til å selvregulere læring.

3. Metode

3.1. Design

Studiens design er et spørreskjemabasert tverrsnitt- og korrelasjonsstudie av trener-utøver relasjonen, utøvers evne til å selvregulere læring og utøvers utvikling.

3.2. Utvalg og utvalgsstørrelse

Utvalget består av 47 mannlige fotballspillere i alderen 14-19 år ($M = 16,5$, $SD = 1,41$), fra 3 forskjellige lag, og 3 trenere, tilhørende hvert av lagene, fra 24-47 år ($M = 38,9$, $SD = 10,5$). Hva gjelder nivå er to av lagene rekruttert fra nasjonalt nivå (29 spillere) og det siste fra regionalt nivå (17 spillere). To av trenerne har UEFA A-lisens, mens den siste har UEFA B-lisens og mastergrad i Coaching og psykologi.

Utvalget i studien er rekruttert gjennom eget nettverk. Av utvalgskriterier var det viktig at lagene i undersøkelsen bestod av spillere i aldersgruppen 15-19 år. Dette fordi metakognisjon, en forutsetning for selvregulering av læring, normalt nærmer seg fullt utviklet først rundt denne alderen (Weil et al., 2013). Det var også et kriterium at lagene holdt en viss kvalitet hva gjelder spillstyrke, herunder nasjonalt- eller regionalt nivå, for å sikre at flest mulig av spillerne i utvalget faktisk var motivert av å utvikle seg videre.

Til sammen fikk 55 spillere og 3 trenere skjemaet, som til sammen målte 55 trener-utøver relasjoner. Etter frafall, primært på grunn av spillere under 15 år som aldri leverte igjen skjemaet etter å ha tatt det hjem for å få samtykke av foresatte, bestod det endelige utvalget av 47 spillere. Etter kalkulering av utvalgsstørrelse i programmet G*Power (3.1.9.2) med forutsetningene forventet korrelasjon (mellom trener-utøver relasjonen og utvikling) svak-moderat (0,4), α lik 0,05 og power lik 0,8, skulle utvalgsstørrelse over 37 være tilstrekkelig.

3.3. Datainnsamling

Av praktiske hensyn, da ungdomsavdelingene ved eliteseriekubbene måtte gjennom «Akademiklassifiseringen» i regi av Norsk Toppfotball, og således hadde begrenset med ledig tid gjennom høstsesongen 2017, ble datainnsamlingen gjennomført snarest mulig i etterkant av sesongen. I tidsperspektiv én uke til fire uker etter sesongslutt.

I praksis ble dette gjort ved at undertegnede og en medstudent etter avtale reiste til de respektive klubbene med to spørreskjemapakker (beskrevet under måleinstrumenter). Én for spillerne, bestående av spørsmål om bakgrunnsinfo og tre ulike spørreskjemaer og én for

trenerne, bestående av bakgrunnsinfo og to ulike spørreskjemaer. Etter treners ønske fylte utøverne ut sine skjemaer enten rett i forkant eller rett i etterkant av trening. Dette tok om lag 15 minutter. Ettersom utfylling av trenerens skjemaer, ett for hver utøver, ville ta om lag 40 min, fikk de valget mellom å fylle ut på stedet, eller gjøre det hjemme og levere skjemaene til oss ved neste trening. Begge deler ble gjort.

Før selve datainnsamlingen ble det delt ut samtykkeskjemaer (se vedlegg 2) og informert muntlig om oppgavens karakter og intensjon, konfidensialitet og anonymitet, at deltagelsen var fullstendig frivillig og hvordan deltagere under 15 år skulle forholde seg til samtykke. I forlengelsen av denne muntlige informasjonen ble det også beskrevet kort hvordan de ulike punktene i spørreskjemaet skulle besvares, for eksempel hvem spillerne skulle anse som sin hovedtrener. Det var viktig fordi det var flere tilfeller der spillere hadde tilhørt flere treningsgrupper gjennom sesongen og dermed hatt flere hovedtrenere.

3.4. Måleinstrumenter

3.4.1. nCART-Q

For å måle kvaliteten på trener-utøver relasjonen falt valget på nCART-Q, da denne i språk og innhold skulle være spesielt tilpasset norske utvalg, og tofaktormodellen, med «closeness» og «complementarity», etter validitets- og reliabilitetstesting er funnet tilfredsstillende solid til å kunne brukes i vitenskapelig praksis (Caspersen, 2007). De 9 utsagnene i spørreskjemaet besvares med 7-punkts Likert-skala, fra «helt enig» til «helt uenig».

Til tross for oversettelse og testing av dette instrumentet av Caspersen (2007) dukket det ved nærmere blikk allikevel opp noen utfordringer. Ideen ved CART-Q (Jowett & Ntoumanis, 2004) er at utøver- og trenervariantene er identiske foruten ordlyden «treneren min» eller «utøveren min», så ved å bytte ut «treneren min» med «utøveren min» i spørsmålene i spørreskjemaet går man fra utøverutgaven til trenerutgaven og vice-versa. For eksempel spørsmål 5 fra CART-Q «I trust my coach» (utøverutgaven) versus «I trust my athlete» (trenerutgaven). I Caspersens oppgave er det bare tatt høyde for utøverutgaven. Når vi så snur på nCART-Q og ser på det fra en treners perspektiv, dukker det opp spørsmålsteget knyttet til ordlyden i flere av spørsmålene. Samtidig er nCART-Q testet av og for utøvere i individuelle idretter. Dette gjør at flere av påstandene fremkommer som for teoretiske, og for lite praktisk relevant, eller at de i norsk språkdrakt endrer betydning. Derfor, etter diskusjoner med flerspråklig veileder, medstudenter og trenerkolleger så vi oss nødt til å endre på formuleringen i tre av påstandene i spørreskjemaet.

Spørsmål 3., «Når jeg trener utøveren min, føler jeg meg komfortabel», kan tolkes til å peke på tilstedeværelse av en tilfredsstillende følelse, mens spørsmålet i den opprinnelige engelske utgaven, «When I coach my athlete, I am at ease», heller handler om fravær av noe negativt. Derfor omformulerte vi denne påstanden til «Jeg er komfortabel med å trene utøveren min». Bruken av «føler jeg meg» i Caspersens formulering kan også kanskje forklare hvorfor dette spørsmålet om «complementarity» ladet på «closeness», den emosjonelle dimensjonen, i Caspersens oppgave (2007).

Spørsmål 5., «Jeg føler at samarbeidet med utøveren min er lovende for trenerkarrieren min», slik det også står i den engelske utgaven, virker fra en treners ståsted heller meningsløst. Antageligvis har flere av trenerne på nivået i denne studien ingen videre ambisjoner på egne vegne, men heller på utøvernes vegne. Som trener selv, i lagidrett, er erfaringen at isolerte trener-utøver relasjoner ikke brukes på denne måten som et springbrett videre, slik det kanskje kan gjøres i individuelle idretter, fordi den enkelte relasjon i lagidrett har relativt lite å si for den helheten laget produserer. Derfor har vi omformulert spørsmålet i trenerutgaven til å favne bredere; «Jeg føler at samarbeidet med utøveren min er givende».

Spørsmål 9. i nCART-Q, «Når jeg trener utøveren min, er jeg vennlig innstilt», oppfattes først om fremst som for bredt i en lagskontekst, ettersom man er ute etter å treffe den enkelte relasjon. Treneren kan oppfattes å være generelt hyggelig på en lagstrening, men det er hvorvidt vedkommende er hyggelig i den spesifikke relasjonen vi er ute etter. Formuleringen oppleves også for teoretisk. Derfor har vi omformulert denne påstanden til følgende; «Jeg har en hyggelig tone overfor utøveren min».

3.4.2. Selvregulering av læring

For å måle deltakernes evne til å selvregulere læring ble det brukt fotballspesifikt spørreskjema, som måler bruk av selvregulering av læring i hverdagen, utviklet av Toering, Jordet og Ripegut (2013). Utviklingen av skjemaet er basert på Zimmermans teori om selvregulering av læring. Skjemaet er oversatt til norsk og består av 9 spørsmål, som måler selvregulering av læring gjennom en trefaktorstruktur: Refleksjon, evaluering og planlegging.

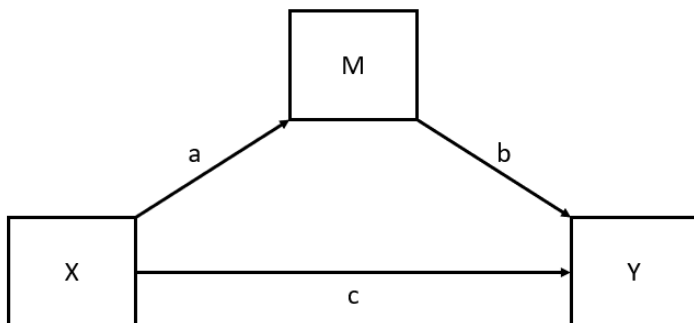
3.4.3. Utvikling

Målet på utøvers utvikling var trenerens vurdering av utøvers utvikling det siste året på en skala fra 0-10.

3.5. Dataanalyse

Dataanalysene, herunder gjennomsnitt og standardavvik, korrelasjonsanalyser, test av mediering og test av reliabilitet ved Cronbachs α , ble gjennomført med IBM SPSS Statistics. I henhold til O'Donoghue (2013) benyttes her Spearmans rho til å teste korrelasjon da denne metoden baseres på rangering istedenfor numeriske verdier, som passer med ordinaldataene som brukes i denne studien.

For hypotese 2, om hvorvidt sammenhengen mellom trener-utøver relasjonen og utøvers utvikling medieres av utøvers evne til å selvregulere læring, ble det brukt en bootstrapping-metode utviklet av Preacher og Hayes (2008). Metoden tester mediering ved følgende modell:



Figur 2. Modell for direkte og indirekte effekt ved mediering.

Modellen forklarer hvordan og/eller i hvilken grad en uavhengig variabel (X) påvirker en avhengig variabel (Y) gjennom en mellomliggende variabel (mediator) (M) (Preacher & Hayes, 2008). «c» er den direkte effekten den uavhengige variabelen (X) har på den avhengige variabelen (Y), produktet av «a» og «b» er den indirekte effekten «X» har på «Y» og $c - ab$ = effekten «X» har på «Y» når den medierende variabelen «M» er kontrollert for.

Før disse kalkuleringene gjøres «bootstrappes» datamaterialet. «Bootstrapping» er en ikke-parametrisk metode som brukes for teste mediering, der forutsetningene for bruk av parametriske metoder ikke er tilstede. Dette er også grunnen til at nettopp denne metoden ble valgt. «Bootstrapping» innebærer å simulere nye datasett gjennom tilfeldige uttrekk av det opprinnelige datasettet. Basert på et datasett flere tusen ganger større enn det opprinnelige, kan man estimere utvalgets fordeling på «a» og «b» og med denne fordelingen lage konfidensintervall for den indirekte effekten (Preacher & Hayes, 2008). I denne studien ble datasettet «bootstrappet» 5000 ganger. Selve analysen ble gjort IBM SPSS Statistics, med programutvidelsen Process (versjon 3.0), utviklet av Hayes selv (2018).

3.6. Validitet og reliabilitet

Den opprinnelige engelske utgaven nCART-Q springer ut fra, ble laget og testet av Jowett og Ntoumanis (2004) med konklusjonen «The findings on the reliability and validity of the CART - Q indicate that the measure can be used in research related to the coach - athlete relationship». Testene av validitet som ble gjort i denne artikkelen bestod av tester av prediktiv validitet, konvergent validitet og diskriminerende validitet.

Den prediktive validiteten ble testet ved å måle sammenhengen mellom de tre faktorene i modellen («the 3Cs») og «mellommenneskelig tilfredshet», hvorpå korrelasjonen var moderat-sterk og signifikant for alle de tre faktorene. Disse resultatene indikerer at «the 3Cs» i CART-Q faktisk har betydning for og måler et fenomen de er ment å skulle måle.

Ved test av konvergent validitet hadde alle faktorene en høy load, fra 0,68 til 0,9, og var statistisk signifikante. Test av diskriminerende validitet ble gjort ved å sammenligne trefaktormodellen med tofaktormodeller der to av faktorene i CART-Q, etter tur, var slått sammen. Ved disse testene var trefaktormodellen overlegen tofaktormodellene, statistisk signifikant. Disse resultatene viser at de tre faktorene («the 3Cs») sammen virker på en teoretisk konstruksjon, men samtidig er unike dimensjoner ved denne konstruksjonen (Jowett & Ntoumanis, 2004).

Resultatene over taler for CART-Qs interne validitet. For å teste den eksterne validiteten replikerte Jowett og Ntoumanis (2003) studien over med en oversatt utgave av CART-Q (GrCART-Q) på to uavhengige greske utvalg. Resultatene fra denne studien er relativt konsistente med resultatene av studien på de to britiske utvalgene. I følge Jowett og Ntoumanis (2003) betyr dette at deres konseptualisering av trener-utøver relasjonen og CART-Q har en kryss-kulturell generaliserbarhet. Altså er konseptene i modellen grunnleggende og vil ikke påvirkes av kulturelle forskjeller. Det er dog verdt å merke seg at britene og grekerne tolket betydningen av begrepene litt forskjellig, hvilket kan antyde at konseptene av trener-utøver relasjonen også har en kulturell spesifisitet (Jowett & Ntoumanis, 2003). Dette forsvares i en doktorgradsavhandling av Yang (2011), der hun så på kulturelle likheter og forskjeller ved anvendelsen av CART-Q i sju forskjellige land (Belgia, England, Kina, Hellas, Sverige og USA). Yang skriver i sin avhandling at utøvers oppfattelse av intensiteten i relasjonen kan variere fra land til land, men at de psykometriske egenskapene ved verktøyet er gode og at det er egnet til å brukes på tvers av ulike kulturer.

Når Caspersen i sin hovedfagsoppgave (2007) oversetter CART-Q til norsk (nCART-Q) og tester spørreskjemaet på et norsk utvalg endrer bildet seg. To av tre spørsmål som skal måle *commitment* og to av fire spørsmål som skal måle *complementarity* loader på *closeness*. Etter eksplorerende og konfirmerende faktoranalyser lander Caspersen på en tofaktormodell, med *closeness* og *complementarity*, der *commitment* ses på som en egenskap ved *closeness*. Den endelige strukturen av nCART-Q hadde nå $\alpha = 0,93$ for *closeness* og $\alpha = 0,72$ for *complementarity*, og forklarte den totale variansen i datamaterialet med 75,9%.

Det fotballspesifikke spørreskjemaet om selvregulering av læring ble først innholdsvalidert av et ekspertpanel, bestående av forskere på ekspertiseutvikling i fotball, sertifiserte fotballtrenere, én eliteutøver og én ekspert på språk og pedagogikk. Derest ble spørreskjemaet testet med eksplorerende og konfirmerende faktoranalyser. Disse analysene resulterte i en trefaktorstruktur, der alle faktorene var statistisk signifikante. For å teste den interne konsistensen ble det kalkulert Cronbachs α -verdier, som for alle faktorene var $> 0,7$, som anses som tilstrekkelig intern konsistens. Forskerne konkluderer med at «the questionnaire developed in the current study is a reliable and valid instrument to measure SRL processes of elite football players aged 13 years and older.» (Toering et al., 2013).

Mål av den interne konsistensen med Cronbachs α -verdier ble også gjort for variablene i denne studien. For utøvers opplevelse av «closeness» var $\alpha = 0,885$, for utøvers opplevelse av «complementarity» var $\alpha = 0,862$, for treners opplevelse av «closeness» var $\alpha = 0,864$, for treners opplevelse av «complementarity» var $\alpha = -0,171$, for utøvers evne til å planlegge var $\alpha = 0,722$, for utøvers evne til refleksjon var $\alpha = 0,725$ og for utøvers evne til å evaluere var $\alpha = 0,808$. Seks av sju av disse variablene har α -verdier over 0,7, som normalt regnes som akseptabelt for intern konsistens (Baron & Kenny, 1986).

Variabelen «treners opplevelse av complementarity» hadde altså en α -verdi $< 0,7$, i tillegg var verdien negativ. Dette peker på at utsagnene i måleinstrumentet som skal måle denne variabelen har en negativ samvariasjon, og dermed heller ikke måler samme fenomenet. For sikkerhetsskyld ble datamaterialet dobbeltsjekket, men uten å finne feil. Den negative α -verdien indikerte simpelthen at samvariasjonen mellom de to spørsmålene var negativ. Derfor er ikke denne variabelen reliabel, og den kan da heller ikke brukes i behandlingen av hypotesene. Variabelen vil ikke benyttes videre, men blir stående i tabellene.

3.7 Etiske aspekter

Etikk er «læren om moral» (Sagdahl, 2015). Innen forskning viser dette til «et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, p. 5). Før prosjektstart ble Norsk senter for forskningsdata (NSD) kontaktet med søknad for å få tilbakemelding om hvorvidt rammene for databehandlingen i prosjektet var i tråd med de rådende lover, personvernloven § 31, og etiske normer.

NSD/Personvernombudet innvilget denne søknaden, med oppfordringer om å gjøre noen tilpasninger (se vedlegg 1), hvilket det også ble tatt høyde for i gjennomføringen av prosjektet.

Av hensyn til personene i studien, står menneskeverd og personvern sterkt (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Dette ivaretas henholdsvis gjennom fritt informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet. Før deltagerne i studien blir med har de signert et samtykkeskjema. Her informeres om studiens karakter og omfang, og at det er helt frivillig å delta (se vedlegg 2). Denne informasjonen ble også gjentatt muntlig.

Dataene har vært behandlet konfidensielt ved at det kun har vært undertegnede, en samarbeidende medstudent og veileder som har hatt tilgang til dataene. Av sikkerhetshensyn har dataene vært lagret på undertegnedes PC i en passordbeskyttet mappe, kun delt med medstudent. For å klare å koble dataene fra de to utgavene, utøver og trener, av spørreskjemaene, så vi oss nødt til å bruke utøvernes navn i datainnsamlingen (se vedlegg 3 og 4). For å sikre utøvernes anonymitet ble navnene kodet om så snart de ble plottet inn på data, og ved ferdig plotting ble spørreskjemaer makulert. Videre fremstilles alle data anonymt i denne publiseringen.

Ytterligere en etisk betraktning vi måtte gjøre i forbindelse med denne studien gjaldt de yngre deltageres alder. Barn anses å være en viktig gruppe for forskning, men i sin utvikling er de også sårbare. Dette er blant annet beroende på at barna er mer villig til å adlyde autoriteter og ikke har den samme forståelsen for potensielle konsekvenser av forskningen som voksne har. Derfor har barn krav på særlig beskyttelse, i tråd med deres alder og behov (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Det er dog et spørsmål om hvor lenge man skal regnes som barn?

De siste tiårenes kunnskapsutvikling viser klart at barns kognitive kompetanse er større enn man trodde tidligere, og at de vanligvis resonnerer som voksne fra tidlig i tenårene. Fra dette perspektivet skulle det være mulig for barn å samtykke på egne vegne for eksempel fra 13-14 årsalderen (Backe-Hansen, 2009).

Den nedre grensen for inkludering av lag til denne studien var satt til 15 år. Men noen av lagene, gjennom hospiteringsordninger, består av underårige spillere. Her, i tråd med forskningsetiske retningslinjene for samfunnsfag (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016), satt vi grensen for tilstrekkelig samtykkekompetanse på overgangen fra 14 til 15 år. Altså kunne spillere som var fylt 15 år og ønsket å være med, signere selv, mens spillere under 15 år som ønsket å være med måtte ha skriftlig samtykke fra foresatte. Det er her viktig å påpeke at dataene i denne studien ikke er av en sensitiv karakter, hvilket letter konsekvensene, og dermed betraktning også noe.

4. Resultater

Ettersom de ulike dimensjonene ved relasjonen og selvregulering presenteres som samlede data av skala og ikke enkeltstående elementer, presenteres dataene her med gjennomsnitt og standardavvik, skjønt de egentlig er på ordinalnivå (se Tabell 1). $M = 5,91$ for utøver closeness tilsvarer at utøverne, gjennomsnittlig, er «enig» i at de føler «closeness» til treneren sin. $M = 6,45$ for utøver complementarity tilsvarer at utøverne, gjennomsnittlig, er «enig» til «helt enig» i opplevelsen av «complementarity». $M = 6,17$ for trener closeness tilsvarer at trenerne, gjennomsnittlig, er «enig» i at de føler «closeness» til utøverne sine. $M = 2,60$ for planlegging innebærer at den gjennomsnittlige utøver planlegger et sted mellom «noen ganger» og «ofte». $M = 2,98$ for refleksjon innebærer at den gjennomsnittlige utøver reflekterer «ofte». $M = 2,96$ for evaluering innebærer at den gjennomsnittlige utøver evaluerer «ofte». $M = 7,51$ for utøvers utvikling siste år betyr at spillerne, gjennomsnittlig, har utviklet seg «ganske mye» det siste året.

Tabell 1. Gjennomsnitt og standardavvik for de ulike dimensjonene av trener-utøver relasjonen, utøvers evne til å selvregulere læring og utøvers utvikling det siste året.

| | Utøver close. | Utøver compl. | Trener close. | Trener compl. | Plan- legging | Refl- eksjon | Eval- uering | Utvik- ling år |
|--------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| Gjennsom- snitt | 5,91 | 6,45 | 6,17 | 6,31 | 2,60 | 2,98 | 2,96 | 7,51 |
| Standard- avvik | 0,82 | 0,77 | 0,68 | 0,66 | 0,76 | 0,57 | 0,72 | 1,59 |

4.1. Hypotese 1:

Ved test av hypotese 1, om det var en sammenhengen mellom de ulike dimensjonene ved trener-utøver relasjonen og utøvers utvikling, var det en signifikant moderat positiv sammenheng kun mellom treners følelse av closeness og utøvers utvikling siste året ($r_s = ,409$, $p < ,01$).

Tabell 2. *Sammenhengen mellom utøvers utvikling det siste året, og de ulike dimensjonene ved trener-utøver relasjonen*

| | | Utøver close. | Utøver compl. | Trener close. | Trener compl. |
|--------------|------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| Utvikling år | Korrelasjons- koeffisient | -,025 | ,162 | ,409** | ,150 |
| | Sig. (2-tailed) | ,866 | ,276 | ,004 | ,316 |
| | N | 47 | 47 | 47 | 47 |

Note. ** Korrelasjonen er signifikant på nivå 0,01 (2-tailed).

4.2. Hypotese 2:

Denne hypotesen ble testet med Preacher og Hayes (2008) sin metode for test av mediering (se Figur 2). Tre modeller ble testet: (1) planlegging, (2) refleksjon og (3) evaluering. I alle modellene er den direkte effekten av X på Y 1,3. Rent statistisk betyr dette at for hver enhet «treners closeness» går opp, øker utøvers utvikling med 1,3 enheter. Konfidensintervallet går fra ,7 til 1,9 og effekten er statistisk signifikant ($p < ,01$). Altså indikerer også denne testen at treners følelse av «closeness» har betydning utøvers utvikling.

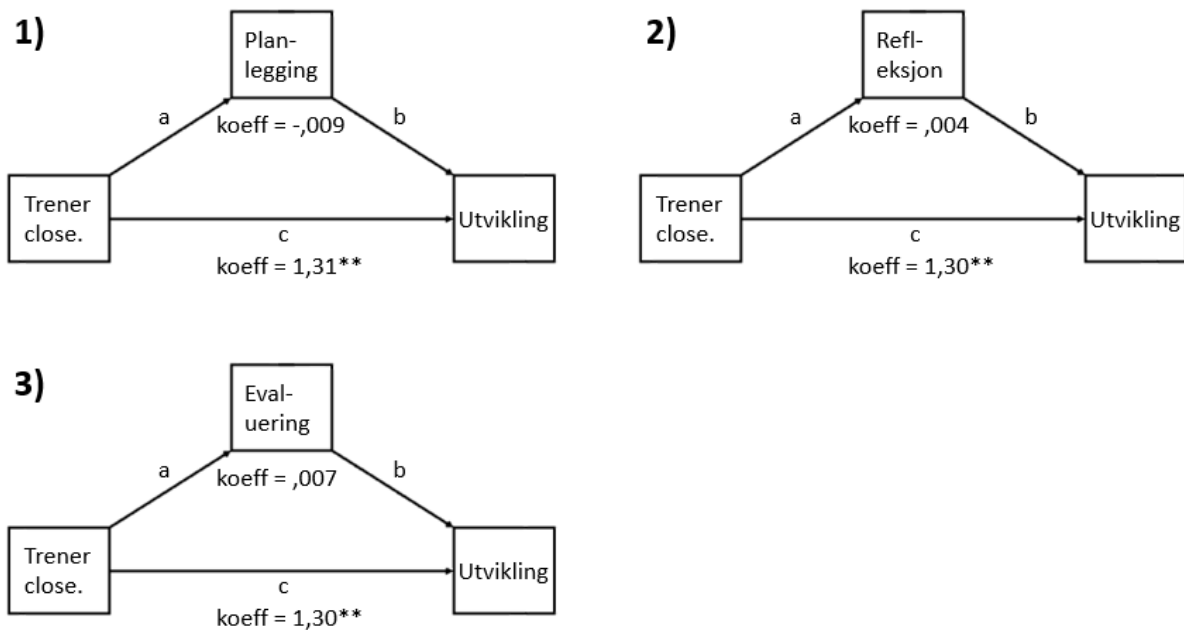
Den indirekte effekten for modell 1 («planlegging») er -,009. Konfidensintervallet går fra -,13 til ,12, og inneholder altså 0, hvilket innebærer at den indirekte effekten for modell 1 ikke er signifikant (se Figur 3.1).

Den indirekte effekten for modell 2 («refleksjon») er ,004. Konfidensintervallet går fra -,08 til ,13. Altså er den indirekte effekten for modell 2 heller ikke signifikant (se Figur 3.2).

Den indirekte effekten for modell 3 («evaluering») er ,007. Konfidensintervallet går fra -,06 til ,14. Den indirekte effekten for modell 3 er heller ikke signifikant (se Figur 3.3).

Resultatene indikerer at «treners closeness» har en signifikant effekt på «utøvers utvikling». Denne effekten medieres hverken av utøvers evne til å *planlegge*, utøvers evne til *refleksjon*

eller utøvers evne til å *evaluere*. I henhold til disse testene er slutningen at sammenhengen mellom trener-utøver relasjonen og utøvers utvikling ikke medieres av utøvers evne til å selvregulere læring.



Figur 3. «Bootstrapping»-metode for test av mediering (Preacher & Hayes, 2008).

Note. 1) Planlegging, 2) Refleksjon og 3) Evaluering.

koeff = koeffisient for effekt.

** $p < ,01$.

4.3. Hypotese 3:

Ved test av korrelasjonen mellom utøvers følelse av closeness i trener-utøver relasjonen og de ulike prosessene ved selvregulering av læring, dukker det opp en signifikant svak positiv korrelasjon mellom utøvers følelse av closeness og utøvers evne til å planlegge ($r_s = ,304$, $p < ,05$) og en signifikant svak-moderat positiv korrelasjon mellom utøvers følelse av closeness og utøvers evne til å evaluere ($r_s = ,345$, $p < ,05$). Det er ingen sammenheng mellom utøvers følelse av closeness og utøvers evne til refleksjon ($p > ,05$).

Tabell 3. *Sammenhengen mellom utøvers følelse av closeness og utøvers evne til å selvregulere læring*

| | | Planlegging | Refleksjon | Evaluering |
|------------------|-------------------------|-------------|------------|------------|
| Utøver closeness | Korrelasjonskoeffisient | ,304* | ,17 | ,345* |
| | Sig. (2-tailed) | ,038 | ,253 | ,017 |
| | N | 47 | 47 | 47 |

Note. * Korrelasjonen er signifikant på nivå 0,05 (2-tailed).

5. Diskusjon

- 5.1. «Det er en sammenheng mellom kvaliteten på trener-utøver relasjonen, målt gjennom «closeness» og «complementarity», og utøvers utvikling»

Den første hypotesen hevdet at det ville være en sammenheng mellom kvaliteten på trener-utøver relasjonen, målt gjennom «closeness» og «complementarity», og utøvers utvikling. Hypotesen viste seg å handle vel så mye om *kvaliteter* som *kvaliteten*, nærmere bestemt hvilke kvaliteter. Dette på grunn av at de ulike kvalitetene ved relasjonen spriket i forskjellige retninger. Hypotesen støttes delvis, da korrelasjonen mellom treners følelse av closeness og utøvers utvikling flagget som signifikant ($r_s = ,409$, $p < ,01$).

Hvordan virker denne sammenhengen? Closeness innebærer som kjent at partene i relasjonen liker, stoler på og respektere hverandre (Philippe et al., 2011). Litt forenklet er det her treneren som liker spilleren. Dette åpner opp for tre potensielle forklaringer. Har utøveren utviklet seg mer fordi treneren liker han? Liker treneren utøveren bedre fordi utøveren har utviklet seg mer? Sier treneren at utøveren har utviklet seg mer, fordi treneren liker utøveren?

Jamfør den integrerte forskningsmodellen (Jowett & Poczwardowski, 2007) påvirkes resultatene av relasjonen, herunder utvikling, av kvaliteten på relasjonen. Således vil en bedre relasjonen, her i form av treners følelse av closeness, ha potensialet til å bedre resultatet, her utvikling. For å forstå mekanismene bak denne effekten må vi se nærmere kvaliteten det gjelder; treners følelse av closeness.

Closeness uttrykker den emosjonelle tonen i relasjonen. I følge Jowett og Cockerill (2003), basert på deres studie av OL-medaljørers trener-utøver relasjoner, har utøvere et behov for å bli tatt «under vingene» til en trener som er god til å kommunisere følelser og vise omtanke,

varme og interesse. Velfungerende trener-utøver relasjoner tenderer til å utvikle seg fra et aktivitetsfokus til et mer holistisk personfokus, lignende relasjonen man har til nære venner eller foreldre-barn. Dette styrker potensialet for utvikling både som menneske og idrettsutøver (Philippe et al., 2011). Det kan være sånn at denne «varmen» det er så viktig at treneren utstråler, som er en del av å skape gode relasjoner, springer ut fra nettopp trenerens følelse av closeness.

Det er en plausibel forklaring på denne sammenhengen at treneren bryr seg mer om utøvere han eller hun liker, på alle måter. Closeness kjennetegnes også av engasjement for den andre (Jowett & Cockerill, 2003). Om vi ser helt tilbake til den teoretiske kilden for Closeness (Berscheid, Snyder & Omoto, 1989, i Jowett & Meek, 2000), måles begrepet i blant annet antall felles aktiviteter og frekvensen av møter. Closeness bringer altså folk nærmere hverandre oftere, som i denne konteksten gir treneren flere muligheter til å påvirke utøverens utvikling. I tillegg, som den ene treneren i studien påpekte, da jeg fortalte ham om dette resultatet; «Det er ikke noe rart. Jeg spiller jo mest de gutta jeg liker og stoler på». Sammenhengen ser altså ut til å handle om utviklingsmuligheter. I en idrett der treneren er med på å definere utøverens utviklingsmuligheter, kan utøvere treneren liker ha bedre forutsetninger for utvikling enn resten.

Linjene over er slående sammenfallende med den såkalte Pygmalion-effekten, først beskrevet av Rosenthal og Jacobson (1968). Pygmalion-effekten er en selvoppfyllende profeti, der forventningene en trener har til sine utøvere er en avgjørende faktor for den enkelte utøvers utvikling (Horn, Lox, & Labrador, 2010). Rosenthal og Jacobson (1968) demonstrerte dette ved å manipulere læreres forventninger til sine elever, for så å oppdage at disse nye forventningene ble realiteten. Fenomenet ble umiddelbart ansett som kontroversielt, og er viet mye oppmerksomhet siden den gang. I 2005 publiserte Jussim og Harber en omfattende litteraturgjennomgang der de konkluderer med at denne typen selvoppfyllende profetier er reell, men at effekten er liten og mindre enn først antatt.

Jussim (1986) viste med en trinnvis modell hvordan denne sammenhengen mellom forventninger og utvikling kan virke. Første steg i prosessen innebærer at læreren, eller treneren, utvikler forventninger til elevens potensiale, basert på stereotypier som f.eks. etnisk bakgrunn, elevens rykte og standardiserte tester. Disse forventningene medfører så, i steg 2, at læreren behandler elevene på forskjellige måter. Elevene med høyere forventninger vies mer oppmerksomhet, lærerne utviser mer positive følelser ovenfor disse elevene, de får mer og

bedre feedback og gis flere og mer tilpassede muligheter til å lære. Dette vil i sin tur, i steg 3, gjøre at elevene lærer og utvikler ferdigheter raskere og også påvirke elevenes mentale ferdigheter, som indre motivasjon og selvtillit, som igjen styrker elevenes prestasjonsevne.

I Pygmalion-effekten finner vi en uavhengig teori som nærmest ordrett gjentar refleksjonene over, som er basert utelukkende på den integrerte forskningsmodellen (Jowett & Poczwardowski, 2007) og «the 3Cs» (Jowett & Cockerill, 2003; Jowett & Meek, 2000; Jowett & Ntoumanis, 2004). På samme måte som den integrerte forskningsmodellen har teorien en trinnvis modell (Jussim, 1986). Begge modellene begynner med at individuelle karakteristikk påvirker en egenskap ved relasjonen, her forventninger til utøver, tilsvarende «tro på» som en side ved closeness (Jowett & Cockerill, 2003). Denne forventningen, eller troen, gjør at treneren endrer sin atferd overfor utøveren, slik at utøveren får flere og bedre muligheter til å utvikle seg og dermed utvikler seg mer. For øvrig løfter Drewe (2002) akkurat den samme problemstilling i artikkelen sin «The Coach-Athlete Relationship: How Close Is Too Close?».

Hvis forklaringen på hypotesen er at utøveren har utviklet seg mer fordi treneren liker han, kan det i alle fall argumenteres for at denne forklaringen har godt teoretisk belegg. Samtidig utelukker dette heller ikke de to andre potensielle forklaringene. I statistikk er det ikke nødvendigvis sånn at korrelasjon medfører kausalitet. Retningen på årsak-virkning, gitt at det i det hele tatt finnes en slik effekt, er ukjent. Derfor kan den andre forklaringen, om at treneren liker utøveren bedre fordi utøveren har utviklet seg mer, være en like god forklaring som den første.

I følge den skotske filosofen David Hume er de første forutsetningene for kausalitet at årsak og virkning er sammenhengende i tid og rom, der årsaken forekommer før virkningen (1896). Det hører med til denne refleksjonen, som nevnt i metodekapittelet, at datainnsamlingen ble gjort i etterkant av sesongen. Dette gir treneren mulighet til å respondere på denne måten, fordi målingen av treners følelse av closeness faktisk blir gjort etter at utøver har hatt sin utvikling. Dette er hverken bevis for den eller den andre forklaringen, men bidrar i det hele tatt med å vanskeliggjøre en konklusjon.

Per definisjon er relasjonen et dynamisk konsept, der kvalitetene endrer seg med interaksjon (Jowett & Poczwardowski, 2007). Om det endelige svaret skulle være sånn at treneren liker utøveren bedre fordi utøveren har utviklet seg mer, kan dette forstås gjennom Jussims modell

(1986) og den integrerte forskningsmodellen (Jowett & Poczwardowski, 2007), som begge postulerer at utøvers tidligere prestasjoner virker tilbake på trenerens bilde av utøveren.

Om det derimot er den siste av de tre potensielle forklaringene på hypotese 1 som er den riktige, kan dette også bero på en metodisk utfordring ved studien. Målet brukt på utøverens utvikling er trenerens egen vurdering. Dermed kan treneren ha vurderte spillere han liker bedre til å ha utviklet seg mer, uten at dette nødvendigvis er tilfellet. Ubevisst kan dette være en konsekvens av glorie-effekten. Dette er et kognitivt bias der mennesker som skal rangere ulike attributter ved andre, f.eks. utvikling, tenderer mot å la seg påvirke av det generelle inntrykket de har av denne personen, f.eks. hvor godt de liker personen (Cooper, 1981).

Cooper (1981) kalte effekten «ubiquitous», på norsk «allestedsnærværende», og holdningen blant datidens forskere var at effekten hadde negative konsekvenser for metodens validitet og derfor burde metoden unngås (Murphy, Jako, & Anhalt, 1993). Siden har denne holdningen blitt nedtonet. I en litteraturgjennomgang av Murphy et al. (1993) konkluderes det med at glorie-effekten ikke er allestedsnærværende og at effekten heller ikke nødvendigvis forringer de psykometriske kvalitetene ved målemetoden.

Så hva står vi igjen med? Resultatene tyder tydelig på at det er en statistisk sammenheng mellom treneres følelse av closeness og utøvers utvikling, eller nærmere bestemt «trenerens vurdering av utøverens utvikling». Dette er kanskje også det eneste vi kan konkludere med. Etter drøftingen fremkommer det at det er flere potensielle forklaringer på dette fenomenet, men at metodene brukt i denne studien gjør det vanskelig å skille ut én forklaring som det beste svaret på «hvorfor».

5.2. «Sammenhengen mellom trener-utøver relasjonen og utøvers læring medieres ikke av utøvers evne til å selvregulere av læring»

Teoretisk var det grunnlag for å anta at en eventuell sammenheng mellom trener-utøver relasjonen og utøvers utvikling var mediert av utøvers evne til å selvregulere læring. Dette fordi gode relasjoner ser ut til å øke kapasiteten til å utvise viljestyrke (Hofmann et al., 2015), som er selve drivstoffet når det kommer til å selvregulere egen atferd (Bauer og Baumeister, 2011), og fordi selvregulering av læring i sin tur kan brukes til å fasilitere læring (Zimmerman, 1990) og er relatert til prestasjonsnivå (T. Toering, Elferink-Gemser, Jordet, Pepping, & Visscher, 2012; T. T. Toering et al., 2009).

Disse sammenhengene har ikke latt seg bevise ved testene av denne hypotesen, da hverken planlegging, refleksjon eller evaluering hadde noen signifikant medierende effekt. Hvorfor finner vi ikke effekten? Finnes den ikke?

Det enkle svaret er «nei», at sammenhengen mellom trener-utøver relasjonen og utøvers utvikling ikke medieres av utøvers evne til å selvregulere læring. Enten fordi trener-utøver relasjonen ikke har noen effekt på selvregulering eller fordi selvregulering ikke har noen effekt på utvikling, eller begge. Dette på tross av tidligere forskning både på relasjoner-selvregulering (Roy F Baumeister, DeWall, Ciarocco, & Twenge, 2005; Finkel et al., 2006; Hofmann et al., 2015) og selvregulering-utvikling (T. Toering, Elferink-Gemser, Jordet, Pepping, & Visscher, 2012; T. T. Toering et al., 2009).

Svaret er antageligvis ikke fullt så enkelt. Første forutsetning for å teste for mediering er at x korrelerer med y (Baron & Kenny, 1986; Preacher & Hayes, 2008). Vi vet fra resultatene for hypotese 1, at det bare er treners følelse av closeness som korrelerer på denne måten med utøvers utvikling. Dermed, av statistisk ryddighet, er det treners følelse av closeness som representerer trener-utøver relasjonen i medieringsmodellen. Statistisk-metodisk er det riktig, men er treners følelse av closeness, teoretisk sett, en god representant for trener-utøver relasjonen i denne modellen?

Effekten relasjon-selvregulering skulle springe ut fra et ønske, eller behov, om å passe inn. Høy grad av nærhet (Finkel et al., 2006) ville implisitt kunne bidra til at man adopterte den signifikante andres, f.eks. treners, bilde av hvordan en selv burde være og strebet etter dette bildet for å passe inn, for å unngå det emosjonelle ubehaget ved ikke å passe inn (Baumeister et al., 2005; Shah, 2003). Logikken er; utøveren liker treneren, og opplever at treneren gjør det samme. Utøveren vil gjerne ha det på denne måten. Derfor putter utøveren litt ekstra innsats i potten og strekker seg litt lenger for å innfri trenerens forventninger, for å tilfredsstille treneren og holde relasjonen ved like. Som man kan se av forskningen til Baumeister et al. (2005) og Shah (2003) og fremstillingen over, er det i så fall utøvers følelse av closeness som skulle ha en effekt på utøvers evne til å selvregulere læring, ikke trenerens følelse.

Det kunne være sånn at hvis treneren opplevde closeness i relasjonen ville det generere mer varme og nærhet, som gjorde at utøvers følelse av closeness også økte. Det ser imidlertid ikke ut til å fungere på denne måten. Snarere tvert imot, om vi ser på resultatene knyttet til

hypotese 1. Da ville utøvers følelse av closeness også til en viss grad samvariere med utøvers utvikling. Uten denne forbindelsen til utøvers følelse av closeness, er det vanskelig å se hvordan treners følelse av closeness virker på utøvers utvikling gjennom utøvers evne til å selvregulere læring. Dette gjør variabelen uegnet til å oppdage en eventuelt medierende effekt av selvregulering av læring mellom trener-utøver relasjonen og utøvers utvikling.

Med bakgrunn i teorien er det altså utøvers følelse av closeness som burde vært brukt i denne analysen. Problemet er at denne variabelen, som nevnt, ikke har noen statistisk signifikant sammenheng med utøvers utvikling. I medieringsmodellen har vi altså valget mellom en x-variabel som er teoretisk svak, eller en x-variabel som er statistisk meningsløs. Men er det riktig å kaste utøvers følelse av closeness på grunn av variabelen utøvers utvikling? Utøvers utvikling, en variabel vi allerede har stilt spørsmålsteget ved hva angår validitet (se diskusjon under hypotese 1). Derfor vil det være et feilgrep å bombastisk forkaste denne hypotesen om at relasjonen og utvikling medieres av selvregulering. Hva skjer om vi legger «utøvers utvikling» til side?

- 5.3. «Det er en sammenheng mellom utøvers opplevelse av «closeness» og utøvers evne til å selvregulere læring»

Når vi legger utøvers utvikling til side finner vi faktisk en sammenheng mellom utøvers følelse av closeness og utøvers evne til å selvregulere læring. Nærmere bestemt har utøvers følelse av closeness en svak positiv signifikant korrelasjon med «planlegging» ($r_s = ,304$, $p < ,05$) og en svak-moderat positiv signifikant korrelasjon med «evaluering» ($r_s = ,345$, $p < ,05$). Disse resultatene passer godt med den teoretiske hypotesen om at ved høy grad av nærhet i relasjonen, vil utøver adoptere treners forventninger til seg selv og så yte ekstra for å nå disse forventningene, for å opprettholde nærheten i relasjonen inn (Baumeister et al., 2005; Shah, 2003).

At trener-utøver relasjonen har betydning for planlegging var også hva Goffena (2015) fant i sin studie. I planleggingsfasen setter utøveren seg mål for den kommende trainingen og lager seg en plan for hvordan han, eller hun, skal nå disse målene (Zimmerman, 2006). I henhold til den teoretiske hypotesen over er disse målene utøveren setter seg antageligvis påvirket av trenerens bilde av utøveren. Dette fører med seg noen heldige konsekvenser for utøvers evne til å selvregulere læring. For det første er dette med på å sikre at utøveren faktisk setter seg mål, som har blant de mest robuste og repliserte effektene i psykologisk forskning. I en

litteraturgjennomgang av Burton og Weiss (2008) der de så på effekten av målsetting spesielt rettet mot idrett, viste 70 av 88 studier (80%) en moderat til sterk positiv effekt av målsetting på prestasjon.

Effekten av målsetting på prestasjon og prestasjonsutvikling varierer med kvalitetene på målsetningene. Her kommer en annen positiv konsekvens inn. Målsetninger er mer effektive hvis de er av moderat vanskelighetsgrad, er tydelig spesifisert, består av både kortsiktige- og langsiktige mål og blitt fortalt til andre (Kyllo & Landers, 1995; Weinberg, 2013). Med sitt perspektiv, kompetanse og erfaring er treneren trolig vel så flink som utøveren til å ta høyde for og implementere disse modererende effektene i sin målsetning for utøveren. Dermed, om utøvers målsetning er adoptert eller i det minste påvirket av treners målsetning for utøveren, er målsetning antageligvis mer effektiv enn om utøveren skulle ha formulert den alene.

Etter treninga evaluerer utøveren hvorvidt han eller hun nådde målet for treninga og i hvilken grad planen for å nå dette målet fungerte (Zimmerman, 2006). Her er de beste mer åpne for feilene de har gjort og bruker disse feilene til å justere valg og utførelse av strategi for gitte situasjoner (Cleary & Zimmerman, 2001). Utøveren som opplever closeness til treneren sin, og på grunn av dette har satt seg et mål for treninga (se diskusjonen over), har allerede her en fordel av relasjonen, fordi vedkommende faktisk har et utgangspunkt å evaluere fra.

«Treneren forventet at jeg skulle komme rundt på kant og slå minst åtte innlegg i løpet av treninga i dag. Klarte jeg deg?», «Planen min var å søke bredde tidlig, helt ute på krittet, og så, når jeg fikk ballen, skulle jeg utfordre backen og sette enkel eller dobbel overstegeffinte. Huska jeg på dette underveis? Fungerte det de gangene jeg prøvde på det?».

Closeness innebærer som kjent tro på og tillit til den andre (Jowett og Cockerill, 2003). Derfor kan vi anta at utøveren som opplever closeness til treneren sin også er mer innstilt på og mer åpen for tilbakemeldinger treneren skulle komme med underveis i treninga. Disse tilbakemeldingene, fra et annet perspektiv og med en annen referanseramme, er ytterligere og god informasjon utøveren så kan bruke til å gjøre mer presise evalueringer av måloppnåelse og metode. «Nei, jeg klarte ikke å komme meg forbi backen så ofte som treneren og jeg forventet. Hvorfor ikke?», «Jo, nå husker jeg! Treneren sa til meg at jeg burde sette større fart og utfordre rett mot backen, så det ble mer uforutsigbart for backen hvor jeg skulle dribble. Det må jeg huske på å prøve neste gang!».

Resonnementet over støttes av forskning på selvregulering av læring, som faktisk viser at jo høyere spillere rangerer seg selv på evaluering, jo oftere tar de kontakt med og stiller spørsmål til treneren under trening (Toering, et al., 2011). Forfatterne antyder at spillerne stiller disse spørsmålene til treneren for å dobbeltsjekke at de forstår trenerens budskap. Å spørre om hjelp på denne måten for å løse utfordringer og å nå sine mål anses å være et viktig verktøy for de som aktivt selvregulerer læring (Karabenick, Berger, & Cleary, 2013).

Å spørre om hjelp er i seg selv en prosess som stiller krav til selvregulering (Karabenick, Berger, & Cleary, 2013). Praktisk gir dette mening. Du har kanskje selv vært spiller på et lag og opplevd at det kan være vanskelig å ta kontakt med treneren for å spørre om hjelp eller vedkommendes mening. Eventuelt har du som trener kanskje opplevd at spillere brenner inne med spørsmål du vet de har, fordi de av en eller annen grunn ikke tør å ta kontakt med deg. Selvregulering krever en innsats, en viljestyrke (Bauer & Baumeister, 2011).

Opplevelse av nærhet i relasjonen har potensiale til å styrke nettopp denne kapasiteten til å utvise viljestyrke (Finkel et al., 2006; Hofmann et al., 2015). Opplevelse av nærhet vil også gjøre det mindre krevende å være i kontakt med den andre personen (Baumeister et al., 2005; Finkel et al., 2006). Alt i alt medfører dette at en høyere grad av utøvers følelse av closeness vil gjøre det enklere for utøveren å ta kontakt med treneren for å be om disse tilbakemeldingene, som utøveren så kan bruke til å gjøre bedre evalueringer og dernest gjøre mer effektive tilpasninger av egen atferd.

På den annen side ser det ikke ut til at planlegging og evaluering har særlig effekt på prestasjonsutvikling i studiene til Toering og hennes kolleger. Derimot er det refleksjon som går igjen som den prosessen ved selvregulering av læring som faktisk har en betydelig effekt på utøvers prestasjonsutvikling (2009; 2012). Dette er den eneste av variablene av selvregulering som ikke korrelerer med utøvers følelse av closeness i denne studien. Kan det være sånn at utøvers følelse av closeness virker på prosesser ved selvregulering av læring som ikke har noen effekt på utøvers utvikling? Dette vil i så fall kunne forklare hvorfor utøvers følelse av closeness er relatert til prosesser ved selvregulering, men ikke til utøvers utvikling. Hvis vi tolker resultatene i denne studien og teorien om selvregulering bokstavelig, er påstanden over en god forklaring på funnene vi har gjort. Dog er det en sentral del av selvregulering av læring vi må forstå og ta høyde for før vi eventuelt kan gjøre denne konklusjonen.

«Refleksjon» beskrives som en parallell overordnet prosess der utøveren oversetter tanker og erfaringer fra planlegging eller evaluering til spesifikke strategier, og når forfatterne forklarer effekten på denne måten: «The higher scores on reflection by elite compared to non-elite players indicated that elite players may be more aware of previous actions in order to learn from these actions and do things better next time.» (Toering et al., 2009) blir det tydelig at det er vanskelig å si hvor den ene prosessen slutter og den andre begynner. «more aware of previous actions» og «do things better next time» ligner unektelig mye i meningsinnhold på henholdsvis evaluering og planlegging.

For å sammenfatte diskusjonene av hypotese 2 og 3 er det to potensielle forklaringer: Den første, basert på resultatene i denne studien, går ut på at selvregulering ikke medierer trener-utøver relasjonen og utøvers utvikling, fordi prosessene ved selvregulering som trener-utøver relasjonen påvirker, planlegging og evaluering, i sin tur ikke har noen effekt på utøvers prestasjonsutvikling. En sammenheng mellom planlegging og evaluering og prestasjonsutvikling ble heller ikke funnet av Toering et al. (2009). Problemet med denne konklusjonen er at det er vanskelig å skille ut hva som er planlegging og evaluering fra refleksjon, hvilket er den prosessen som tydelig har en effekt på prestasjonsutvikling (Toering et al., 2009; Toering et al., 2012). Vi har tidligere diskutert «utøvers utvikling» og validiteten ved denne variabelen (se diskusjon under hypotese 1), som også gjør denne konklusjonen problematisk. Dette åpner for at selvregulering allikevel kan ha den medierende effekten postulert i den teoretiske hypotesen.

5.4. Metodiske begrensninger

Denne studien er den første til å se på sammenhengen mellom trener-utøver relasjonen og utvikling gjennom en kvantitativ linse og med verktøy i norsk språkdrakt. Studien blir på mange måter en pilot, hvilket diskusjonsdelen også indikerer, der store deler inneholder diskusjon omkring metode. Til tross for at flere av verktøyene brukt skulle være «state-of-the-art» for å måle sine respektive fenomener, dukket det gjennom dette arbeidet opp noen metodiske begrensninger som man bør være observant på; både i tolkningen av resultatene, men også for den som skulle ønske å spinne videre på denne studien.

Variabelen «utøvers utvikling», som diskutert under hypotese 1, kan være påvirket av «glorie-effekten», der rangeringer av andres attributter påvirkes av hvor godt man generelt liker denne personen (Cooper, 1981). I «verste fall» måler variabelen trenerens vurdering av utøverens

utvikling, besudlet av hvor godt treneren liker utøveren. Selv om dette ikke nødvendigvis trenger å være tilfellet (Murphy et al., 1993), bør allikevel variabelen, og de resultater som har med variabelen å gjøre, tolkes med varsomhet.

CART-Q kritiseres av LaVoi (2007) og Caspersen (2007) for å bruke påstanden «I feel close to my coach», som eksplisitt bruker den affektive dimensjonen, *closeness*, til å måle den kognitive dimensjonen, *commitment*. Allikevel gjør Caspersen samme feilen selv, som han også erkjenner, når han oversetter «When I am coached by my coach, I am at ease» med «Når treneren min trener meg, føler jeg meg komfortabel». Konsekvensen av dette er at en påstand som er tenkt å skulle måle *complementarity*, ender opp med å måle *closeness* i nCART-Q. LaVoi (2007) mener at «This theoretically inconsistent item-loading issue raises doubt about the internal validity of the CART-Q». Det samme vil hun antageligvis mene om nCART-Q.

En av ideen ved CART-Q er at man ved å bytte ut ordlyden «treneren min» med «utøveren min» går fra utøvervarianten av spørreskjemaet til trenervarianten av spørreskjemaet. Imidlertid viste denne studien at det ikke er fullt så enkelt. I hvert fall ikke ved bruk av nCART-Q. Om dette skyldes begrepsforviklinger eller andre årsaker, vites ikke. «Treners complementarity», en betydelig del av «the 3Cs», falt tidlig ut studien på grunn av for lav indre konsistens ($\alpha < 0,7$). Når det er sagt, ble valideringen av nCART-Q gjort utelukkende på utøvervarianten. Trenervarianten ble altså aldri validert.

En siste potensiell feilkilde er, som den ene treneren påpekte, at undersøkelsen ble gjennomført like i etterkant av sesong, da de spillerne med potensielt dårlige relasjoner til trenerne allerede hadde forlatt laget. Dette kan ha gjort resultatene skjevfordelte og redusert den økologiske validiteten i form av at utvalget består av en unormalt stor andel «gode» relasjoner. Om vi bare har «gode» relasjoner i datamaterialet kan det ha hatt innvirkning på korrelasjonsstørrelse og gjort det vanskeligere å påvise flere ulike sammenhenger mellom treneren-utøver relasjonen, selvregulering av læring og utøvers utvikling.

5.5. Fremtidig forskning

For å forstå og undersøke trener-utøver relasjonen nærmere, er denne studien basert på «the 3Cs», teorien til den dominerende forskeren på feltet, Sophia Jowett. Denne teorien er spesifikt utviklet av og for nettopp trener-utøver relasjonen (Jowett & Meek, 2000), og tar utgangspunkt i trener og utøvers tanker, følelser og atferd. Tanker, følelser og atferd, som anses som «psykologiens ABC» (Lench, Darbor, & Berg, 2013). Dette er et godt

utgangspunkt; en spesifikk teori, med røttene sine godt fundamentert i det grunnleggende. Problemet oppstår når teorien skal måles og begreper fra den ene dimensjonen brukes til å måle den andre. Som LaVoi (2007) påpeker, løfter dette tvil omkring CART-Qs interne validitet, og i forlengelsen av dette også alle andre varianter som baserer seg på dette spørreskjemaet. Deriblant nCART-Q.

Om man ønsker å bygge på videre på «the 3Cs» og bruke denne teorien som utgangspunkt for å dykke dypere i trener-utøver relasjonen ved kvantitative metoder, bør fremtidig forskning først søke å rydde opp i disse bergrepsforviklingene. En stor del av dette innebærer å ikke misbruke «jeg føler». «Føler» som er et uttrykk for den affektive dimensjonen ved relasjonen (LaVoi, 2007). På norsk kan alternativer være «synes», «tror» eller simpelthen bare «er». «Jeg er nært knyttet til treneren min», «Jeg er komfortabel med at treneren min trener meg» og «Jeg [synes/tror] at samarbeidet med treneren min er lovende for idrettskarrieren min», er alle alternative oversettelser av påstander som skulle ha målt commitment eller complementarity, men i nCART-Q måles med «jeg føler» og lader på closeness.

Når dette er på plass bør man kikke nærmere på sammenhengene mellom trener-utøver relasjonen og selvregulering av læring. Utgangspunktet for å teste denne sammenhengen var utelukkende teoretisk og sammenhengen har aldri tidligere hverken vært testet eller påvist i en idrettslig kontekst. Faktisk er det først i de senere år at sammenhengen mellom relasjon og selvregulering er blitt viet særlig oppmerksomhet i det hele tatt (Hofmann et al., 2015). Således kan disse resultatene være med på å underbygge en ny forståelse av hvilken betydning signifikante andre har for selvregulering av læring. En forståelse som tidligere har vært basert på et isolert individuelt perspektiv (Fitzsimons & Finkel, 2011).

Når brikkene begynner å falle på plass er det viktig at den fremtidige forskningen tar høyde for hvordan man kan påvise årsakssammenhenger. For at noe skal forårsake noe annet, er det en forutsetning at dette første «noe» inntreffer før «noe annet» (Hume, 1896). Om denne studien skulle vært replikert, men forfinet basert på de erfaringene som er gjort, kunne det i praksis sett ut sånn her: Trener-utøver relasjonen måles først, tidlig i sesongen, men ikke så tidlig at nye relasjoner ikke har rukket å ta form. Etter et stykke tid, f.eks. halvspilt vårsesong, måles utøvers evne til å selvregulere læring. Til slutt, f.eks. rett etter avsluttet vårsesong, måles utøvers utvikling.

5.6. Praktiske implikasjoner

Inspirasjonskilden til denne oppgaven var en nysgjerrighet knyttet til trener-utøver relasjonen og om denne relasjonen hadde potensiale til å utløse uante krefter, i form av utvikling.

Forenklet var ideen at bedre relasjoner ville generere bedre utvikling. Resultatene av denne studien viser at denne sammenhengen på langt nær er så «straightforward». Til tross for at studien fremstår som en slags pilot, og flere mål og metoder har vært diskutert, er flere av resultatene så overbevisende og potensielt betydningsfulle at de bør ses nærmere på, rammet inn av praksishverdagen.

5.6.1. Trenerens følelse av closeness

Hvis det skulle være sånn at sammenhengen vi finner her, mellom trenerens følelse av closeness og utøvers utvikling er reell, og ikke et resultat glorie-effekten, understreker dette Drewes (2002) poeng i «How close is too close?». De spillerne treneren liker best, på generelt grunnlag, får mer oppmerksomhet og flere utviklingsmuligheter enn de andre og utvikler seg dermed mer. På denne måten blir trenerens inntrykk av at «denne spilleren har noe spesielt» en selvoppfyllende profeti, i tråd med hva som postuleres av Rosenthal og Jacobson (1968), kalt Pygmalion-effekten. Dette er spesielt uheldig i de tilfeller der treneren undervurderer en utøvers egentlige potensial. Denne utøveren får dårligere oppfølging og færre muligheter, som ikke bare går ut over utøverens læring, men også utøverens motivasjon og selvtillit (Horn, Lox, & Labrador, 2010).

At treneren skal like alle utøverne like godt og strebe etter at alle skal ha samme tilbud er ikke poenget. Det er heller ikke praktisk mulig i en idrett som fotball, der det maksimale antallet spillere på banen til enhver tid er 11, fra en spillertropp på pluss/minus 20. Allikevel er det en del grep vi som trenere kan gjøre for å minimere Pygmalion-effekten. Horn et al. (2010) har laget en liste med anbefalinger:

1. Treneren må være bevisst hvilke informasjonskilder forventningene til de ulike spillerne formes ut i fra. Der objektive prestasjonsdata er å foretrekke.
2. Treneren må tenke over at bildet han, eller hun, har over en gitt utøver kan være upresist, og derfor bør revurderes jevnlig gjennom hele sesongen.
3. Under trening bør treneren ha kontroll på hvor mye tid hver enkelt utøver bruker på andre aktiviteter som ikke fremmer utvikling, f.eks. stå i kø eller være passiv forsvarer på «motstanderlaget» man skal møte til helga.

4. Treneren bør designe treningen med aktiviteter og øvelser alle spillerne kan få utbytte av, og ikke bare de som ferdighetsmessig er lengst fremme.
5. Som en regel, bør treneren respondere på feil som blir gjort med korreksjoner, der korreksjonen forteller hva som kan gjøre bedre. Dette bør gjøres per automatikk til alle utøverne.
6. Treneren bør bruke ferdighetsutvikling i evaluering og forsterkning overfor sine spillere, istedenfor absolutte prestasjonsmål. Dette skaper en holdning og positiv forventning om at alle kan utvikle seg.
7. Treneren bør ofte interagere med hver enkelt utøver på laget for å fange opp informasjon om hvordan den enkelte har det. På denne måten vil også flere utøvere føle seg som en verdsatt del av laget.
8. Treneren bør forsøke å skape et mestringsorientert klima i treningshverdagen, da denne typen motivasjonsklima er den gunstigste for alles utvikling og lagfølelse uavhengig av ferdighetsnivå.

Drewe (2002), på sin side, skriver om betydningen av å finne den rette balansen mellom nærhet og profesjonell distanse. Hun hevder at denne riktige balansen finnes i en form for vennskap hun kaller «nyttevennskap». I et nyttevennskap liker partene i relasjonen hverandre på grunn av nytten de har av og for hverandre. Her viser respekten partene har for hverandre seg når treneren deler sin trenerfilosofi og tilnærming og de felles målene treneren har med utøveren. I retur respekterer utøveren trenerens tilnærming, treningsøkter, osv.

Drewe diskuterer hvordan man oppnår denne formen for vennskap gjennom informasjonen som deles mellom partene i relasjonen. For å gjøre en god jobb er treneren nødt til kjenne utøveren personlig, og kan lytte til utøverens personlige historier. Derimot bør treneren selv være forsiktig med hva han eller hun deler av seg selv med utøveren, av fare for å utvikle dypere former for vennskap som er uhensiktsmessig i idrett. Her foreslår Drewe at en slags grense for treneren går ved å dele sin trenerfilosofi og personlige anekdoter for å illustrere poeng relatert til idretten, men ikke bli mer personlig enn dette.

5.6.2. Closeness og selvregulering av læring

Funnet i denne studien av en sammenheng mellom utøvers følelse av closeness i trener-utøver relasjonen og utøvers evne til å selvregulere læring er også særdeles interessant å se i lys av praksisfeltet. Denne innsikten kan gi oss som trenere en ny nøkkel. Nøkkelen til et rom med skjulte krefter som kan brukes til å effektivisere prestasjonsutvikling. For å i det hele tatt få

tilgang til denne nøkkelen er det en helt essensiell forutsetning som må være tilstede; nemlig at utøver føler closeness i relasjonen. De praktiske implikasjonene begynner allerede her. Hva kan vi som trenere gjøre for å skape en følelse av closeness?

Både LaVoi (2007) og Jowett og Shanmugam (2016) trekker fram kommunikasjon som den viktigste prediktoren for closeness spesielt, og trener-utøver relasjonen generelt.

Kommunikasjon omtales av Jowett og Shanmugam som selve drivstoffet i relasjonen, som starter den i gang, utvikler den og holder den ved like. Rhind og Jowett (2010) har utviklet en kommunikasjonsmodell, «COMPASS», som et teoretisk rammeverk for hvordan trenere og utøvere kan utvikle og vedlikeholde relasjonene seg imellom. COMPASS er et akronym for de sju strategiene som utgjør modellen. På engelsk: Conflict management, openness, motivation, positivity, advice, support og social networks. Ved testing av COMPASS modellen er det spesielt to strategier som ser ut til å kunne predikere utøvers følelse av closeness. Disse er «openness» og «social networks» (Jowett & Shanmugam, 2016).

Dette betyr at «åpenhet» og «sosiale nettverk» er strategier vi som trenere kan bruke for å skape følelse av closeness i relasjonen. Åpenhet er å dele sine tanker om relasjonen og hva man ønsker å få ut av den. Åpenhet innebærer også at man er oppmerksom på den andre og hva den andre føler, og at man kan prate om «alt mulig rart», ikke bare idretten. Sosiale nettverk handler om å bruke tid med den andre og felles bekjente, også utenfor selve idrettsaktiviteten. Treneren bør skape slike anledninger der man kan være sammen og samtidig også utvikle et felles nettverk, f.eks. ved å ta seg tid til å bli kjent med utøverens familie (Rhind & Jowett, 2010).

Jowett og Shanmugam (2016) spinner videre på COMPASS, og har laget en rekke anbefalinger til treneren for å skape closeness. Disse kan oppsummeres i:

- Vær åpen – informer og ikke gjem bort. Vis at du ikke har noe å skjule.
- Vær til å stole på – hold på hemmeligheter, etterlev løfter, vær pålitelig og troverdig.
- Vær ærlig og oppriktig – snakk fra hjertet; si det du føler og vær ekte. Ikke «fake» det.
- Vær oppmerksom på den enkelte – se hva den enkelte gjør bra og forsterk dette.

Når vi nå har fått tak i nøkkelen og åpnet dette rommet; hvordan kan vi best mulig sette de skjulte kreftene i sving?

Utøvers følelse av closeness korrelerte med prosessene «planlegging» og «evaluering». Vi begynner med det første først; planlegging. Som kjent består planlegging av målsetting og å

legge en plan for hvordan man kan nå disse målene (Zimmerman, 2006). Selve effekten gikk ut på at ved følelse av closeness ville utøveren adoptere trenerens forventninger til seg selv og yte ekstra for å nå disse forventningene, for å holde denne kvaliteten ved relasjonen vedlike. Hvis denne effekten skal virke i praksis forutsetter det at treneren har en idé om hva utøveren kan bli og i forlengelsen av dette hvilken retning han eller hun vil ta med utøveren. Dette er ikke noe nytt. Dette er «coaching», per definisjon. Av «coach», på norsk «vogn», i betydningen at «coachen», eller her treneren, er med å frakte et menneske fra et sted til et annet (Skagen, 2011).

Videre må dette bildet av hva utøveren kan bli og veien dit uttrykkes eksplisitt til utøveren, slik at han eller hun i det hele tatt har en mulighet til å adoptere det. «Jeg tror du kan bli så god på sånn og sånn, men for å bli så god må du bli bedre på dette og dette». Her kommer målsetting inn. Vi vet at målsetninger er mer effektive hvis de innehar riktig vanskelighetsgrad (moderat), er tydelig spesifisert, består av både kortsiktige og langsiktige mål og er blitt fortalt til andre (Kyllo & Landers, 1995; Weinberg, 2013). Treneren, med sin erfaring og kompetanse, bør derfor hjelpe utøveren med å formulere disse målsetningene, for å optimalisere målsetningen og maksimere effekten. Dette kan gjøres formelt gjennom målsamtaler der trener og utøver setter seg ned sammen og definerer at «i løpet av denne perioden skal du bli så god på dette». Det kan også gjøres «uformelt» på daglig basis gjennom å uttrykke forventninger; «Jeg forventer at du som er så rask, kommer først på ballen i løpedueller i bakrom ved flere anledninger i dag».

Nå som målene og forventningene er satt, er det viktig at treneren er oppmerksom på, og følger opp disse målene og forventningene med tilbakemeldinger: «Du var bare først på én av mange pasninger i bakrom i dag. Med din hurtighet burde du klare å vinne flere av disse løpeduellene. For å vinne flere løpedueller må du oppfatte situasjonen tidligere. Hvis vi har en rettvendt spiller i framrom 1 eller mellomrom, er det et tydelig signal for deg om at nå bør du starte løpet ditt».

Dette er tilbakemeldinger den selvregulerende utøver, som føler closeness, vil bruke i sin evaluering: «Ja, jeg vant faktisk bare én løpeduell i dag. Jeg må bli flinkere til å starte til å starte inn bak når ballfører er rettvendt. På treninga i morgen skal jeg vise treneren at jeg har skjønt det.». På bakgrunn av tilbakemeldingen fra treneren vil altså utøveren gjøre mer presise evalueringer, som leder til at utøveren mer effektivt kan endre egen atferd. I praksis vil dette si at utøveren raskere finner den mest hensiktsmessige løsningen av den gitte spillsituasjonen.

Det finnes noen trenere som allerede har funnet nøkkelen og tatt for seg av potensialet på innsiden av døra med stort hell. Martin O’neill, to ganger Europa Cup-vinner som spiller, med seks sesonger som manager i Premier League og nå landslagstrener for Irland, forklarer det best når han beskriver forholdet til sin tidligere trener, legenden Brian Clough:

«You wanted to please him. You wanted to go out and do your utmost to please him, so that he would have that respect for you, that you were craving. This need to know you meant something in his life.» - Martin O’neill (Richards, 2016).

6. Konklusjon

Trener-utøver relasjonen er et lite utviklet felt innen idrettspsykologisk forskning (Philippe, Sagar, Huguet, Paquet, & Jowett, 2011; Wylleman, 2000; S. Yang & Jowett, 2016).

Hensikten med denne oppgaven var å se nærmere på hvilken betydning denne relasjonen har for utøvers utvikling. Det var teoretisk belegg for å anta at en eventuell sammenheng mellom relasjon og utvikling virket gjennom utøvers evne til å selvregulere læring. For å forstå relasjonen ble det tatt utgangspunkt i teorien «the 3Cs» (Jowett & Ntoumanis, 2004; Jowett et al., 2005), som postulerer at kvaliteten på relasjonen er produktet partenes av følelser, kognisjoner og atferd i relasjonen. Disse dimensjonene er operasjonalisert til henholdsvis *closeness*, *commitment* og *complementarity*.

For å måle relasjonen i henhold til denne teorien ble det brukt et reliabilitet- og validitetstestet norsk spørreskjema, nCART-Q (Caspersen, 2007). Denne studien er den første som bruker dette verktøyet til å se på sammenhengen mellom trener-utøver relasjonen og utvikling, og også blant de første internasjonalt som ser på denne sammenhengen i lys av «the 3Cs» med kvantitative metoder. Dette gjør denne studien til en slags pilotstudie, og i den forbindelse dukker det opp en del problemstillinger man bør ta høyde for i fremtidig forskning med bruk av nCART-Q og med lignende metoder for øvrig.

Måling av «the 3Cs» generelt og nCART-Q spesielt, blander verbene som beskriver de ulike dimensjonene. For eksempel brukes «jeg føler», som tilhører den følelsesmessige dimensjonen, til å beskrive både den kognitive- og den atferdsmessige dimensjonen. At faktorene til tross for dette loader høyt (Cronbachs α -verdier $> 0,7$) gjør at man kan stille spørsmål ved modellens interne validitet (LaVoi, 2007). nCART-Q er heller ikke testet på trenere. Ved test av indre konsistens i denne studien forsvinner «treners opplevelse av

complementarity» ut av modellen ($\alpha < 0,7$). Dette er ganske betydelig da denne dimensjonen i utgangspunktet utgjør ¼-del av modellen. Om man i fremtidig forskning ønsker å bygge videre på «the 3Cs» og bruke nCART-Q, bør først begrepsforviklingen ryddes opp i, for så å se hvordan dette påvirker målingen av de ulike dimensjonene.

Ved test av hypotese 1, «Det er en sammenheng mellom kvaliteten på trener-utøver relasjonen, målt gjennom «closeness» og «complementarity», og utøvers utvikling», flagget korrelasjonen mellom treners følelse av closeness og utøvers utvikling siste år som signifikant, med en moderat positiv sammenheng ($r_s = ,409$, $p < ,01$). Det kan diskuteres hvorvidt dette resultatet er reelt eller om «utvikling siste år» er ødelagt av glorie-effekten (Cooper, 1981). Hvis det skulle være sånn at utøveren faktisk har utviklet seg mer fordi treneren liker han eller henne bedre enn de andre utøverne, kan dette forklares med treneren gir denne utøveren mer oppmerksomhet og bedre utviklingsmuligheter. Dette er en problemstilling som løftes av Drewe (2002) i artikkelen «How close is too close» og i Pygmalion-effekten (Jussim, 1986; Rosenthal & Jacobson, 1968). Denne effekten kan ha destruktive konsekvenser for utøverne som «faller utenfor» og er noe trenere må være oppmerksomme på. Horn et al. (2010) har laget en rekke praktiske anbefalinger for å overkomme denne problemstillingen (se «Praktiske implikasjoner»).

Hypotese 2, «Sammenhengen mellom trener-utøver relasjonen og utøvers utvikling medieres av utøvers evne til å selvregulere av læring», finner vi ikke direkte bevis for i denne studien. Det kan være tilfellet at sammenhengen ikke medieres av selvregulering av læring. Eventuelt er det en konsekvens av metodiske begrensninger. Derfor bør hypotese 2 ses i sammenheng med hypotese 3, «Det er en sammenheng mellom utøvers opplevelse av «closeness» og utøvers evne til å selvregulere læring».

Hypotese 3, som hypotese 2, var basert på en teoretisk, hypotetisk forbindelse mellom følelse av nærhet og evne til å selvregulere læring. Denne sammenhengen har aldri tidligere vært testet i idrettssammenheng. Derfor er det spesielt interessant at utøvers følelse av closeness til treneren hadde svake til moderate positive korrelasjoner med prosesser ved selvregulering av læring, herunder «planlegging» ($r_s = ,304$, $p < ,05$) og «evaluering» ($r_s = ,345$, $p < ,05$). En potensiell forklaring på sammenhengen mellom utøvers følelse av closeness og selvregulering av læring, er at utøveren adopterer trenerens forventninger til seg selv og yter mer enn normalt for å leve opp til disse forventningene, for på så sett å bevare nærheten, og er mer åpen for trenerens tilbakemeldinger. Dette gjør «utøvers følelse av closeness» til et

pedagogisk virkemiddel vi som trenere kan bruke for å effektivisere læring (se «Praktiske implikasjoner»). Fremtidig forskning bør se videre på disse sammenhengene.

Med dette lar vi verdens beste fotballspiller få siste ord:

«Even with all that knowledge, the key for them [Carlo Ancelotti, Sir Alex Ferguson og José Mourinho] is the relationships they build. Each is aware that only by having great relationships can you get the best from the players. That is what is special about them» - Cristiano Ronaldo (i Ancelotti, 2016, s. 57).

7. Referanser

- Anceletti, C. (2016). *Quiet Leadership: Winning Hearts, Minds and Matches*: Penguin Books Limited.
- Asan, O., & Montague, E. (2014). Using video-based observation research methods in primary care health encounters to evaluate complex interactions. *Inform Prim Care*, 21(4), 161-170. doi:10.14236/jhi.v21i4.72
- Backe-Hansen, E. (2009). Barn. *Forskning på bestemte grupper*. Retrieved from <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Baker, J., & Young, B. (2014). 20 years later: deliberate practice and the development of expertise in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 135-157. doi:10.1080/1750984X.2014.896024
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-Regulatory Strength. In K. D. V. R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 64-82). New York: The Guilford Press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252-1265. doi:10.1037/0022-3514.74.5.1252
- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(4), 589.
- Bowlby, J. (1983). *Attachment and loss* (2 ed.). New York: Basic Books.
- Burton, D., & Weiss, C. (2008). The fundamental goal concept: The path to process and performance success. I T. S. Horn (Red.), *Advances in sport psychology* (ss. 339-375). Oxford: Humen Kinetics.
- Carter, E. C., Kofler, L. M., Forster, D. E., & McCullough, M. E. (2015). A series of meta-analytic tests of the depletion effect: Self-control does not seem to rely on a limited resource. *J Exp Psychol Gen*, 144(4), 796-815. doi:10.1037/xge0000083

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2011). Self-Regulation of Action and Affect. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2 ed., pp. 3-21). New York: The Guilford Press.
- Caspersen, R. (2007). *Trener-utøvr relasjonen, motivasjonelt klima og tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov hos norske eliteutøvere*. (Master Hovedfagsoppgave), Norges Idrettshøgskole.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 185-206.
- Cooper, W. H. (1981). Ubiquitous halo. *Psychological Bulletin*, 90(2), ss. 218-244.
- Davis, L., & Jowett, S. (2010). Investigating the Interpersonal Dynamics Between Coaches and Athletes Based on Fundamental Principles of Attachment. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4(2), 112-132.
- Davis, L., Jowett, S., & Lafrenière, M.-A. K. (2013). An Attachment Theory Perspective in the Examination of Relational Processes Associated With Coach-Athlete Dyads. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35(2), 156-167.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retrieved from etikkom website: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Drewe, S. B. (2002). The Coach-Athlete Relationship: How Close Is Too Close? *Journal of the Philosophy of Sport*, 29(2), 174.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.
- Field, T. (1996). Attachment and separation in young children. *Annual review of psychology*, 47(1), 541-561.
- Finkel, E. J., Campbell, W. K., Brunell, A. B., Dalton, A. N., Scarbeck, S. J., & Chartrand, T. L. (2006). High-maintenance interaction: inefficient social coordination impairs self-regulation. *J Pers Soc Psychol*, 91(3), 456-475. doi:10.1037/0022-3514.91.3.456
- Fitzsimons, G. M., & Finkel, E. J. (2011). The effects of self-regulation on social relationships. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 407-421). New York: The Guilford Press.
- Goffena, J. (2015). THE RELATIONSHIP BETWEEN COACHES' LEADERSHIP BEHAVIOR AND ATHLETES' SELF-REGULATED LEARNING. Oxford: Miami University.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Alberts, H., Anggono, C. O., Batailler, C., Birt, A. R., . . . Zwiener, M. (2016). A Multilab Preregistered Replication of the Ego-Depletion Effect. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 546-573. doi:10.1177/1745691616652873
- Hayes, A. F. (2018). Process (versjon 3.0). Hentet Juli 5, 2018 fra <http://www.processmacro.org/download.html>

- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychol Rev*, 94(3), 319-340.
- Hofmann, W., Finkel, E. J., & Fitzsimons, G. M. (2015). Close relationships and self-regulation: How relationship satisfaction facilitates momentary goal pursuit. *J Pers Soc Psychol*, 109(3), 434-452. doi:10.1037/pspi0000020
- Horn, T., Lox, C., & Labrador, F. (2010). The Self-Fulfilling Prophecy Theory: When Coaches' Expectations Become Reality. I J. Williams (Red.), *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance* (6. utg., ss. 81-105). New York: McGraw-Hill.
- Hume, D. (1896). *A Treatise of Human Nature by David Hume, reprinted from the Original Edition in three volumes and edited, with an analytical index, by L.A. Selby-Bigge, M.A.* (L. Selby-Bigge, Red.) Oxford: Clarendon Press. Hentet Juli 7, 2018 fra <http://oll.libertyfund.org/titles/342>
- Isoard-Gauthier, S., Trouilloud, D., Gustafsson, H., & Guillet-Descas, E. (2016). Associations between the perceived quality of the coach–athlete relationship and athlete burnout: An examination of the mediating role of achievement goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 210-217. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.003>
- Jowett, S., & Chaundy, V. (2004). An Investigation Into the Impact of Coach Leadership and Coach–Athlete Relationship on Group Cohesion. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8, 302-311.
- Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete–coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 313-331.
- Jowett, S., & Lavalley, D. (2007). *Social Psychology in Sport*. Leeds: Human Kinetics.
- Jowett, S., & Meek, G. A. (2000). The Coach-Athlete Relationship in Married Couples: An Exploratory Content Analysis. *Sport Psychologist*, 14(2), 157.
- Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2003). The Greek Coach - Athlete Relationship Questionnaire (GrCART-Q): scale construction and validation. *International Journal of Sport Psychology*, 34(2), 101-124.
- Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004a). The Coach–Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14, 245-257.
- Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004b). The Coach–Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14(4), 245-257.
- Jowett, S., & Poczwardowski, A. (2007). Understanding the Coach-Athlete Relationship. In S. Jowett & D. Lavalley (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 3-14). Champaign: Human Kinetics.
- Jowett, S., & Shanmugam, V. (2016). Relational Coaching in Sport: Its psychological underpinnings and practical effectiveness. I R. Schinke, K. McGannon, & B. Smith (Red.), *Routledge International Handbook of Sport Psychology* (ss. 471-484). New York: Routledge.
- Jowett, S., Kanakoglou, K., & Passmore, J. (2012). The application of the 3+1Cs relationship model in executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(3), 183-197. doi:10.1037/a0030316

- Jowett, S., Paull, G., & Pensgaard, A. M. (2005). Coach-Athlete Relationship. In J. Taylor & G. Wilson (Eds.), *Applying Sport Psychology* (pp. 153-170). Champaign: Human Kinetics.
- Jussim, L. (1986). Self-Fulfilling Prophecies: A Theoretical and Integrative Review. *Psychological Review*, 93(4), ss. 429-445.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), ss. 131 - 155.
- Karabenick, S. A., Berger, J.-L., & Cleary, T. J. (2013). Help Seeking as a Self-Regulated Learning Strategy. I H. Bembenuddy, Anastasia Kitsantas, & T. J. Cleary (Red.), *Applications of selfregulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman* (ss. 237-261). Charlotte: INFORMATION AGE PUBLISHING.
- Kylo, L. B., & Landers, D. M. (1995). Goal Setting in Sport and Exercise: A Research Synthesis to Resolve the Controversy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(2), ss. 117-137.
- LaVoi, N. M. (2007). Expanding the Interpersonal Dimension: Closeness in the Coach-Athlete Relationship. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2(4), ss. 497-512.
- LaVoi, N. M. (2007). Expanding the Interpersonal Dimension: Closeness in the Coach-Athlete Relationship. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2(4), 497-512.
- Lench, H. C., Darbor, K. E., & Berg, L. A. (2013). Functional Perspectives on Emotion, Behavior, and Cognition. *Behavioral Sciences*, 3(4), ss. 536-540.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*: Guilford Press.
- Mischel, W., Ayduk, O., Berman, M. G., Casey, B. J., Gotlib, I. H., Jonides, J., . . . Shoda, Y. (2011). 'Willpower' over the life span: decomposing self-regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(2), 252-256. doi:10.1093/scan/nsq081
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204.
- Murphy, K. R., Jako, R. A., & Anhalt, R. L. (1993). Nature and consequences of halo error: A critical analysis. *Journal of Applied psychology*, 78, ss. 218-225.
- Nicholls, A. R., Earle, K., Earle, F., & Madigan, D. J. (2017). Perceptions of the Coach–Athlete Relationship Predict the Attainment of Mastery Achievement Goals Six Months Later: A Two-Wave Longitudinal Study among F. A. Premier League Academy Soccer Players. *Frontiers in Psychology*, 8(684). doi:10.3389/fpsyg.2017.00684
- Nicholls, A. R., Levy, A. R., Jones, L., Meir, R., Radcliffe, J. N., & Perry, J. L. (2016). Committed relationships and enhanced threat levels: Perceptions of coach behavior, the coach-athlete relationship, stress appraisals, and coping among athletes. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11(1), 16-26.
- O'Donoghue, P. (2013). *Statistics for Sport and Exercise Studies: An Introduction*: Taylor & Francis.

- Philippe, R. A., Sagar, S. S., Huguet, S., Paquet, Y., & Jowett, S. (2011). From teacher to friend: The evolving nature of the coach-athlete relationship. *International Journal of Sport Psychology*, 42(1), 1-23.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*(3), ss. 879-891.
- Richards, S. (2016). Clough - The Brian Clough Story (2009). Hentet Juli 14, 2018 fra <https://www.youtube.com/watch?v=MaobwxJuAOs>
- Rosenblatt, P. C. (1977). Needed Research on Commitment in Marriage. In G. K. Levinger & H. L. Raush (Eds.), *Close Relationships: Perspectives on the Meaning of Intimacy*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*(1), ss. 16-20.
- Sagar, S. S., & Jowett, S. (2015). Fear of Failure and Self-Control in the Context of Coach-Athlete Relationship Quality. *International Journal of Coaching Science*, 9, 3-21.
- Sagdahl, M. (Producer). (2015). etikk. *Store norske leksikon*. Retrieved from <https://snl.no/etikk>
- Shah, J. (2003). Automatic for the people: how representations of significant others implicitly affect goal pursuit. *J Pers Soc Psychol*, 84(4), 661-681.
- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight," and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 67-94. doi:10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<67::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-G
- Skagen, K. (2011, August 31). *Coaching*. Hentet Juli 13, 2018 fra STORE NORSKE LEKSIKON: <https://snl.no/Coaching>
- Toering, T. T., Elferink-Gemser, M. T., Jordet, G., & Visscher, C. (2009). Self-regulation and performance level of elite and non-elite youth soccer players. *J Sports Sci*, 27(14), 1509-1517. doi:10.1080/02640410903369919
- Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jordet, G., Pepping, G.-J., & Visscher, C. (2012). Self-regulation of learning and performance level of elite youth soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 43(4), 312.
- Toering, T., Elferink-Gemser, M., Jordet, G., Jorna, C., Pepping, G.-J., & Visscher, C. (2011). Self-Regulation of Practice Behavior Among Elite Youth Soccer Players: An Exploratory Observation Study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(1), ss. 110-128.
- Toering, T., Jordet, G., & Ripegut, A. (2013). Effective learning among elite football players: The development of a football-specific self-regulated learning questionnaire. *Journal of sports sciences*, 31(13), ss. 1412-1420.
- Weil, L. G., Fleming, S. M., Dumontheil, I., Kilford, E. J., Weil, R. S., Rees, G., . . . Blakemore, S. J. (2013). The development of metacognitive ability in adolescence. *Conscious Cogn*, 22(1), 264-271. doi:10.1016/j.concog.2013.01.004

- Wylleman, P. (2000). Interpersonal relationships in sport: Uncharted territory in sport psychology research. *International Journal of Sport Psychology*, 31(4), 555-572.
- Yang, S. X. (2011). *Understanding the coach-athlete relationship from a cross-cultural perspective*. © Sophie Xin Yang.
- Yang, S., & Jowett, S. (2016). Understanding and enhancing coach-athlete relationships through the 3+1Cs model *The Psychology of Sports Coaching* (pp. 54-67). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2006). Development and Adaptation of Expertise: The Role of Self-Regulatory Processes and Beliefs. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (pp. 705-722). Cambridge: Cambridge University Press

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsbrev/informert samtykk

Vedlegg 3: Spørreskjemapakke utøver

Vedlegg 4: Spørreskjemapakke trener

Vedlegg 5: Tillatelse til å bruke figur 1 (forfatter)

Vedlegg 6: Tillatelse til å bruke figur 1 (utgiver)

Vedlegg 1

Tynke Toering
Postboks 4014 Ullevål stadion
0806 OSLO



Vår dato: 13.10.2017

Vår ref: 55340 / 3 / L H

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 15.08.2017 for prosjektet:

| | |
|----------------------|--|
| 55340 | Hvilken betydning har trener-utøver relasjonen for utøvers læring? |
| Behandlingsansvarlig | Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig | Tynke Toering |
| Student | Fredrik Markus Hagen Vold |

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.12.2017 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Katrine Utaaker Segadal

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / Lise.Haveraaen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Fredrik Markus Hagen Vold, fredrikvold@gmail.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55340

DATAINNSAMLING

I meldeskjema er det krysset av for at personopplysninger samles inn gjennom papirbaserte spørreskjema og observasjon. I informasjonsskriv kommer det fram at det i tillegg skal gjennomføres intervju. Det vil bli gjort videoopptak av fotballkampsituasjoner.

Personvernombudet legger til grunn at det innhentes samtykke fra alle som filmes.

REKRUTTERING

Rekrutteringen skjer via eget nettverk. Ved rekruttering via eget nettverk er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltagelse. Foreldre samtykker på vegne av barn under 15 år. Informasjonsskrivet er godt utformet, men dato for prosjektslutt (31.12.2017) og informasjon om at opplysningene blir anonymisert ved dette tidspunktet må tilføyes.

Merk at når barn/ungdom skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet/ungdommen, selv om de foresatte samtykker. Barnet/ungdommen bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltagelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

Intervjuguide og spørreskjema legger opp til at informanter vil uttale seg om forholdet med sin trener. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan studentene unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 31.12.2017. 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)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lyd-/bilde- og videooptak

Vedlegg 2

Trener-utøver relasjonen og læring

Kjære fotballspiller og foresatte!

Vi driver med et mastergradsprosjekt ved Norges Idrettshøgskole der vi ønsker å undersøke trener-utøver relasjonen og hvilken betydning denne relasjonen har for læring og utvikling i fotball. Ved å finne ut mer om hva som kjennetegner gode og dårlige relasjoner, og hvordan disse påvirker spillerens utvikling, har vi bedre grunnlag for å utvikle bedre fotballtrenere, og gjennom dette også bedre fotballspillere i Norge.

Datainnsamlingen i prosjektet vil bestå av spørreskjemaer, observasjon – herunder video, og for noen få utvalgte også intervju. Spørsmålene vil hele tiden dreie seg om trener-utøver relasjonen og læring/utvikling.

Svarene i denne undersøkelsen behandles fullstendig konfidensielt, det er altså kun prosjektansvarlige som har tilgang. Dataene vil også anonymiseres like i etterkant av datainnsamlingen. Undersøkelsen er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det er helt 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 eller ditt barn bli slettet.

Prosjektet forventes å være ferdig i mai 2018. Da vil alle data anonymiseres. Bakgrunnsdata og videomateriale slettes.

Dersom du ikke vil at resultatene for deg eller ditt barn skal inngå i undersøkelsen, eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Fredrik Hagen Vold på tlf. 90031296 eller mail fredrikvold@gmail.com. Du kan også ta kontakt med veileder for prosjektet, Tynke Toering, på mail tyнке.toering@nih.no.

Mvh.

Simon og Fredrik.

PS! Dersom du er under 15 år behøves skriftlig samtykke fra foresatte. Samtykke kan enten gjøres ved å signere og levere svarslippen under, eller ved å sende en bekreftelse til mail fredrikvold@gmail.com.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta.

(Barnets navn)

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 3

Spørreskjema: trener-utøver relasjonen og læring (utøver)

Bakgrunnsdata:

Navn: _____

Hvilket lag spiller du på? (Sett ring rundt) G15 G16 G19

Hvor gammel er du? _____ år

Kjønn: (Sett ring rundt) Mann Kvinne

Hvor lenge har du hatt treneren du har nå? (Sett ring rundt)

Mindre enn 6 mnd

6-12 mnd

12-24 mnd

Mer enn 24 mnd

Hvor mange år har du spilt i klubben? _____ år

Hva er det høyeste nivået i Landslagsskolen du har vært med på? (Sett ring rundt)

Landslag

Landsdel

Krets

Sone

SUP

Videre følger 24 utsagn som handler om din personlige opplevelse av relasjonen til treneren din og egen læring. «Treneren min» i spørreskjemaet, er hovedtreneren til klubb laget du er tilknyttet til daglig. Ta den tiden du trenger, les utsagnene nøye og sett ring rundt svaret som passer best med din opplevelse. Det finnes ingen riktige eller feil svar. Og husk: Svarene dine behandles fullstendig konfidensielt – altså er det kun prosjektansvarlig som får se dine svar.

Trener-utøver relasjonen

«Treneren min» er her hovedtreneren for laget du er tilknyttet til daglig i klubben. Det være seg G19, G16 eller G15. Sett ring rundt svaret som best indikerer i hvilken grad du er enig/uenig med utsagnet.

| | Helt uenig | Uenig | Litt uenig | Nøytral | Litt enig | Enig | Helt enig |
|--|-------------------|--------------|-------------------|----------------|------------------|-------------|------------------|
| 1. Jeg føler meg nært knyttet til treneren min | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Jeg liker treneren min | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Jeg er komfortabel med at treneren min trener meg | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Jeg stoler på treneren min | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Jeg føler at samarbeidet med treneren min er lovende for idrettskarrieren min | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Når treneren min trener meg, er jeg mottakelig for hans/hennes veiledning | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Jeg respekterer treneren min | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Når treneren min trener meg, er jeg opptatt av å gjøre mitt beste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Jeg har en hyggelig tone ovenfor treneren min | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Selvregulering av læring

Sett ring rundt svaret du mener passer best.

1. Etter hver trening tenker jeg tilbake og evaluerer (vurderer) om jeg gjorde de riktige tingene for å bli en bedre spiller.

Aldri **Sjelden** **Noen ganger** **Ofte** **Alltid**

2. Jeg har et klart mål for hver trening.

Aldri **Sjelden** **Noen ganger** **Ofte** **Alltid**

3. Før hver trening planlegger jeg handlingene mine i forhold til målet jeg vil oppnå i løpet av treningsøkta.

Aldri **Sjelden** **Noen ganger** **Ofte** **Alltid**

4. Etter hver trening tenker jeg tilbake og vurderer (evaluerer) om jeg har gjort de rette tingene for å nå mitt treningsmål.

Aldri **Sjelden** **Noen ganger** **Ofte** **Alltid**

5. Jeg kjenner mine styrker og svakheter, og på hver trening planlegger jeg hvordan jeg kan forbedre dem.

Aldri **Sjelden** **Noen ganger** **Ofte** **Alltid**

6. På hver trening fokuserer jeg på mitt treningsmål.

Aldri **Sjelden** **Noen ganger** **Ofte** **Alltid**

7. Under hver trening sjekker jeg hva jeg fortsatt må gjøre for å nå mitt treningsmål.

Aldri **Sjelden** **Noen ganger** **Ofte** **Alltid**

8. På hver trening prøver jeg å identifisere mine svakheter og tenke på hvordan jeg kan forbedre disse.

Aldri **Sjelden** **Noen ganger** **Ofte** **Alltid**

9. Når det ikke går bra på trening, evaluerer jeg meg selv om jeg prøvde hardt nok for å få til de tingene jeg fokuserte på.

Aldri **Sjelden** **Noen ganger** **Ofte** **Alltid**

Egen utvikling den siste perioden

Sett ring rundt ett tall fra 0-10 som passer best med din opplevelse av egen utvikling i den nevnte perioden.

1. I løpet av det siste året, i hvilken grad ble du en bedre fotballspiller?

**Jeg forbedret meg
ikke i det hele tatt**

**Jeg forbedret
meg mye**

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. I løpet av den siste måneden, i hvilken grad ble du en bedre fotballspiller?

**Jeg forbedret meg
ikke i det hele tatt**

**Jeg forbedret
meg mye**

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Vedlegg 4

Spørreskjema: trener-utøver relasjonen og læring (trener)

Bakgrunnsdata:

For hvilket lag er du trener? (Sett ring rundt) G15 G16 G19

Hvor gammel er du? _____ år

Kjønn: (Sett ring rundt) Mann Kvinne

Hvor lenge har du vært trener for denne spilleren? (Sett ring rundt)

Mindre enn 6 mnd

6-12 mnd

12-24 mnd

Mer enn 24 mnd

Hvor mange år har du vært trener i klubben? _____ år

Hva slags trenerutdanning har du? (Sett ring rundt)

Lisenser:

Grasrottreneren/C-lisens Uefa B-lisens Uefa A-lisens Uefa PRO-lisens

Akademia idrett/pedagogikk:

Årsstudium Bachelorgrad Mastergrad Doktorgrad Annet

Videre følger 11 utsagn som handler om din personlige opplevelse av relasjonen til din spiller. Ta den tiden du trenger, les utsagnene nøye og sett ring rundt svaret som passer best med din opplevelse. Det finnes ingen riktige eller feil svar. Og husk: Svarene dine behandles fullstendig konfidensielt – altså er det kun prosjektansvarlig som får se dine svar.

Utøvers navn: _____

Trener-utøver relasjonen

Sett ring rundt svaret som best indikerer i hvilken grad du er enig/uenig med utsagnet.

| | Helt uenig | Uenig | Litt uenig | Nøytral | Litt enig | Enig | Helt enig |
|---|------------|-------|------------|---------|-----------|------|-----------|
| 10. Jeg føler meg nært knyttet til utøveren min | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Jeg liker utøveren min | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Jeg er komfortabel med å trene utøveren min | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Jeg stoler på utøveren min | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Jeg føler at samarbeidet med utøveren min er givende | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Når jeg trener utøveren min, er jeg mottakelig for hans/hennes tilbakemeldinger | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Jeg respekterer utøveren min | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Når jeg trener utøveren min, er jeg opptatt av å gjøre mitt beste | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Jeg har en hyggelig tone ovenfor utøveren min | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Spillerens utvikling den siste perioden

Sett ring rundt ett tall fra 0-10 som passer best med din opplevelse av spillerens utvikling i den nevnte perioden.

3. I løpet av det siste året, i hvilken grad ble spilleren en bedre fotballspiller?

**Spilleren forbedret seg
ikke i det hele tatt**

**Spilleren forbedret
seg mye**

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10





4. I løpet av den siste måneden, i hvilken grad ble spilleren en bedre fotballspiller?

**Spilleren forbedret seg
ikke i det hele tatt**

**Spilleren forbedret
seg mye**




0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Vedlegg 5

Permission to use the figure "An integrated research model of coach-athlete relationships"    



Fredrik Vold <fredrikvold@gmail.com>
to S.Jowett, Tynke ▾

Mon, Jul 16, 9:17 PM   

Dear Sophia,




my name is Fredrik Vold and I am a graduate student at the Norwegian School of Sport Sciences. I am writing a masters thesis on the coach-athlete relationship and how it influences athlete's development. In that regard, I ask for permission to use your figure entitled "An integrated research model of coach-athlete relationships" printed on page 10 in "Social Psychology in Sport" (2007). Attribution to the original source will be given.

Best regards

Fredrik Vold



Sophia Jowett <S.Jowett@lboro.ac.uk>
to me, Tynke ▾

Tue, Jul 17, 10:37 AM   

 English ▾ > Finnish ▾ [Translate message](#)

[Turn off for: English](#) x

Dear Fredrik,

I am more than happy for you to use it – for research purposes. However, I wonder whether permission from Human Kinetics as the publisher is also necessary.

With best wishes,
Sophia

Vedlegg 6

Human Kinetics, Inc LICENSE TERMS AND CONDITIONS

Aug 26, 2018

This is a License Agreement between Fredrik H. Vold ("You") and Human Kinetics, Inc ("Human Kinetics, Inc") provided by Copyright Clearance Center ("CCC"). The license consists of your order details, the terms and conditions provided by Human Kinetics, Inc, and the payment terms and conditions.

All payments must be made in full to CCC. For payment instructions, please see information listed at the bottom of this form.

| | |
|---|--|
| License Number | 4393280179513 |
| License date | Jul 17, 2018 |
| Licensed content publisher | Human Kinetics, Inc |
| Licensed content title | Social psychology in sport |
| Licensed content date | Jan 1, 2007 |
| Type of Use | Thesis/Dissertation |
| Requestor type | Academic institution |
| Format | Print, Electronic |
| Portion | chart/graph/table/figure |
| Number of charts/graphs/tables/figures | 1 |
| The requesting person/organization is: | Fredrik Vold |
| Title or numeric reference of the portion(s) | Chapter 1, Figure 1.2 |
| Title of the article or chapter the portion is from | Understanding the Coach-Athlete Relationship |
| Editor of portion(s) | Sophia Jowett and David Lavallee |
| Author of portion(s) | Sophia Jowett and Artur Poczwardowski |
| Volume of serial or monograph. | N/A |
| Page range of the portion | 10 |
| Publication date of portion | 2007 |
| Rights for | Main product |
| Duration of use | Current edition and up to 5 years |
| Creation of copies for the disabled | no |
| With minor editing privileges | no |

For distribution to Other territories and/or countries
In the following language(s) Original language of publication
With incidental promotional use no
The lifetime unit quantity of new product Up to 499
Title How Does the Coach-Athlete Relationship Influence Athlete's Development?
Instructor name Tynke Toering
Institution name The Norwegian School of Sport Sciences
Expected presentation date Oct 2018
Billing Type Invoice
Billing Address Fredrik H. Vold
Lillestroemveien 1487
Flateby, Norway 1911
Attn: Fredrik H. Vold
Total (may include CCC user fee) 0.00 USD