

Peter Eriksson

Positiv Coaching på Wang Toppidrett Tennis:

ALM & FOKUS 4 - En mestringsfokuseret intervensjon med mål om å øke troen på læring, motivasjonskvalitet og selvreguleringsferdigheter blant elevene

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for coaching og psykologi
Norges idrettshøgskole, 2014

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å teste ut hvilken effekt et program med mestringsfokusert klima har på utøvere som satser på idretten tennis og har stor ukentlig treningsmengde.

Dette er gjort ved å gjennomføre et intervensjonsstudie med lærere og tenniselever på Wang toppidrett Oslo. En intervensjon basert på to pedagogiske intervensjonsverktøy med fokus på mestring ble pilottestet i løpet av høsten 2013. Det ene verktøyet kalles for ALM (anstrengelse, læring og mistak) og har fokus på innsats. Det andre verktøyet kalles for FOKUS 4 (taktikk/spillemønster, fotarbeid, teknikk og glede) og har fokus på strategi i spillet.

Det ble undersøkt hvorvidt intervensjonen hadde effekt på tenniselevens motivasjon, selvtillit, selvregulering og mestringsglede. Dette ble gjort ved hjelp av en undersøkelse med spesifikke spørreskjemaer før og etter intervensjonen. I tillegg, ble ett fokusgruppeintervju gjennomført for å belyse hvordan trenere og tenniselever har opplevd prosessen som deltakere i prosjektet. Intervensjonen har karakter av å være et pilotstudie.

Hypotesen kunne ikke bekreftes i sin helhet. Resultatene er i seg selv verdifulle, men vil også kunne suppleres med en mer stringent evaluering av verktøyet på et senere tidspunkt. Dette fremkommer gjennom forslag til videre arbeid.

Nøkkelord: Mestringsklima, intervensjon, selvregulering, motivasjon, mestring, læring, tennis, ALM og FOKUS 4.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	7
1 Innledning	8
2 Hypotese	9
3 Teori	10
3.1 Motivasjon	10
3.2 Motivasjonsteori	12
3.2.1 Målorienteringsteori	12
3.2.2 Mestringsklima	13
3.2.3 Resultat/prestasjonsklima	14
3.2.4 TARGET-modellen	15
3.2.5 Mestringsteori	17
3.2.6 Selvbestemmelsesteorien	18
3.2.7 Autonomistøttende og kontrollerende klima	19
3.2.8 Tidligere forskning vedrørende motivasjonsklima	20
3.3 Selvreguleringsteori	21
3.3.1 Læringsstrategi	21
3.3.2 Utvikling av meta-kognitiv kompetanse.....	24
3.3.3 Selvregulering - kvalitetssikring mot ekspertise?	25
3.4 Intervensjonsverktøyene	28
3.4.1 ALM	29
3.4.2 FOKUS 4	30
3.4.3 Pedagogiske røtter til ALM og FOKUS 4	32
3.5 Coaching - fokus på samtalen	33
4 Metode	35
4.1 Forskningsmodell	35
4.2 Kvalitativ og kvantitativ metode	36
4.3 Mikset metode	36
4.4 Diskusjon av de ulike metodene	37
4.5 Vitenskapelig ståsted	39
4.6 Forskningsdesign	41

5	Gjennomføring.....	44
5.1	Datainnhenting.....	44
5.2	Valg av gruppe	44
5.3	Implementering av metode og verktøy	45
5.3.1	Målinger.....	46
5.3.2	Gruppering av spørreverkøyene	49
5.3.3	Konstruksjon av spørreskjema for lærerne	49
5.3.4	Bearbeiding og analyse av data	50
5.3.5	Tidsplan for intervensjon.....	51
5.3.6	Oppstart av intervensjonsperioden (uke 37)	52
5.3.7	Intervensjon nr 2 (uke 42).....	52
5.3.8	Intervensjon nr 3 (uke 46).....	53
5.3.9	Elevenes evaluering av intervensjonsperioden(uke 49).....	54
5.3.10	Lærernes evaluering av intervensjonsperioden (uke 49)	55
5.4	Feilkilder ved fokusgruppeintervju.....	56
5.5	Reliabilitet og validitet.....	57
5.6	Etiske problemstillinger ved prosjektet	58
6	Resultater.....	60
6.1	Motivasjonelle aspekter ved tennisaktivitetene.....	60
6.1.1	Teorier om elevenes syn på tennisferdigheter	61
6.1.2	Elevenes opplevelse av egen kompetanse på tennisbanen.....	62
6.1.3	Elevenes målsetting i forhold til en tennistrening	62
6.1.4	Elevenes målperspektiv	62
6.2	Emosjonelle aspekter ved tennisaktivitetene.....	63
6.3	Selvregulatoriske aspekter ved tennisaktivitetene	64
6.3.1	Oppmerksomhetskontroll ved tennistrening.....	64
6.3.2	Selvsnakk (indre dialog) under trening og kamp i tennis	65
6.3.3	Unnskyldinger ("self-handicapping") ved trening og kamp i tennis.....	65
6.3.4	Innsatsregulering under tennistrening.....	65
6.3.5	Planlegging av tennistreninger	66
6.3.6	Evaluering (vurdering) av tennistreninger	66
6.4	Intervjuer med eleverne	67
6.5	Resultater fra spørreundersøkelsen til de to lærerne	68
6.5.1	Lærernes mestringsforventning knyttet til å kunne påvirke elevenes motivasjon	69
6.5.2	Lærernes mestringsforventning knyttet til å kunne påvirke elevenes strategiske valg	69
6.5.3	Lærernes mestringsforventning knyttet til å kunne veilede elevene i tekniske ferdigheter	70
6.5.4	Lærernes mestringsforventning knyttet til å kunne fremme fair- play/idrettsånd	70
6.6	Evalueringsmøte med lærerne	70

7	Diskusjon	72
7.1	Diskusjon av resultater som underbygger hypotesen.....	72
7.2	Diskusjon av resultater som ikke underbygger hypotesen.....	74
7.2.1	Diskusjon av mulige metodiske effekter på studiens resultat.....	77
8	Konklusjon.....	81
9	Forslag til videre arbeid	83
	Referanser.....	84
	Tabelloversikt	91
	Figuroversikt.....	92
	Forkortelser	93
	Vedlegg 1 - Samtykkeerklæring.....	94
	Vedlegg 2 - Svar NSD	97
	Vedlegg 3 - Spørreskjema for elevene	98
	Vedlegg 4 - Spørreskjema for lærerne	111

Forord

Jeg har siden høsten 1996 vært hovedtrener i Holmen Tennisklubb. Dette er en klubb med fokus på breddeidrett og godt miljø. Jeg brenner for min jobb og prøver hele tiden å utvikle både meg selv, mine trenerkolleger og spillerne i klubben. I løpet av disse årene har vi hatt som et overgripende mål med den sportslige virksomheten, – "å utvikle selvstendige tennisspillere som når sitt maksimale potensial som seniorspiller"!

Høsten 2009 gjennomførte vi et vellykket prosjekt i Holmen Tennisklubb, med meg som prosjektleder, kalt Positiv Coaching (Eriksson, 2009). Programmet baserte seg på filosofien om at fokus på mestring er mer resultatfremmende enn fokus på resultatet alene.

Jeg presenterte dette caset for mine kolleger på Norges Idrettshøgskole på et seksjonsmøte (SCP) våren 2010. Professor Yngvar Ommundsen uttalte da at dette er jo en masteroppgave i seg selv ved å basere modellen på et eksplisitt teoretisk rammeverk, og gjennomføre en mer systematisk empirisk pilot basert på modellen. Dette har inspirert meg til å forske videre på dette med et praktisk opplegg basert på det jeg anser som en velfungerende trenerfilosofi på klubbnivå. Yngvar takket også ja til å bli min veileder i dette prosjektet.

Det er mange som har vært involvert i dette prosjektet og som fortjener en takk. Først må jeg takke min veileder Yngvar Ommundsen for utrolig inspirerende og lærerike veiledningsmøter. Takk også til mine kolleger både på NIH og Holmen Tennisklubb for mange gode samtaler og diskusjoner. Her må jeg spesielt takke min kollega og venn Per Wright for gode innspill og faglige diskusjoner under hele prosessen. Sist og ikke minst en stor takk til de to lærerne på Wang Toppidrett Tennis og de 13 elevene som ønsket å delta i dette prosjektet.

Oslo 30.10.2014

Peter Eriksson

1 Innledning

Høsten 2009 gjennomførte vi prosjektet "Positiv Coaching" i Holmen Tennisklubb med meg som prosjektleder (Eriksson, 2009). Programmet baserte seg på filosofien om at fokus på mestring er mer prestasjonsfremmende og dermed resultatfremmende, enn fokus på resultatet alene. Et slikt mentalt fokus kan samtidig også gi overføringsverdi til såkalte livsferdigheter ("life skills") gjennom idrett til øvrige arenaer i livet (Goudas & Giannoudis, 2008).

Det er mye forskning som støtter opp om at et slikt mestringsfokusert klima kan føre til positive motivasjonsprosesser som positive holdninger, mestringsfølelse, tro på at innsats fører til fremgang og til slutt glede og indre motivasjon (Treasure, 1997; Ommundsen & Roberts, 1999). Med bakgrunn i dette ønsket jeg selv å gjennomføre et slikt program.

Formålet med denne masteroppgaven er derfor å teste ut hvilken effekt et mestringsfokusert klima har på utøvere som satser på idretten tennis og har stor ukentlig treningsmengde ved å gjennomføre et intervensjonsstudie med lærere og tenniselever på Wang toppidrett Oslo.

En intervensjon basert på to pedagogiske intervensjonsverktøy med fokus på mestring ble testet i løpet av høsten 2013. Det ene verktøyet kalles for ALM (anstrengelse, læring og mistak) og har fokus på innsats. Det andre verktøyet kalles for FOKUS 4 (taktikk/spillemønstre, fotarbeid, teknikk og glede) og har fokus på strategi i spillet. Effekten av å anvende verktøyene ble undersøkt ved bruk av spørreskjema før og etter intervensjonen og supplert med fokusgruppeintervjuer for å belyse hvordan trenere og tenniselever opplevde prosessen som deltakere i prosjektet.

Intervensjonen har karakter av å være en pilot, og har i tillegg som formål å legge premisser for en senere mer stringent evaluering av verktøyene.

2 Hypotese

Arbeidshypotesen i dette studiet gjenspeiler formålet med denne hovedoppgaven og er som følger;

- *Mestringsfokusert intervensjon med fokus på selvregulering gjennom bruk av ALM og FOKUS 4 antas å gi tenniselevne på Wang toppidrett økt motivasjon, selvtillit, selvregulering og mestringsglede i trenings- og konkurransesituasjoner.*

3 Teori

I dette studiet er det tatt utgangspunkt i motivasjons-, målperspektiv- og selvreguleringsteori for å vurdere hypoteser i undersøkelsen. Dette kapitlet oppsummerer disse teoriene, samt empiri fra andre undersøkelser der et mestringsbasert klima er sentralt. I tillegg, presenteres verktøy som er brukt i studiet.

3.1 *Motivasjon*

Motivasjon kommer fra det engelske ordet ”motivate” som betyr å aktivere til handling (Kjørmo, 1994). Motivasjon er et begrep som blir brukt daglig i idrettslige sammenhenger så vel som ellers i samfunnet. Roberts (1997) påpeker at idretten er den arenaen hvor begrepet motivasjon er mest misforstått. Han mener at det er tre punkter hvor trenere ofte har feil oppfatninger:

- 1.) Trenere ser ofte på spenningsnivå og motivasjon som synonymmer.
- 2.) Trenere tror at positiv tenkning umiddelbart skaper bedre motivasjon.
- 3.) Trenere tror motivasjon er et karaktertrekk.

Dette viser at en avklaring rundt begrepet er på sin plass før jeg beskriver motivasjonsteorier. De fleste er enige i at man må ha en eller annen form for motivasjon for å kunne fortsette for å lykkes i det man bedriver. Roberts (2001) hevder begrepet motivasjon blir benyttet i for mange sammenhenger, og er et uklart begrep. I følge Ford (1992 sitert i Roberts, Treasure og Conroy, 2007) finnes det minst 32 forskjellige motivasjonsteorier, og nesten hver av dem opererer med en egen definisjon av begrepet. De fleste er like vel enige om at motivasjon er en prosess, med faktorer som driver denne prosessen.

Vealey (2005) hevder motivasjon er et kompleks sett av interne og eksterne krefter som får en person til å handle på en bestemt måte. Videre skriver hun at motivasjon handler om valg. Valget utøveren tar om å møte opp på trening, beslutningen om å ta en ekstra økt og avgjørelsen om å spille for en bestemt klubb. Bak valgene de foretar seg er det interne og eksterne krefter som driver dem til å handle på en bestemt måte. Sammen med iherdigheten utøveren viser utgjør innsatsen og intensiteten i energien som er rettet mot å oppnå et mål en stor del av motivasjonen. Dette viser at sammenhengen mellom

målsetting og motivasjon er sterk, og det kan ses igjen i hvor mye innsats og arbeid vi er villig til å legge ned for å oppnå noe.

All aktivitet vil være preget av at utøveren er motivert, men graden av motivasjon kan variere. Faktorer som kan være med på å bestemme graden av motivasjon er om utøveren er drevet av en ytre, eller en indre motivasjon. Indre motivasjon blir av Deci & Ryan (1985) beskrevet som den indre, naturlige tilbøyelighet til å engasjere seg, være interessert, øve/ trene, og søke optimale utfordringer. Målet til en indre motivert person vil ligge innenfor aktiviteten som bedrives.

Sannsynligheten for at en indre motivert person vil minske graden av motivasjon underveis ser ut til å være betraktelig mindre sammenlignet med en person som er ytre motivert. Dette fordi de indre drivkreftene til den indre motiverte vil være sterkere over lengre tid. Ytre motivasjon beskriver motivasjonen som oppstår når det man ønsker å oppnå ligger ”utenfor” selve aktiviteten. Aktiviteten blir da bare et middel for å oppnå en belønning i en eller annen form, for eksempel penger, god ranking eller eventuelt å unngå en straffereaksjon fra en trener. Det er viktig å merke seg at ved ytre motivering tar man vekk noe av fokuset fra selve aktiviteten, noe som kan svekke prestasjonsevnen eller ta bort lysten til og drive med aktiviteten i fravær av belønning eller press (Deci & Ryan, 1985). Utøvere er selvsagt ikke enten ytre eller indre motivert. Alle aktører innehar elementer av begge to men graden av fordelingen mellom indre og ytre motivasjon varierer.

Motivasjon kan defineres som en indre tilstand som gir energi, og som driver den enkeltes handlingers retning, innsats og utholdenhet (Ryan & Deci, 2000a). Motivasjon har ofte vært oppfattet som en indikator på hvorfor en velger å delta i en aktivitet. Med dette kan en således si, at en person som ikke kjenner inspirasjon til å handle eller delta i en aktivitet, er umotivert (Ryan & Deci, 2000b). Dette støttes videre av disse forfatterne ved at de påpeker at uansett hvilken aktivitet en velger å engasjere seg i, så er det et resultat av engasjement og motivasjon. Forskning på motivasjon innenfor idrett og fysisk aktivitet viser til at både personlige faktorer så vel som det sosiale miljøet forklarer bakgrunnen for en utøvers motivasjon (Weiss & Ferrer-Caja, 2002).

3.2 Motivasjonsteori

Det er tre sosial-kognitive teorier som ifølge Roberts (2001) dominerer forskningen innen motivasjon og fysisk aktivitet. De kan forklare barn og ungdoms utvikling av motivasjon innen idrett. De tre teoriene er som følger:

- Målorienteringsteorien
- Mestringsteorien
- Selvbestemmelsesteorien

Disse tre motivasjonsteoriene er helt sentrale i dette intervensjonsstudiet og vil derfor bli mer utdypende presentert under sammen med motivasjonsklima.

3.2.1 Målorienteringsteori

Definisjonen av målorienteringsteori eller Achievement Goal Theory (AGT) er: "*the attainment of a personally or socially valued achievement goal that has meaning for the person in a physical activity context (ex. losing weight, improving a skill)* (Roberts m.fl. s. 3- 4, 2007)." "Achievement goal" eller målperspektivteorien representerer en dominerende teori knyttet til å forstå og undersøke motivasjon innen idrett og kroppsøving. Den sprang ut fra arbeidet Ames og Nicholls bedrev 1970 og 1980 tallet (Roberts, 2001). Teorien antar at "*the individual is an intentional, goal - directed organism that operates in a rational manner and that achievement goals govern achievement beliefs and guide subsequent decision making and behaviour in achievement context* (Roberts, s 10, 2001)". Å demonstrere kompetanse anses å være individets hovedmål ifølge AGT. (Pensgaard & Roberts, 2002). Det er flere syn på hva denne kompetansen dreier seg om, og målene som blir satt i forhold til dette. Type målsettinger som blir satt i henhold til oppgaven som skal løses anses som tosidig. Pensgaard & Roberts (2002) omtaler dem henholdsvis som;

- *Task* (læring og mestringsmål): Utøveren som er læringsorientert vil forbedre sine egne ferdigheter, og er for eksempel ikke så opptatt av å måle seg opp mot andres resultat. Det viktigste for læringsfokuserede utøvere vil være å måle seg opp mot seg selv, finne frem til hva som trengs å øve på, og på den måten utvikle ferdighetene sine.

- *Ego* (prestasjon og resultatmål): Resultatorienterte utøvere vil derimot være mer opptatt av å måle seg mot andre i gruppa, klassen og laget med sikte på å finne ut hva som trengs for å vinne eller å bli best.

Hvorfor noen personer utvikler en læringsorientering, mens andre tenderer til en mer resultatorientert involvering kan forklares med hvilket motivasjonsklima som har vært i fokus under oppveksten. Hva var hovedfokuset på i hjemmet, på skolen og når de drev idrett? Var det å få gode karakter eller det å lære viktigst? Var fokuset rettet mot det å vinne kampen eller å spille bedre enn sist? Slike faktorer vil spille en rolle for hvilke mål en utøver setter seg, og dermed hvilke type målorientering han får (Roberts, 2001). Men selv om motivasjonsklimaet i ulike kontekster i oppveksten er viktig, vil også den mer umiddelbare aktivitetskonteksten speile ulike typer motivasjonsklima med implikasjoner for utøvernes målorientering, motivasjon, læring, utvikling og prestasjon (Roberts, 2001). Dette medfører at målorientering er dynamisk og kan påvirkes gjennom motivasjonsklimaet, og slik også påvirke ulike sider ved utøveres psykologiske måte å forholde seg til sin egen idrett. Dette er et viktig premiss for fokuset i denne oppgaven.

Det er ellers viktig å presisere at en utøver nødvendigvis ikke er enten kun resultat- eller kun læringsorientert. Vedkommende kan i varierende grad være læringsorientert og resultatorientert i enhver kombinasjon av de to. Dette viser forskning gjort på 12 åringer, men også olympiske utøvere kom ut med høy score på både lærings- og resultatorientering (Roberts 2001).

3.2.2 Mestringsklima

Motivasjonsklima er en sentral del av målorienteringsteorien (AGT), utviklet av Nicholls (1989). Hovedmålet med denne teorien er demonstrasjon av kompetanse. Læringsmiljøet eller motivasjonsklimaet blir delt i to typer; oppfattet *mestringsklima* og *prestasjonsklima* (Ames, 1992a).

Hovedtrekk ved et *mestringsklima* er at det er fokus på læring, mestring, innsats, personlig framgang og forståelse (Ames, 1992). Det er også fokus på innlæring av nye ferdigheter og fremskritt hos utøverne. Innsats og personlig forbedring blir belønnet og rost. Dermed føler utøverne at de selv har kontroll på de årsakene som gir suksess. De

søker utfordringer og får selvtillit av å være fullt delaktig i en aktivitet eller de bruker ferdighetene sine til å oppnå noe verdifullt (Ames, 1992a). I tillegg fokuserer de på hvordan de skal forbedre seg når de står overfor eventuelle feiltrinn (Deci & Ryan, 2000a). Disse faktorene kan føre til en del positive motivasjonsprosesser som positive holdninger, mestringsfølelse, tro på at innsats fører til suksess og til slutt glede og indre motivasjon (Treasure, 1997; Ommundsen & Roberts, 1999).

3.2.3 Resultat/prestasjonsklima

Et *prestasjonsklima* er karakterisert ved at det blir lagt vekt på ferdigheter, gode normative prestasjoner og sosial sammenlikning. Å feile blir derfor tolket som mangel på kompetanse (Ames, 1992a). Siden det er fokus på prestasjon, blir feil straffet. En evaluering vil skje foran alle andre utøvere på laget. Alle disse faktorene kan føre til at det blir en sterk rivalisering utøverne i mellom (Ames, 1992a). Det kan føre med seg en del negative motivasjonsprosesser som negative holdninger, at man kjeder seg, liten innsats og dårlig ytre motivasjon (Ames, 1992a).

Teorien antar at motivasjonsklimaet skapes hovedsakelig av signifikante personer i miljøet (Ames, 1992a). I tidligere forskning har slike signifikante personer ofte vært treneren eller kroppsøvlingslæreren (Ames, 1992a). De er i daglig interaksjon med utøverne. Han eller hun oppfordrer til et bestemt klima ved å gjøre bestemte kjennemerker gjeldende. Dette kan blant annet være belønninger og forventninger (Ames, 1992a).

Nyere forskning (Vazou m.fl., 2006) antar at klimaet kan skapes av andre signifikante personer. I denne sammenheng er det viktig å ta i betraktning den betydningen venner og jevnaldrende kamerater kan ha på idrettsengasjementet til unge utøvere (Vazou m.fl., 2006). Forskning rundt dette temaet viser at klimaer konstruert av venner har innflytelse på unges oppfattede fysiske kompetanse (Vazou m. fl., 2006). Dette gjelder særlig for unge i tidlig del av ungdomsårene (Brustad m.fl., 2001 i Vazou m.fl., 2005). Et eksempel på dette kan være når barn skal måle fysisk kompetanse. Da bruker små barn voksnes tilbakemeldinger for å bestemme kompetansen, mens eldre barn og ungdommer sammenlikner seg med venner og kamerater og de tilbakemeldingene de får fra dem (Horn & Weiss, 1991; Weigand m.fl., 2001 i Vazou, 2005).

Videre indikerer studier om deltakelsesmotivasjon at tilhørighet og positive sosiale relasjoner til lagkamerater og venner blir sett på som viktige motiver for barn og unges

interesse for idrett (Weiss & Petlichkoff, 1989 i Vazou m.fl., 2006). Dette synet på motivasjonsklima kan gi et viktig bidrag til det samlede synet på motivasjonsklima, siden det tar for seg unike aspekter ved venners innflytelse som er utelatt fra eksisterende målemetoder av motivasjonsklima (Vazou m.fl., 2006).

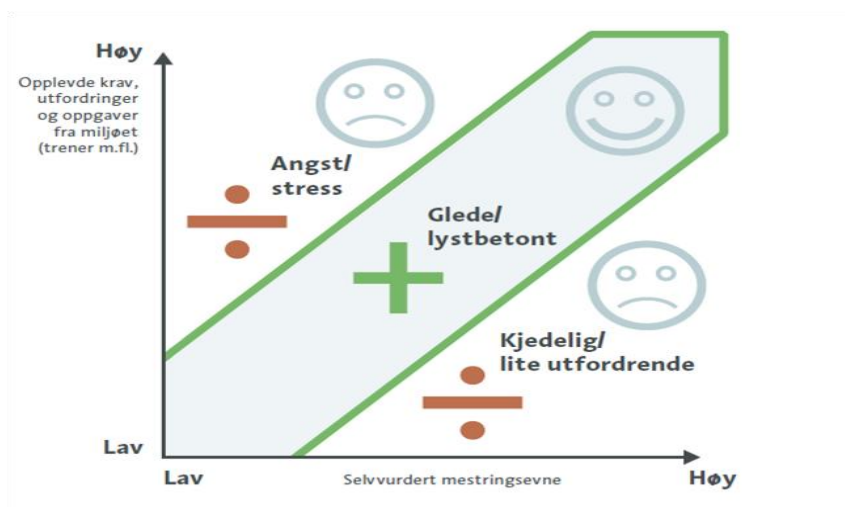
3.2.4 TARGET-modellen

Det finnes flere fremgangsmåter for en trener/lærer å fremme et mestringsorientert klima på. Det vises her til Ames (1992b) og Treasure (2001), som viser til Epsteins (1988; 1989) TARGET-modell. Den tar for seg områder som er med og påvirker klimaet, og dermed også motivasjonen i en gitt treningsøkt. Target modellen er et akronym, og omfatter følgende elementer (Epstein 1988,1989 funnet i Ames 1992b, s. 173)

- Task
- Authority
- Recognition
- Grouping
- Evaluation
- Timing/Time

Task (oppgave)

Hvordan trenere tilrettelegger øvelser og oppgaver i trenings situasjonen er uten tvil med på å påvirke klimaet, og dermed motivasjonen for utøverne. Øvelsene bør være lagt opp på en slik måte at de utfordrer utøverne. For å holde spenning og intensitet i treningsøkten bør utøverne ligge i "flytsonen" og litt over for å skape motstand.



Figur 3.1: Flytsonemodellen (Cikszentmihalyi, 1982)

Authority (medbestemmelse)

Treneren kan legge til rette for et klima der det er mulig for utøverne å komme med egne synspunkter, dette vil øke motivasjonen deres. Gjennom økt medbestemmelse kan en skape et autonomistøttende klima, og danne et mer helt menneske, som er i stand til å vurdere, analysere og foreta egne valg (Duda m.fl., 2013). Den tidligere norske trener for kvinnelandslaget i håndball, Marit Breivik, er en eksponent for sterk medbestemmelse i gruppen. Resultatene til laget taler for seg selv, og viser at det er rom for medbestemmelse på alle nivåer og alderstrinn.

Recognition (anerkjennelse)

Treasure (2001) skriver at belønninger gitt i settinger der det bare er trener- utøver eller lærer- elevrelasjoner, vil være med på å utvikle et mestringsorientert klima.

Grouping (gruppering)

For å fremme utviklingen av et mestringsorientert klima i en treningsgruppe for utøverne vil det i følge Marshall & Weinstein (1984 sett i Treasure, 2001) være viktig å skape heterogene og varierte grupper. I tennis praktiseres ofte det motsatte dvs. homogene grupper for at sparringen i treningen skal bli så optimal som mulig. For utøvergruppen som deltar i denne studien er det et poeng at de har et matchende ambisjonsnivå for å skape optimal motivasjon i gruppen.

Evaluation (evaluering)

Hvordan evalueringen blir gitt, og type feedback som blir gitt i barn og ungdomsidretten vil ha stor innvirkning på motivasjonen deres. Fokuset i tilbakemeldingen bør være rettet mot det å mestre oppgaver og ikke på resultater. Måten barn og ungdommer selv oppfatter tilbakemeldingene og evalueringen vil også spille en rolle. Det blir derfor viktig å gi klare, presise og riktige tilbakemeldinger sett opp i mot det å skape et godt mestringsklima i gruppen (Treasure, 2001).

I en treningssituasjon kan det for eksempel være gunstig å fokusere på oppgavene utøveren lykkes med, og forsterke dette i feedbacken. Dette vil øke mestringsfølelsen, og gjennom det også motivasjonen. Dette prinsippet er det mange trenere synder mot. Det kan virke som det er lettere å sette fingeren på det utøveren ikke lykkes med, for så å forklare han hvordan det skal gjøres. At barn og ungdommer er forskjellige individer,

og reager ulikt er viktig for en trener å vite. Derfor er det viktig å bli kjent med hver enkelt for å kunne gi den mest optimale feedbacken til hver enkelt.

Timing

Denne strategien går blant annet på hvordan man som trener tilrettelegger øvelser sett i et tidsperspektiv slik at utøveren får "riktig trening til riktig tid". Dette omfatter også hvor lang tid på man forventer at utøverne bruker på å oppnå målsetninger. Hvordan treneren legger opp øvelsene, vil ha innvirkning på utvikling av motivasjonen til utøverne. Det betyr som Ames (1992a funnet i Treasure 2001) skriver, at tidsdimensjonen er tett knyttet til andre strategier i TARGET modellen som task-, authority-, grouping og evaluation- strategien (Treasure 2001).

Hovedpoenget under timing strategien blir allikevel å huske på at barn/ungdom utvikler seg i et svært forskjellig tempo. Noen trenger lengre tid på å lære enkelte ferdigheter sammenlignet med andre, slik er det bare. Dette må treneren ta hensyn til og la de få nettopp den tiden.

3.2.5 Mestringsteori

Teorien om "Self-efficacy", eller mestringsteorien, er utviklet av Bandura (1997), og er en videreutvikling av den sosiale læringsteorien. Bandura (1997) definerer teorien på følgende måte" *Self – efficacy is beliefs in one`s skills and abilities to organize and execute necessary courses of action that are required to produce a given attainment* (sitert i Reed, Gyurcsik & Brawley, 2001)."

"Self-efficacy" kan best oversettes med tro på egen mestringsevne. Det er denne troen eller forventningen om mestring motivasjonsteorien bygger på. Forventning om å oppnå et mål eller resultat og hva som må til for å oppnå det er også viktig. Dess høyere forventning man har til egen mestring, desto mer er man villig til å satse for å bli bedre og dess strengere krav vil man stille til resultatet. Det er hovedsakelig fire faktorer som påvirker forventningen om å mestre (Bandura, 1997):

1. Egne mestringsopplevelser og erfaringer.
2. Vikarierende erfaring. Dvs. å se andre mestre en øvelse med suksess.
3. Verbal overtalelse. Støtte og oppmuntring fra andre, for eksempel trenere, kroppsøvingslærere og foreldre.
4. Aktivering.

Det vil si å kunne tilpasse seg sitt individuelle tilpassede aktiveringsnivå (Bandura, 1997). Gjentatte opplevelser av mestring kan derfor være med på å opprettholde og ha en gunstig effekt på motivasjon. Sett opp mot barns utvikling av motivasjon vil det være viktig å legge til rette for aktiviteter som barn kan mestre. Slik kan de kjenne følelse av å mestre noe, for så å bygge videre på den, samtidig som barna opplever god oppbakking fra foreldre og trenere/lærere.

3.2.6 Selvbestemmelsesteorien

"Self determination theory" (SDT), eller selvbestemmelsesteorien, utgjør en makroteori som beskriver grunnlaget for menneskets atferd (Deci & Ryan, 2000). SDT består også av 5 underteorier som tar for seg ulike aspekter ved motivasjon og velvære. SDTs tilnærming oppfatter alle mennesker som aktive og utviklingsorienterte av natur. Mennesket er født med en lyst til å være motivert og nysgjerrig, og søker derfor naturlig utfordringer i sitt miljø. Formålet er å mestre nye aktiviteter og utfordringer ved å ta i bruk sitt potensial og evner på en best mulig måte.

Når en slik mestring finner sted opparbeider mennesket erfaringer. Disse erfaringene blir videre integrert i en "selv", der målet er å oppleve psykisk vekst og utvikling. Denne utviklingen av "selvet" skjer ved at mennesket aktivt prøver å få kontroll over krefter som påvirker en selv. I hvilken grad mennesket viser selvbestemt atferd, vil derfor avhenge om den enkelte klarer å mestre utfordringene og integrere prosessene inn i selvet. Denne utviklingen avhenger også om mennesket handler ut fra indre valg og behov, og ikke ut fra ytre krefter (Deci & Ryan, 1985).

SDT peker videre på at disse utviklingsprosessene ikke fungerer automatisk, men det sosiale miljøet kan virke fremmende eller hemmende på disse prosessene (Ryan & Deci, 2002). Sentralt i SDT ligger føringen at mennesket har tre medfødte grunnleggende behov som må tilfredsstilles, for at individet skal kunne utvikle optimal motivasjon, personlig vekst, integrasjon og velvære. Disse behovene er listet som; *autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet* (Ryan & Deci, 2002).

Behovet for *autonomi* refererer til individets ønske om selv å være opphav til sin egen atferd ut fra sine egne interesser og verdier. Handlinger som individet utfører skal være utført på frivillige premisser, der handlingene skal være iverksatt av individet selv. Selve handlingen kan også påvirkes av ytre faktorer, så lenge faktorene stemmer

overens med individets interesser og verdier, der handlingen stemmer i samsvar med individets følelse av autonomi (Ryan & Deci, 2002).

Behovet for *kompetanse* handler om at individet kjenner seg tilfreds og effektiv med det en gjør, hvor individet opplever en mulighet for å påvirke sin kapasitet i det miljøet den enkelte befinner seg i. Dette behovet fører videre til at individet søker utfordringer som er optimal for deres evne og kapasitet, der de gjennom aktivitet prøver å opprettholde og øke denne kapasiteten (Deci & Ryan, 1985). Forfatterne legger til at om kompetansebehovet oppfylles, blir individet belønnet med en innbydende følelse av mestring av kompetanse fra den bestemte aktiviteten.

Mennesket har også et behov for *sosial tilhørighet*. Dette vises gjennom at en bryr seg om andre, og opplever at andre bryr seg tilbake. Sosial tilhørighet refererer til en følelse av å være knyttet til andre mennesker og det sosiale miljøet mennesket oppholder seg i. Deci & Ryan (2000) understreker her at det ikke handler om å oppnå et spesifikt resultat som beriker den formelle statusen fra andre, men heller den psykologiske følelsen av å være med andre i et trygt fellesskap. De fleste mennesker utvikler seg i samarbeid med andre. Et individ vil derfor føle at en aktivitet er mer verdifull om en får en positiv opplevelse eller tilbakemelding fra andre som er i nærheten. Disse tilbakemeldingene har ikke fokus på ferdigheter, men handler heller om å få støtte og aksept i den aktuelle aktiviteten.

3.2.7 Autonomistøttende og kontrollerende klima

I følge SDT bidrar at sosiale faktorer i form av *autonomistøtte* til å styrke individets følelse av autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet, og slik ha en positiv innvirkning på individets psykologiske utvikling. Deci & Ryan (1985) mener derimot at sosiale faktorer i form av *kontrollerende atferd og påvirkning fra miljøet* vil influere negativt på behovstilfredshet, og resultere i svakere motivasjon, dårligere prestasjonsutvikling og svekket velvære. Det psykologiske klimaet vil derfor påvirke regulering av motivasjon for idrettslig aktivitet i retning av selvbestemt motivasjon eller kontrollert motivasjon. Motivasjonsklimaet vil enten fremme eller svekke utøvernes behovstilfredshet avhengig av hvorvidt det er autonomistøttende eller kontrollerende.

Utøvere vil samtidig kunne ha ulik personlighetsdisposisjon i form av å være autonomi- eller kontrollorientert. Vallerand & Losier (1999) peker på at individet uansett disposisjon likevel vil ha en tendens til å søke til situasjoner og opplevelser som

tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behov. Under en slik søking kan et autonomistøttende miljø være en viktig påvirkende faktor for å understøtte de grunnleggende psykologiske behovene (Deci & Ryan, 2000; Vallerand, 2007).

I følge SDT er det også et poeng at sosiale forhold i form av autonomistøtte som ikke tilfredsstillende alle tre grunnleggende behov, men snarere ett eller to av dem, ikke vil være tilstrekkelig til å fremme selvbestemt eller indreregulert motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Det autonomistøttende miljøet må derfor også være fokusert på sosial støtte og på kommunikasjon som evner å gi påfyll på utøvernes behov for mestring/kompetanse. Teoretisk og praktisk sett, inviterer det til å styrke et mestringsorientert klima i samspill med et autonomistøttende klima (Duda m.fl., 2013).

3.2.8 Tidligere forskning vedrørende motivasjonsklima

Flere undersøkelser av motivasjonsklima er gjort både innen idretten og på kroppsøving i skolen. I disse undersøkelsene tar man utgangspunkt i AGT (Nicholls, 1989). Man ser da på om miljøet oppfattes som ego-involvert (prestasjonsmiljø) eller task-involvert (mestringsklima) for de deltagende utøverne. Alle disse undersøkelsene viser til at et task-involvert (mestringsklima) er funksjonelt.

Reinboth & Duda (2004) undersøkte forholdet mellom motivasjonsklima og oppfatninger av psykologisk og fysisk velvære blant ungdom som deltok i lagidretter. Deltakerne var 265 unge mannlige fotball- og cricketspillere. Rapportert selvfølelse var lavest blant de utøvere som oppfattet seg selv som svake i et ego-involvert prestasjonsmiljø. Utøverne som deltok i et task-involvert mestringsklima rapporterte høy selvfølelse uavhengig av oppfatninger av egen kompetanse. Utøverne i det ego-involverte miljøet i studien viste betinget selvfølelse, fysisk utmattelse, og fysiske reaksjoner. Resultatene tyder på at oppfattet motiverende klima kan gi ytterligere innsikt i om deltakelse i idrett kan være helsefremmende eller potensielt skadelig for en idrettsutøveres velferd.

Abrahamsen & Pensgaard (2012) gjennomførte en studie der de så på hvordan endringer i et coachende klima påvirket prestasjonsangst blant elite håndballspillere under en hel sesong. Det var fem kvinnelige og fem mannlige lag med i studien. Totalt var det 175 utøvere hvorav 50 av dem var juniorer som trente med laget og prøvde å ta en plass. Blant de kvinnelige idrettsutøverne fant de ut at prestasjonen gikk ned når de opplevde at det coachende mestringsklimaet ble redusert. Dette var så igjen relatert til

bekymringer om prestasjon (s. 31). Det var kjønnsforskjeller i ”bekymringsanalysen”, men også de mannlige idrettsutøverne viste lavere oppfattet kapasitet når klimaet ble mer prestasjonsorientert. Disse resultatene peker mot at en opplevd heving av krav i prestasjonsklima øker sjansen for prestasjonsangst. Studien viser til at et mestringsklima er å foretrekke også for toppidrettsutøvere.

I en undersøkelse av Yoo (2003), ble 60 mannlige studenter i en tennisklasse i kroppsøving ved en koreansk skole tildelt et 6 ukers program for task-involvering og et program for ego-involvering. Elevenes oppfatning av et motiverende klima og tennis kompetanse ble målt etter 3 uker, og angst respons (kognitiv og somatisk) samt deres tennis prestasjoner ble målt hver uke de siste 3 ukene. Analysene viste at studentene med task-involveringsprogram reduserte angstnivået og økte tennisprestasjonene. Analysene av studentene med ego-involverings program viste at de hadde en lav oppfatning av sin tennis kompetanse og opprettholdt sitt engstelsesnivå og reduserte sine tennisprestasjoner. Resultatene bekreftet hypotesen i undersøkelsen og kan foreslås som praktisk anvendelse i den koreanske skolen.

3.3 Selvreguleringsteori

Selv-regulering (self-regulation). Læring kan defineres som en prosess hvor man tilegner seg ny og relativt vedvarende informasjon, adferdsmønstre eller evne, gjennom endring av atferd som et resultat av øving, studier eller erfaring (Phillips & Soltis, 2004; Vandenbos, 2007). Ommundsen & Lemyre (2007) sier at det generelt sett er vanlig å definere selv-regulerende læring, eller selv-regulering i seg selv som: En aktiv og konstruktiv prosess der elever eller utøvere har lært seg å sette mål for sin egen læring, for deretter å følge med på, regulere og kontrollere egne tanker, motivasjon, sinnsstemning og atferd. Denne prosessen er begrenset av deres mål og kontekstens kjennetegn i miljøet som de befinner seg i (s.144) og av viktige egenskaper vi innehar for å styre vår egen utvikling og læring.

3.3.1 Læringsstrategi

Under arbeidet med læringsstrategier er det viktig å kjenne betydningen av begrepene og å reflektere over hva de innebærer. En strategi er en valgt framgangsmåte for å vinne et slag eller løse et problem. Man har et mål, rår over visse ressurser, legger en plan og velger framgangsmåte slik at ressursene kan brukes på best mulig måte for å nå målet. I

tennis kan dette dreie seg om å ha en strategi eller et visst taktisk spillemønster mot en motstander i en tenniskamp eller treningssituasjon.

Det å bruke formålstjenlige strategier er avgjørende for prestasjonsutvikling (Afferbach, Pearson og Paris, 2007). Siden det ofte er både krevende og anstrengende å bruke kognitive strategier, så kreves det motivasjon (Guthrie og Scafiddi, 2004). Jo mer krevende læreprosessen synes å være, jo sterkere må motivasjonen være. Dessuten må elevene og utøvere ha et stort repertoar av ulike strategier, slik at de har flere framgangsmåter å velge mellom når de skal løse ulike oppgaver.

Ulike fagdomener krever forskjellige tilnæringsmåter. I noen læringssituasjoner skal en bare få seg en oversikt over feltet, andre ganger forutsettes det at en skaper et system av kunnskapen. Noen ganger har en tid til å fordype seg, andre ganger er tiden og ressursene knappe. Og noen ganger skal en arbeide med noe en liker og mestrer, andre ganger ikke. Alt dette og mer til har betydning for valg av strategier, elevene må ha flere å velge mellom, og de må trenes opp til å gjøre vurderinger av strategier i forhold til de mål de har.

Læringsstrategibegrepet har røtter i Piagets konstruktivisme, hvor den lærende blir sett på som et aktivt individ som konstruerer sin kunnskap. Videre bygger det på Vygotskys teorier om språkets betydning for planlegging, gjennomføring og evaluering av læring, og ikke minst Banduras teorier om selvregulert læring (Imsen, 2014). Selvregulert læring dreier seg om *de mål som de lærende setter seg, om de tanker, følelser og handlinger som de planlegger, aktiviserer og styrer for å oppnå disse målene* (i følge Bråten 2002, s. 166). Dette er nærmest en definisjon av en strategi. Begrepene ligger svært nær hverandre.

En strategi består av en eller flere kognitive handlinger som går ut over de kognitive handlinger som følger naturlig av å gjøre selve oppgaven (Pressley m.fl., 1985). Altså, i tillegg til den konkrete oppgaven som skal utføres, for eksempel en taktisk treningsøvelse, må en gjennomføre en refleksjon på et metanivå. Termen meta-kognisjon kan defineres som det å tenke bevisst på egen læring og problemløsning, en står liksom utenfor seg selv og vurderer kvaliteten av sine egne læreforsøk. Meta-kognisjon referer til en overordnet refleksjon over egne læringsstrategier og

læreprosesser. Flavell (1979) mener at meta-kognisjon består av to hovedkomponenter; kunnskap og kontroll.

Kontrollkomponenten kjennetegnes av overvåking og regulering av læreprosessen slik at læringsstrategiene blir mest mulig hensiktsmessige i forhold til et oppsatt mål.

Dersom en elev for eksempel skal lære seg en ny ferdighet i tennis, må han spørre seg: Hva er problemstillingen her? Kan jeg noe om dette før, og kan jeg anvende det i denne sammenhengen? Vet jeg nok om dette til at jeg kan justere forståelsen underveis, eller må jeg spørre læreren? Hvor mye anstrengelse må jeg regne med å legge i læringsoppgaven? Elevene må med andre ord overvåke hensiktsmessigheten av de læringsstrategiene de anvender. Meta-kognisjon innebærer derfor kunnskap om anvendelsen av alternative strategier for å kunne nå et oppsatt læringsmål. Flavell deler denne kunnskapskomponenten inn i tre kategorier; kunnskap om personvariabler; kunnskap om oppgavevariabler og kunnskap om strategier.

Kunnskap om *personvariabler* referer til hvordan eleven opplever seg selv i forhold til læreprosessen. Elever som føler at de mestrer har ofte flere og mer hensiktsmessige læringsstrategier enn elever som opplever seg som svake i et fag. Elever som opplever seg som svake i et fag, har det motsatte mønsteret i forhold til læringsstrategier. Disse har gjerne få, lite fleksible og ofte ufullstendige læringsstrategier.

Kunnskap om *oppgavevariabler* referer til viten om at ulike oppgaver forutsetter forskjellige læringsstrategier og at enkelte læringsoppgaver krever en kombinasjon av ulike strategier. Det å gjengi en tekst ordrett krever helt andre kognitive strategier enn det å gjengi hovedinnholdet i teksten

Kunnskap om *strategivariabler* referer til elevens viten om strategier og prosedyrer som skal til for å nå ulike læringsmål. Kunnskap om strategivariablene dreier seg om å forstå når, hvor, hvordan og hvorfor ulike strategier kan benyttes. Elever med god meta-kognitiv kompetanse vil ha et stort repertoar av tilnæringsmåter til en læringsoppgave eller i en problemløsnings situasjon.

Målet med å etablere effektive kognitive og meta-kognitive strategier, er at elevene etter hvert blir i stand til å ta ansvar for egen læring, eller, med andre ord, bli selvregulerte i sine læringsforsøk. En selvregulert elev styrer selv sin egen læreprosess, han reflekterer

bevisst over ulike strategier. Med andre ord; elevene må etablere meta-kognitiv kompetanse for å kunne bli selvregulerte i sin læring.

3.3.2 Utvikling av meta-kognitiv kompetanse

Pressley og McCormick (1995) framhever at meta-kognitiv kompetanse trolig best læres i en sosial sammenheng og er ferdigheter som antakelig må iverksettes og langsomt overføres til eleven eller utøvere av en kompetent voksen (lærer som veileder). Undervisningsopplegg med sikte på å utvikle meta-kognitive ferdigheter synes å være forankret i et konstruktivistisk læringssyn. Eleven må selv skape sin egen meta-kognitive kompetanse. Det forutsettes da at eleven selv er en aktiv deltaker i læreprosessen, men det framheves også at den som skal utvikle meta-kognitive ferdigheter, nok kan ha nytte av det Jerme Bruner kaller (1997) "scaffolding" - dvs. stillaser i form av konkrete modeller - eg. "oppskrifter" på hvordan de kan arbeide (Pressley og McCormick 1995). En god lærer vil antakelig bygge stillas rundt de meta-kognitive ferdighetene som synes å fungere for eleven. FOKUS 4 modellen som presenteres i denne undersøkelsen kan være en del av en slik stillas.

Weinstein og Mayer (1986) legger også vekt på strategier som går ut på å regulere følelser i sitt læringsstrategibegrep. Målet for en strategi kan være å endre emosjonelle forhold hos den lærende, for eksempel som å komme fram til tenkemåter som kan redusere prestasjonsangst, eller å styre oppmerksomheten når en har problemer med å konsentrere seg. Hos John Flavell, som var psykologen som introduserte meta-kognisjonsbegrepet, er regulering av den personlige siden en av tre likestilte deler av meta-kognisjon. I tillegg til å tenke strategisk over oppgave og framgangsmåte, er det nyttig å være bevisst personlige egenskaper og ferdigheter, hvordan en kan utnytte sin styrke og hva en må gjøre med eventuelle svakheter (Flavell, 1979; Flavell, 2002). Så lenge de ferdighetene en allerede har er gode nok, må en ikke nødvendigvis tenke strategisk. Strategier er noe en tyr til når ferdighetene ikke strekker til, når en står overfor nye utfordringer eller mer krevende oppgaver.

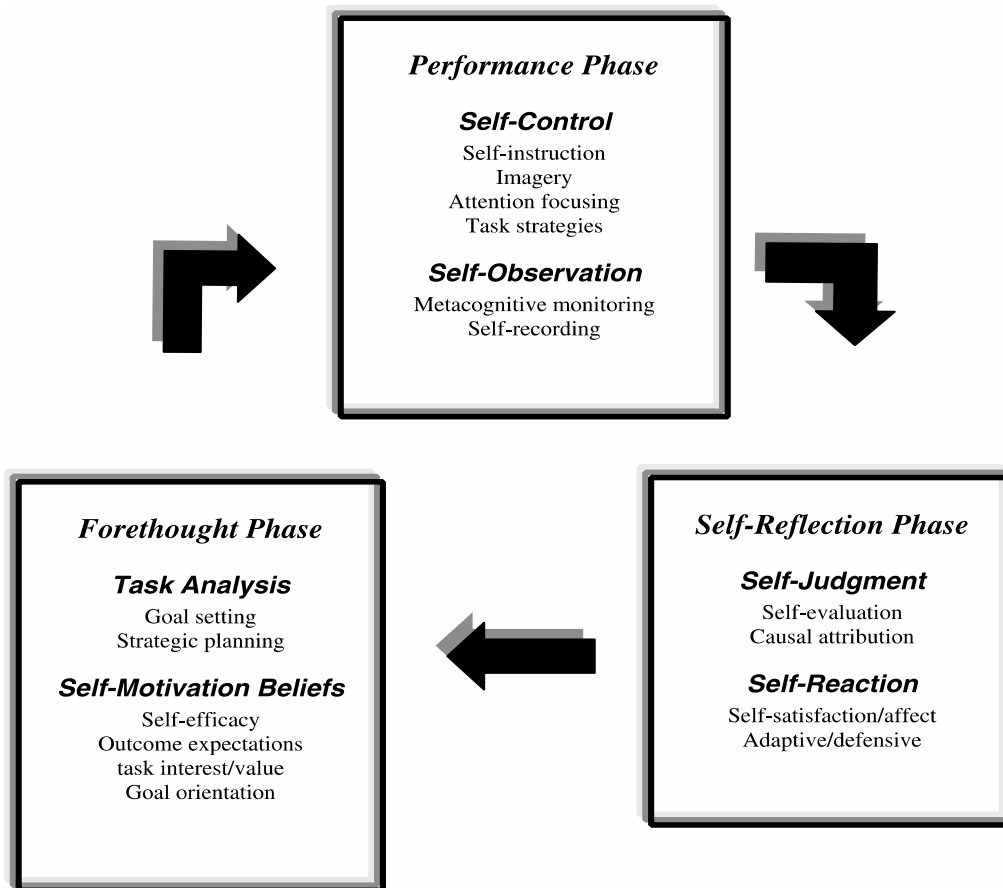
3.3.3 Selvregulering - kvalitetssikring mot ekspertise?

Oppnåelsen av ekspertise innen idrett er avhengig av mer enn et såkalt talent og kvalitets rik instruksjon, den involverer blant annet evnen til å ta initiativ, være arbeidsom og treningsvillig.

Ericsson (1996) trekker en direkte link mellom ekspertens mengde av treningstimer og kvalitet til anskaffelse og vedlikehold av høye nivåer av ytelse. Det diskuteres videre av forfatteren at en utøvers forsøk på å skaffe seg kompetanse og læring gjennom bevisst problemløsning ved hjelp av kognitive ferdigheter (valg av oppgave, velge hensiktsmessige teknikker, strategier, vurdering av effektivitet m.m.), kan gi utøveren en rikere kvalitet over den mengde trening som nedlegges. Metodene og egenskapene som brukes under "deliberate practice" (oppgaveanalyse, målsetting, evaluering) er videre brukt som nøkkelfaktorer for en vellykket selvregulering. Zimmerman (1989) definerer selvregulering som den evnen en utøver har til å regulere tanker, følelser og handlinger som er strategisk planlagt og tilpasset for å oppnå personlige mål. For en utøver på ekspertisenivå vil selvregulering involvere disse tre personlige elementene:

- a. kognitive og affektive prosesser.
- b. handlingsvalg.
- c. miljømessig påvirkning.

Disse dynamiske triangulære elementene er regulerbare gjennom en trefasesyklus: "forethrough", "performance" og "selfreflection". En utøver på ekspertisenivå har en god evne til å mestre forskjellige sekvenser av utfordringer innenfor bestemte områder, i varierende vanskelighetsgrader som i sin helhet spiller inn på utøverens totale læringsprosess (Ericsson, 2003). Suksessfulle utøvere lærer seg derfor å adaptere seg til miljøet, der de monitorerer og regulerer forskjellige elementer på en strategisk måte.



Figur 3.2: Faser og prosesser under selvregulering (Zimmerman & Campillo, 2003).

Ved å ta i bruk selvregulering, blir ikke en utøver automatisk ekspert, men prosessen kan bidra til ferdighets- og kompetanseutvikling. Det vises også til at utøvere som er gode på selvregulering, er flinkere til å ta initiativ og legger ned stor egeninnsats for å skaffe seg den kunnskapen og kompetansen som kreves for å nå det personlige målet (Zimmerman, 2006; Zimmerman, 1989). Dette gjør at en utøver blir mer selvstendig, i den forstand at den enkelte lettere kan utnytte treningssituasjoner på egenhånd fremfor å måtte legge sin lit til trenere, lagkamerater eller foreldre for utvikling.

Kognitive forskere har identifisert troen på seg selv, resultatforventninger, interesse for oppgaven og målorientering som viktige nøkkelfaktorer for selvregulering (Zimmerman, 2006). Men som mye annet, går selvregulering i en syklus. Fra figuren ovenfor, starter det hele i en såkalt planleggingsfase, for så å fortsette til en prestasjonsfase og avslutter deretter i en selvrefleksjonsfase.

I planleggingsfasen setter utøveren seg mål, der målene er prosessorienterte fremfor resultatorienterte (Zimmerman, 2006). Zimmerman og kollegaene viser til at eksperter setter mer spesifikke prosessorienterte mål i forhold til ikke-eksperter. Eksperter er også flinkere til å legge en plan for hvordan de kan nå sine mål i følge Zimmerman (2006), der de er mer proaktive i den forstand at de fokuserer på læringsprosessen underveis gjennom planleggings- og prestasjonsfase, fremfor kun å fokusere på læringen i ettertid i en selvrefleksjonsfase.

Trening/øving der en tar i bruk selvregulering ved hjelp av ulike typer læringsstrategier, har vist seg å ha en positiv effekt på utøveres motivasjon (Roberts, 2012). Det er også et viktig poeng at utøvernes målorientering og motivasjonsklimaet som danner rammen for lærings- og prestasjonssituasjonene kan fremme eller hemme selv-regulert læring og bruk av hensiktsmessige læringsstrategier (Ommundsen & Lemyre, 2007). I et mestringsorientert og autonomistøttende klima og blant læringsfokuserte utøvere vil det lettere frigjøres kognitive ressurser til å ta i bruk hensiktsmessige læringsstrategier.

Fokus på læring, utvikling og innsats som mestringskriterium, samt et autonomistøttende klima som innbyr til medbestemmelse, medansvar og innflytelse på læringsprosessen gjennom valg av mål og utfordringsnivå bidrar til å skape kognitiv og emosjonell kontroll i læringsprosessen. Det fremmer muligheten for dybdelæring og kvalitativt bedre informasjonsbearbeiding i læringsprosessen.

Et resultatfokusert klima, og eget fokus på å gjøre det bedre enn andre og vinne samt et kontrollerende klima binder opp emosjonelle og kognitive ressurser, tar bort oppmerksomhet i læringsprosessen, og bidrar til det man innen læringsforskningen benevner som overflatelæring. En resultatfokusert utøver vil ha stort fokus på produktet (kan jeg vinne? er jeg bedre dårligere enn de andre?). Slik fratar resultatfokuserte utøvere seg fra å være prosessorientert i lærings- og prestasjonssituasjoner med bruk av hensiktsmessige strategiske valg som kan bidra til å styrke kvaliteten i lærings- og prestasjonsløpet (Ommundsen & Lemyre, 2007).

Zimmerman (2006) nevner også troen på egen mestring under denne planleggingsfasen, der dette er grunnleggende for gode prestasjoner. Som nevnt tidligere i teksten, omhandler troen på egen mestring evnen en utøver har til å tro på seg selv og sine egne

ressurser, og at de kan sette dette ut i verk for å utføre gode prestasjoner. Under prestasjonsfasen fremmer utøverne bruken av strategier, målsetting og motivasjon, der de setter dette ut i praksis ved hjelp av adaptive strategier og teknikker som er tilpasset konkurransemiljøet den enkelte befinner seg i. Utøvere i denne fasen fokuserer på elementer og faktorer de kan kontrollere.

Ekspertutøvere er flinke til å ta initiativ, der de under ønske om hjelp søker tilflukt hos trener eller andre innflytelsesrike personer, men de må selv ta ansvar for egen utvikling (Cote, 1999; Toering, 2013). Denne fasen avhenger imidlertid sterkt av et godt forarbeid. Har utøveren satt seg upresise strategier og lite konkrete mål, kan forsøket i følge Zimmerman (2006) virke mot sin hensikt eller være ineffektivt. I den siste fasen, selvreleksjonsfasen, fremmer utøveren en selvevaluering gjennom tre stadier: a) fremgang. b) sosial sammenligning med motstanderne. c) sammenligner sin prestasjon med nasjonale rekorder.

Zimmerman (2006) viser til et forskningsprosjekt med vekt på utvikling av teoretiske ferdigheter, der de konstruerte et miljø som oppmuntret deltagere til selvregulering. Resultatet viser til en positiv lineær sammenheng mellom utøvernes selvregulering og prestasjon. Utøvere med spesifikke og konkrete mål, kan lettere knytte problemer opp mot spesifikke prosesser under mislykkede prestasjoner der de selv-korrigerer sin prestasjon. Dette og mer til var ikke mulig for en såkalt novise, som hadde mer generelle mål og dermed ikke var i stand til å analysere de spesifikke prosessene under en dårlig prestasjon (Zimmerman, 2006).

Toering, m. fl. (2009) viser til at eksperter viser bedre evne til selvreguleringsferdighet enn mindre gode utøvere. Videre understreker forfatterne at selvregulering kan være en nøkkelfaktor for utvikling av gode idrettsutøvere.

3.4 Intervensjonsverktøyene

I intervensjonen i dette studiet gjøres det bruk av to praktiske og pedagogiske intervensjonsverktøy med fokus på mestring, ALM og FOKUS 4.

Disse verktøyene underbygger betydningen av:

- 1.) å utvikle et mestringsfokus under øving, trening og i konkurransesituasjoner i tennis;
- 2.) å fremme selvrefleksjon og kvaliteten i treningsarbeidet gjennom anvendelse av elementer innen selvregulert læring.

Med disse to verktøyene er det et mål at utøveren skal innta et mestringsorientert fokus i trenings- og konkurranseprosessen, og styrke ferdigheter i selvregulering gjennom å registrere og evaluere eget fokus og egne handlingsvalg under trening og konkurranse.

I lys av at det motivasjonelle miljøet også spiller en rolle for selvregulert læring, er det viktig at trenerne etablerer et mestringsfokusert- og autonomistøttende klima. Det er nettopp et aspekt ved ALM og FOKUS 4 at utøvernes trenere skal bli bevisst betydningen av å etablere et slikt klima i trenings- og konkurransesituasjonene i tennis. Uavhengig av klima er det viktig at trenerne inngår i en god kommunikasjonsprosess med sine utøvere slik at disse oppmuntres til selvrefleksjon under treningsperioder og i konkurranser. Som Toering, m. fl. (2011) understreker, skal utøvere som er engasjert i sin utvikling gjennom trener-utøver kommunikasjon vite hvilke ferdigheter de skal forbedre og hvordan dette skal gjøres. De er motiverte for dette arbeidet og velger fremfor alt *handling*, fremfor å unngå oppgaven eller kravet. Det siste inventerer til å sette fokus på den gode veiledende samtalen mellom trenere og utøvere.

3.4.1 ALM

Det ene av de to mestringsfokuserte verktøyene i denne studien kalles for ALM - treet. Der rettes fokus mot innsats, oppførsel og engasjement. Med et slikt fokus handler det om å ufarliggjøre feil. Det er helt normalt å feile i treningen da det er en naturlig del av lærings- og ferdighetsutviklingen. I motsetning til resultatfokusering, som fokuserer på resultat, sammenligning med andre og å unngå feil eller "mistak". ALM - treet står for mestringsfokusering og handler om:

- **Anstrenging** – å anstrenge seg litt ekstra uansett.
- **Læring** – fokus på oppgaven.
- **Mistak** – det er helt ok å feile, prøv igjen.

Forkortelsen ALM er meget lett å huske på for både tenniselevne og lærerne under trening og kamp. Den feedback som treneren gir under trening fokuserer således på innsats og spesifikke oppgaver i treningen. Da blir fokuset rettet mot læring. Det gjelder

også i tenniskamper, uansett om det blir tap eller seier i de enkelte kampene så er fokuset på læring. Flere forskningsdata underbygger også dette (Roberts, m. fl. 2007).

3.4.2 FOKUS 4

Det andre mestringsfokuserte verktøyet i denne studien kalles for FOKUS 4 (Figur 3.3) og har fokus på spillestrategi. Verktøyet er selvkonstruert av prosjektleder og utprøvd under en 10 års periode. Det kan sammenlignes med Zimmermans 3-fasemodell med en *planleggingsfase* som går over i en *prestasjonsfase* og avsluttes med en *selvrefleksjonsfase* (Zimmerman, 2006). FOKUS 4 modellen er ment som en hjelp for utøveren til å bevisstgjøre egen spillestrategi samt å holde fokus og spillegleden oppe under trening og kamp! Dette kan utøveren selv kontrollere! Modellen kan brukes på følgende måte ved en tenniskamp:

I *planleggingsfasen* bør eleven, heretter kalt meg i eksemplifiseringen, vite noe om sin motstander. For eksempel om motstanderen er høyre eller venstrehendt, har vedkommende noen sterke respektive svake egenskaper etc. Hvordan ønsker jeg å spille mot en slik motstander? Hvilken type av spillemønster ønsker jeg i denne kampen? Korte eller lange ballvekslinger? Hva blir min strategi i denne kampen? Med en slik forberedelsesfase har utøveren et klart fokus på hvordan han/hun skal agere under kampen.

I *prestasjonsfasen*, altså under kampen kan utøveren selv kontrollere hvis han/hun holder seg til den planlagte strategien eller om noe må endres eller justeres underveis. Med hjelp av FOKUS 4 modellen kan følgende sjekkes av underveis i kampen;

1. Spiller jeg riktig i forhold til taktikk?
2. Har jeg bra fotarbeid?
3. Fungerer svingteknikken?
4. HJERTET! Er spillegleden der?



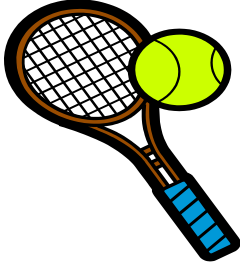

Når det gjelder *det taktiske* aspektet, kan en utøver som har troen på sin egen kapasitet jobbe videre på sin planlagte strategi til tross for at den kanskje ikke gir forventet resultat direkte, men at kampen er lang og at dette blir en vinnende strategi til slutt. Alternativt å bytte strategi/spillemønster ved "riktig" tilfelle i kampen.

Å ha fokus på et godt *fotarbeid* og noen enkle sjekkpunkter på *svingteknikken* under kampen kan være en god hjelp for å utføre egen spillestrategi. Her viser forskning at et eksternt fokus er å foretrekke, for eksempel å ha et bilde av hvor ballen skal slås istedenfor et internt fokus på egne bevegelser (Shea & Wulf, 1999). Ved for mye teknisk fokus i kampsituasjoner kan det kognitive tenkende hemme de automatiserte bevegelsene. Wulf og hennes kolleger hevder at et internt fokus oppfordrer bevisst kontroll over bevegelsene og begrenser eller hemmer automatiske kontrollmekanismer ("den begrensede aksjons hypotesen"). Et eksternt fokus, på den annen side, gjør at automatiske kontrollmekanismer kan kjøre uten forstyrrelser.

Den siste bilden i FOKUS 4 modellen er et stort hjerte, som symboliserer *gleden* ved å konkurrere i tennis. Budskapet og målsettingen er å klare å holde fokus hele kampen ut og fremfor alt i kamper med et uvisst utfall av resultat. Å føle glede ved spillet blir da en konsekvens av at utøveren behersker å regulere seg selv under kamp. Hvis utøveren klarer dette har han/hun gjort det som er mulig utefra dagsformen. Da er vedkommende en vinner uansett resultat i den enkelte kamp.

I *selvrefleksjonsfasen* oppfordres utøveren til å evaluere sin kamp utefra de fire fokusområdene: Taktisk fokus, fotarbeid, svingteknikk og spilleglede. Utøveren får da bedømme sin egen innsats på en skala fra 1-5 for hver og en av de fire fokusområdene, der 3 er utøverens normale nivå, 1 er dårligste nivå og 5 er det beste nivå. Trener og utøver har da et godt utgangspunkt til å diskutere den utførte kampen og å sette et nytt fokus til neste kamp eller trening. Et slikt verktøy kan være med på å styrke og gjøre kommunikasjonen enkel og tydelig mellom utøver og trener. Utøveren vet da hele tiden hva som er fokusområdet og temaet for treningen eller kampen. Hvis ønskelig kan utøverne ha den visuelle modellen med seg i sin treningsveske. De kan da ta den opp under trening/kamp for å holde fokus eller til å re-fokusere.

Zimmerman (2000) knytter selvregulering til en interaksjon mellom person, atferd og miljø. Han beskriver selvregulering som en syklisk prosess, hvor tilbakemelding fra utførte handlinger blir brukt til å justere den videre innsatsen. Slike justeringer er nødvendige fordi betingelsene hele tiden endres mens læring pågår, og må holdes øye med.

			
<p>1. Fokus/taktikk</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ballen over nett! - Ballen inn i banen! - Plassering! - Variasjon! - Hardhet! 	<p>2. Fotarbeid!</p>	<p>3. Slagteknikk!</p>	<p>4. Glede!</p>

Figur 3.3: FOKUS 4 modell for selvregulering.

3.4.3 Pedagogiske røtter til ALM og FOKUS 4

Denne intervensjonsstudien viser klare likheter med intensjonen med Positiv Coaching filosofien. Der målet er å utvikle de involverte ungdommene til å bli bedre tennisspillere og at den foreslåtte læringsprosessen også gir dem utvikling i det øvrige livet utenfor idretten. Jim Thompson som er grunder av Positiv Coaching allianse, en amerikansk ikke-kommersiell organisasjon med base ved idrettsfakultetet på Stanford University. Han skriver i sin bok *The double goal coach* (2003) om tre viktige prinsipper i sin coaching modell for barn og ungdomsidrett;

1. En ny definisjon av begrepet vinnere. Fra resultatvinnere til mestringsvinnere.
2. Viktigheten av å fylle på "må bra kontoen".
3. Respekt for idrettens verdier.

En kort forklaring på hva som ligger bak de tre prinsippene i den mestringsbaserte filosofien som følger: En utøver som alltid gjør sitt beste, for eksempel kjemper og gir aldri opp, er i denne filosofien en vinner både i idretten og i livet for øvrig uansett utfall av resultat. Viktigheten av å fylle på må bra kontoen bygger på å skape og ta vare på de positive opplevelsene og erfaringene. Dette oppnås blant annet gjennom et inkluderende

og autonomistøttende treningsmiljø der både trenerne og utøverne oppfordres til å lytte til hverandres meninger og ideer. Når det gjelder respekt for idrettens verdier listes følgende fem kriterier opp under benevnningen ROOTS. Dette omfatter respekt for:

- **R**ules (regler)
- **O**pponents (motstandere)
- **O**fficials (dommere, turneringsledere)
- **T**eam mates (lag/treningskamerater)
- **S**elf (seg selv)

Et viktig aspekt forfatteren tar opp er forskjellene på barne- og ungdomsidrett og toppidrett for voksne (Thompson, 2010). Han påpeker at barn- og ungdomsidrett bør ha hovedfokus på læring og utvikling, og ikke sammenblandes med toppidrettens resultatfokus for voksne utøvere.

Det mestringsfokuserete verktøyet ALM - treet ("The ELM Tree of Mastery") er hentet fra Positiv Coaching filosofien. Der rettes som beskrevet fokus mot innsats, læring og å ufarliggjøre feil. Jeg har valgt å bruke den svenske oversettelsen, der den siste bokstaven i ALM er "mistak". En korrektere oversettelse til norsk ville vært "ALF" der den siste bokstaven står for "feil". Men da forsvinner den metaforiske bilden av et Almtre, der man gjennom å bruke verktøyet klatrer oppover og blir en vinner både i tennis og i livet.

3.5 Coaching - fokus på samtalen

En trener må sørge for å nå sine utøvere. Dette kan gjøres ved å fremme kommunikasjon som når utøverne på deres nivå. Det kan være hensiktsmessig å basere kommunikasjonsprosessen på intensjonen om å skape en *felles forståelse* og *frigjørende refleksjon*. Disse to intensjonene er selve kjerneprinsippene i kommunikasjonsprosessen i coaching (Moen, 2013). Spesielt gjelder dette samtaleprosessen knyttet til å gjøre nødvendige avklaringer, forberedelser og evalueringer (Moen, 2013). Forfatteren mener at coaching som metode derfor er en særdeles relevant tilnærming i systematisk prestasjonsutviklingsarbeid.

Coaching skiller seg fra mer tradisjonelle hjelperelasjoner på noen sentrale punkter. For det første skal en coach hjelpe sine utøvere å hjelpe seg selv, fremfor å instruere. Et slikt

læringssyn innebærer at en coach er en fasilitator. For det andre baserer coaching seg på et gjensidighetsgrunnlag (Moen, 2013). En coach skal arbeide aktivt med å forstå sine utøvere og bruke denne informasjonen i prestasjonsutviklingsarbeidet. Begge parter må erkjenne nødvendigheten av hverandre for å oppnå selvstendighet, utvikling og vekst. En coach skal dermed arbeide aktivt for å etablere en maktbalanse i coachingprosessen (Moen, 2013).

Dette stiller store krav til rolleforståelse og evnen til å kommunisere riktig, både gjennom aktiv lytting og effektive spørsmål. Forfatteren mener at dette er spesielt krevende dersom rollen som coach kombineres med andre roller for eksempel lederrolle. For det tredje skal disse to prinsippene for coaching, *felles forståelse* og *frigjørende refleksjon*, lede frem til økt bevissthet og ansvarlighet hos utøverne (Moen, 2013).

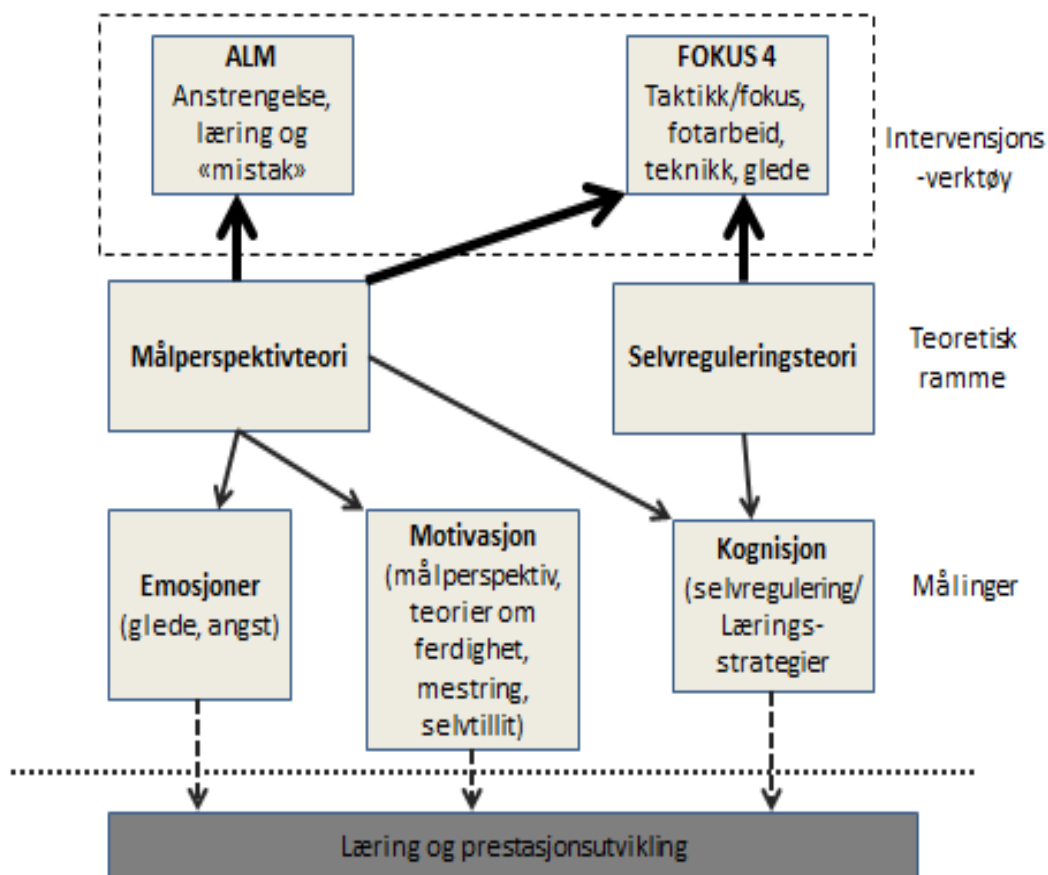
I denne studien oppfordres trenerne (lærerne) til en coachende væremåte i samtalen med spillerne (elevne). Den samme coachende væremåten gjelder også mellom prosjektleder/instruktør og de to lærerne i studien.

4 Metode

4.1 Forskningsmodell

I dette studiet ble de to intervensjonsverktøyene ALM og FOKUS 4 brukt i den daglige treningen til 13 tenniselever på Wang - toppidrett under høstterminen 2013. Ansvaret for implementeringen av de to verktøyene i treningen stod de to lærerne (trenere) på skolen for.

For å måle om intervensjonen hatt noen effekt på elevenes motivasjon, selvtillit, selvregulering og idretts glede ble det anvendt spørreverktøy med fokus på motivasjon, emosjon og selvregulering før og etter intervensjon. Både lærere og elever ble også intervjuet etter intervensjon som ledd i en prosessevaluering av opplegget. Figur 4.1 under illustrerer forskningsmodellen med forholdet mellom teoretisk ramme, målinger i intervensjonen og intervensjonsverktøy utledet av teoretisk ramme.



Figur 4.1: Forskningsmodellen.

4.2 Kvalitativ og kvantitativ metode

Begrepet metode kan defineres som et redskap, en fremgangsmåte for å løse problemer å komme frem til ny erkjennelse. Alle de midler som kan bidra til å fremme dette målet er ifølge Holme & Solvang (1998) en metode. I samfunnsvitenskapelig sammenheng kan man videre definere begrepet metode som følger: "Samfunnsvitenskapelig metode omfatter både organisering og tolkning av data som hjelper oss å få en bedre forståelse av samfunnet" (Holme og Solvang, 1996:14).

Det er vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative undersøkelsesopplegg og tilhørende resultater. Kvantitativ tilnærming egner seg best i de tilfeller hvor man har forholdsvis god kunnskap om hva en bør se etter, og setter opp spørsmål som vil gi relevante data for problemstillingen (Johannessen og Tufte, 2002). Dataene fra kvalitativ tilnærming egner seg helst for bearbeiding og fortolkning og for mindre opptelling. Metoden har samtidig en større fleksibilitet, ved at forskeren kan la mer informasjon komme fram og på denne måten lettere oppdage årsakssammenhenger (Johannessen og Tufte, 2002).

4.3 Mikset metode

For å besvare hypotesen i denne oppgaven om mestringsfokusert intervensjon kan gi tennisspillerne økt motivasjon selvtillit, selvregulering og mestringsglede i trening og konkurransesituasjoner, er det valgt en mikset metode (MM). Den miksedede metoden speiler pragmatisk paradigme og interesse for både det fortellende og numeriske i analysen (Teddlie og Tashakkori, 2009, sid 4).

Utgangspunktet for de kvalitative fokusgruppeintervjuene i denne oppgaven, er basert på hvordan elevene som gruppe har opplevd intervensjonen. De kvalitative dataene kompletterer og utfyller dataene fra den kvantitative spørreundersøkelsen.

Den kvantitative metoden er formalisert og strukturert og er preget av kontroll fra forskerens side. Datasamlingen består av spørreundersøkelser og man er da opptatt av å kartlegge deres kvantitet, det vil si antall (Holme og Solvang, 1996). Men også svarenes fordeling langs viktige påvirkningsvariabler. Spørreskjemaet kjennetegnes ved at den inneholder spørsmål og svaralternativer som er ferdig formulert. Spørsmålene er presise og har til hensikt å gjøre det fenomenet forskeren ønsker å belyse, målbart.

Selv om kvantitativ analyse består av opptelling, betyr det ikke at dataene bare består av tall. De representerer også en mening i tilfeller hvor de blir bedt om å si seg enig eller uenig, i ett eller flere utsagn i et spørreskjema (Johannessen og Tufte, 2002).

I undersøkelsen blir de som undersøkes, kalt enheter og hva som undersøkes, kalt variabler og verdier. Variabler kan klassifiseres i forskjellige nivåer for måling. Svarene blir satt opp ved hjelp av statistikk, en systematisk tallmessig beskrivelse og fortolkes. Fortolkning innebærer å se hva tallene forteller, og slik sette det inn i en større sammenheng (Johannessen og Tufte, 2002).

I denne studien er det tretten tenniselever og to trenere med i undersøkelsen. Det er i utgangspunktet få respondenter til å foreta statistiske analyser av undersøkelsesresultatene. Elevene som inngår i dette utvalget utgjør populasjonen Tenniselever på Wang Toppidrett, og ble slik vurdert som svært egnet og representative for prosjektets formål.

4.4 Diskusjon av de ulike metodene

Både den kvantitative og den kvalitative metoden er gode i forskning, og begge har sine fordeler og ulemper. De har forskjellige teknikker for å samle inn data på og de gir forskjellig informasjon. Den tilnærmingen man velger er da avhengig av hvilken informasjon man ønsker å få fram gjennom undersøkelsen (Johannessen og Tufte, 2002). Tradisjonelt blir disse to metodene framstilt som ganske forskjellige, men de er ikke uforenlige (Holme og Solvang, 1996). Samme forsker kan godt kombinere kvalitative og kvantitative tilnærminger i samme undersøkelse, såkalte metodetriangulering. Det kan være nyttig for å undersøke om de fører til noenlunde samme konklusjoner og slik styrke tilliten til resultatene (Johannessen og Tufte, 2002).

En kvantitativ undersøkelsesmetode har sin styrke ved at den i høyere grad enn den kvalitative gir en større oversikt og klarer å gripe fatt i det som er representativt og gjennomsnittlig for den gruppen av mennesker som det forskes på. Man får få opplysninger om mange undersøkelsesenheter og man kan derfor lettere danne seg et bilde for eksempel av generelle holdninger i en større befolkningsgruppe.

Ved en kvantitativ undersøkelse blir spørsmålene standardisert slik at alle undersøkelsesenheter blir stilt ovenfor de samme spørsmålene i form av et spørreskjema. Det innebærer en stor grad av styring av datainnsamlingen fra forskeren som åpner for at man kan generalisere og få en helhetlig oversikt, og se sammenhenger og mønstre som går igjen på det man forsker på (Johannessen og Tufte, 2002).

Kvantitative tilnæringer er preget av liten fleksibilitet i datasamlingen. Ved spørreskjemaundersøkelser utarbeides spørreskjemaene forut for datainnsamlingen og kan ikke endres i etterkant. Faren er at slike undersøkelser blir rigide og kun gir svar på hva forskeren selv mener er viktig å spørre om. Dermed kan man overse viktig informasjon (Johannessen og Tufte, 2002).

Den miksede metoden som benyttes i dette studiet kan ha sine utfordringer. McEvoy og Richards (2006; 11:66-78) hevder at en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder representerer et metodisk "minefelt" fordi de representerer ulike kunnskapssyn, virkelighetsoppfatninger, forskningsstrategier og tolkning av funnene. Kvantitative metoder har vært knyttet opp mot et positivistisk grunnsyn hvor målet har vært å finne objektive fakta på bakgrunn av empiriske observasjoner. Forskningsprosessen har derfor vært preget av klare strukturer (McEvoy og Richards, 2006).

Kvalitative tilnæringer har derimot hatt fokus på det subjektive og vært mer fleksible. Et kjennetegn ved kvalitative metoder er blant annet trinnene i forskningsprosessen i stor grad går over i hverandre (Grimen, 2004), og kvalitative metoder har gjerne vært knyttet til fortolkningstradisjon (McEvoy og Richards, 2006).

Selv om forskning og forskningsmetoder tradisjonelt har vært knyttet opp mot ulike grunnsyn og paradigmer så er ikke denne tilknytningen nødvendig. Man bør derfor ikke fokusere på konflikter mellom ulike syn, men i stedet på hvilke metoder som er hensiktsmessige i forhold til å belyse fenomenet det forskes på (Johnson og Onwuegbuzie, 2004).

Min begrunnelse for å velge den miksede metoden er at omfanget, med relativt få informanter, gjør det mulig å kombinere de to metodene innenfor gitte rammer for en

masteroppgave. De kvalitative dataene fra fokusgruppeintervjuene kompletterer og styrker de kvantitative analysene og fortolkningene fra spørreskjemaene.

4.5 Vitenskapelig ståsted

Det overordnede når vi skal foreta metodevalg er det vitenskapsteoretiske ståsted vi har. Vitenskapsteori kan defineres som *”et forskningsområde der man søker å få klarhet i hva som kjennetegner vitenskapelig tenkning og vitenskapelige metoder, samt å finne frem til mest mulig universelle kriterier for vitenskapelighet”* Grenness (1997:24).

All forskning er belemret med feil og svakheter. I et forsøk på å redusere slike feil så mye som mulig har det blitt utviklet, prøvd og videreutviklet ulike vitenskapelige retninger for praktisk forskningsvirksomhet. De to dominerende måtene å søke kunnskap på belyses ut fra to ulike kunnskapssyn; *positivismen* og *hermeneutikken*.

Utgangspunktet for positivister er at bare den kunnskap som kan utledes fra det man kan erfare med sine sanser, kan aksepteres som vitenskapelig (Grenness, 1997:26).

Positivistenes vei til den sanne viten går gjennom å fjerne alt man mener å vite, men som man egentlig ikke vet, slik at man sitter igjen med en kjerne av sikker kunnskap, altså kun de harde fakta. Virkeligheten kan bare registreres ved hjelp av objektive og konkrete metoder, for eksempel et standardisert spørreskjema med klare svar alternativer.

Ifølge positivistene har mennesker bare to kilder til kunnskap. Den første kilden er den som positivistisk tradisjon baserer seg på, at kunnskap kan oppnås gjennom det vi kan iaktta med våre sanser, altså det som kalles for den induktive metoden. Den andre kilden til kunnskap er det vi kan komme fram til ved hjelp av vår logikk. Dette er grunntanken bak den deduktive metoden. Det er i dag få som bygger sin viten ut fra kun sanseerfaringer.

Tilhengere av den positivistiske retningen kombinerer gjerne induksjon og deduksjon. Denne kombinasjonen mellom disse to kildene til kunnskap kan ses på som det gjeldende forskningsparadigme i dag. Dette kalles den hypotetisk-deduktive metoden Grenness, (1997). Begrepet paradigme defineres av Tor Grenness som: *”En allment*

godtatt oppfatning blant vitenskapsfolk av hva som er et fagområdes problemer/begreper, og hva det er akseptert å forske på” Grenness, (1997).

Filosofen Arne Næss og sosiologen og matematikeren Johan Galtung utarbeidet i fellesskap et vitenskapsteoretisk system med den hypotetiske, deduktive metoden som basismetode Grenness (2004:72). Metoden har videre av mange blitt ansett som en modernisering av den vitenskapelige virksomheten fordi den understreker betydningen av vitenskapelig argumentasjon og grunngivning gjennom kravet om empirisk testing av de påstandene eller hypoteser som fremsettes.

For å utdype enda nærmere så er det *hypotetiske* elementet i metoden vår formulering av hypoteser. Disse skal være klare med hensyn på sine empiriske konsekvenser i forhold til hva som vil være observasjoner som ikke stemmer med hva hypotesen påstår. Det *deduktive* elementet i metoden er å avlede disse konsekvensene fra hypotesen og undersøke om våre empiriske funn støtter eller går imot det hypotesen påstår Grenness (2004:72).

Mens positivismen har sterke normative preg, er hermeneutikken mer en slags fellesbetegnelse på en rekke fremgangsmåter eller oppfatninger som har med det å forstå eller fortolke en hendelse eller et saksområde Grenness, (1997). Det sentrale i denne læren er fortolkning og forståelse sett gjennom en subjektiv referanseramme. Et hovedpoeng for hermeneutikerne er at forskeren aldri går inn i et saksområde uten egne oppfatninger om saken. Dette gjør at det i hermeneutikkens verden ikke finnes objektive forskningsmetoder, dette på grunn av forskerens tidligere erfaringer som man aldri helt kan se bort fra. Det som fremstår som sanseintrykk inneholder i realiteten erfaringer, fordommer og tolkning. Erfaring gir bedre forståelse, som igjen gjør at man oppfatter finere nyanser.

Dette vekselspillet mellom forståelse og erfaring, mellom helhet og deler kalles gjerne en hermeneutisk sirkel. På den ene siden bygger de to vitenskapsteoretiske retningene på hverandre, på den andre siden representerer de helt forskjellige innfallsvinkler – til dels i sterk innbyrdes strid mellom leirene. Ingen av dem kan hevde og forvalte hele sannheten (Grenness, 1997). Det vitenskapelige ståsted vi velger å støtte oss til kan

begrunnes etter hvorvidt vi søker etter fakta eller innsikt og forståelse. Det blir en personlig vurdering hva en velger å legge vekt på i den vitenskapelige virksomheten.

Undersøkelsen i dette studiet planlegges og gjennomføres på en måte som stiller krav til både representativitet og kvantifisering, det vil si å gjøre om informasjon til tallstørrelser. Det er også et mål å oppnå innsikt og forståelse for motivasjon, selvtillit, selvregulering og mestringsglede sett i forhold til de fremsatte hypotesene i denne oppgaven.

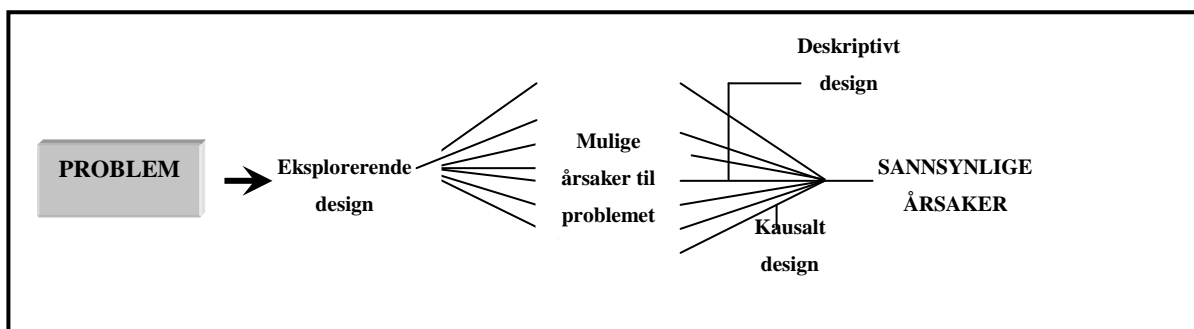
På bakgrunn av ovennevnte drøfting, er denne masteroppgaven et utforskende (eksplorerende) studie basert på den hypotetisk deduktive metoden. Ut fra teori og drøfting utledes hypoteser for empirisk testing. Det empiriske materialet er kvantitativt sett begrenset, men gjennom en systematisk angrepsmåte med hypoteser som er bygd på tidligere kunnskap og funn, er det grunn til å hevde at undersøkelsen er vitenskapelig.

4.6 Forskningsdesign

For å vite hvordan en konkret skal gå fram for å innhente informasjon fra virkeligheten, må det ut fra forskningsskissen utarbeides et forskningsopplegg, eller det som ofte kalles et forskningsdesign (Halvorsen, 1993). Forskningsdesignet er en slags overordnet plan for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres i henhold til Askheim og Grenness, (2000). Askheim og Grenness sier videre at utgangspunktet for forskningsdesignet er undersøkelsesproblemet, og undersøkelsesproblemet er gjerne formulert av forskeren som et slags svar på det beslutningsproblemet oppdragsgiver står overfor.

Det eksisterer et utall varianter av forskningsdesign. Det er videre vanlig å skille mellom tre hovedkategorier av forskningsdesign (Aaker m. fl., 1997; Churchill 1995).

1. Eksplorerende (utforskende)
2. Deskriptivt (beskrivende)
3. Kausalt (årsak-virkning)



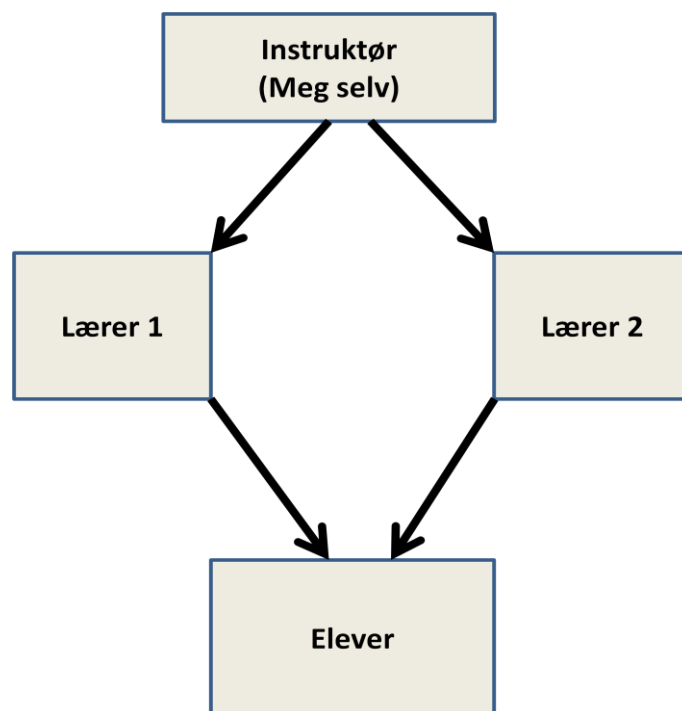
Figur 4.2: *Forskningsdesign som trinn i en prosess (Aaker, Kumar & Day, 1997)*

Et *eksplorerende* forskningsdesign benyttes gjerne når problemområdet er ukjent for forskeren. Med en eksplorerende tilnærming samtaler man gjerne med personer som har kjennskap til problemområdet, eller finner fram til tidligere forskning på området, artikler eller data som kan belyse problemstillingen. Et eksplorerende forskningsdesign er en nyttig tilnærming, dersom formålet er å trenge dypere inn i et undersøkelsesproblem for å skape større sikkerhet knyttet til hva som faktisk er relevant å forske videre på.

Som en oppfølger til en eksplorerende fase i forskningen går man ofte over i et *deskriptivt design*. Gjennom denne tilnærmingen forsøker man å innhente data som beskriver situasjoner, sammenhenger og fenomener. Spørreundersøkelser og observasjoner er metoder som benyttes. *Kausalt design* benyttes når vi skal se på sammenhengen mellom variabler, såkalt årsak - virkning. Vi ser da på hvilken effekt variabel X har på variabel Y. Kausalt design stiller krav til at vi kan isolere at X er årsak til Y, og at det er samvariasjon i betydning at X fører til endring i Y. Vi må også kunne si med sikkerhet at X inntreffer før Y i tid (retning). Metoder som benyttes er forskjellige typer eksperimenter.

I denne studien legges til grunn et eksplorerende design for å prøve ut de to pedagogiske verktøyene, ALM og FOKUS 4 med hensyn på relevans og verdi for, deltakernes-motivasjon, selvtillit, selvregulering og mestringsglede i trenings og konkurransesituasjoner i tennis. Forskningsdesignet som benyttes er et kvasi-eksperimentelt design i form av et enkelt før - og etter design uten kontrollgruppe. Hva angår implementeringskvalitet foretas ingen observasjon av hvor nøye lærerne og elevene gjennomfører intervensjonen i tråd med undersøkelsens intensjoner ("fidelity").

Dog ligger det elementer av prosessevaluering inne i og med at elevenes og lærernes oppfatninger og reaksjoner knyttet til å delta i og gjennomføre intervensjonen blir belyst i et etterintervju. Hovedanliggende med denne pilotstudien er å undersøke intervensjonsoppleggets relevans og verdi for deltagerne i den hensikt å inkludere opplegget i en senere større studie med et mer stringent forskningsdesign inkludert større statistisk styrke ved hjelp av en større N. Et viktig anliggende har også vært å teste ut et batteri av skalaer til måling av motivasjonelle, emosjonelle og selvreguleringsfokuserede aspekter ved utøvernes tennisaktivitet. Slik sett er undersøkelsen også *hypotese genererende*, det vil si at den kan bidra med innsikt som kan gi grunnlag for hypoteser i videre forskning.



Figur 4.3: Design for intervensjon på elevgruppen.

5 Gjennomføring

5.1 Datainnhenting

Primærdata er data som er eksklusivt innhentet i forhold til en spesifikk hypotese eller problemstilling Askheim og Grenness, (2000). I denne oppgaven er det valgt en mikset metode for datainnhenting (Teddlie og Tashakkori, 2009). Metoden bidrar til å komplettere og utfylle de kvantitative og kvalitative dataene. Deltakerne, både elevene og lærerne, fikk fylle i et spørreskjema før og etter intervensjonen. Deltakerne ble etter den elleve uker lange intervensjonen også intervjuet om hvordan de opplevde prosessen med utprøving av de to pedagogiske verktøyene ALM og FOKUS 4. Det ble da brukt fokusgruppeintervju som er et strukturert gruppeintervju. Se tidsplan for intervensjon i Tabell 1.

5.2 Valg av gruppe

For å teste ut de to pedagogiske verktøyene ALM og FOKUS 4 på spillere som har en utpreget målsetting om å satse på sin tennis, ble Wang toppidrett tennis ansett som velegnet. Målsettingen for tenniselevne på Wang toppidrett tennis er: *- Å utvikle grunnleggende ferdigheter for en senere toppidrettskarriere eller være bra nok for scholarship i USA der man kan kombinere studier med topptennis* (<http://oslo.wang.no/idrettene/tennis/>).

I april måned 2013 fikk sportssjefen for tennisavdelingen på Wang toppidrett presentert hensikten med dette masterprosjektet. Han mente at et slikt prosjekt kunne passe perfekt inn i deres treningsplan for høstterminen 2013. Toppidrettssjefen på Wang godkjente også gjennomføringen av prosjektet.

Tenniselevne ble kontaktet via et informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (vedlegg 1). Deltakelse i prosjektet bygget på frivillighet og elevene kunne når som helst og uten grunn trekke seg fra å delta i studien. Elevene under 18 år måtte ha skriftlig samtykke fra foresatte for å delta. Alle 13 tenniselevne takket ja til å bli med i studien og samtlige fullførte prosjektet.

Fordelingen på respektive klassetrinn og kjønn på de 13 elevene var som følger:

- Første klasse: 5 gutter og 3 jenter.
- Andre klasse: 3 gutter.
- Tredje klasse: 1 gutt og 1 jente.

Disse elevene trener i gjennomsnitt 8 timer tennis per uke gjennom Wang Toppidrett og all trening ble gjennomført innendørs på OTA i løpet av intervensjonsperioden.

De to tennistrenerne, heretter kalt lærere, på Wang toppidrett har erfaring fra landslagsnivå både som trenere og utøvere og de legger stor vekt på samarbeid med klubbtrenerne og forbundstrener. De er også hovedtrener respektive sportssjef i sine norske klubber i tillegg til sine stillinger på Wang toppidrett. Forskningsprosjektet er også formelt godkjent fra NSD, personvernet for forskning (vedlegg 2).

5.3 Implementering av metode og verktøy

Tenniselevne på Wang toppidrett i Oslo har under høstterminen 2013 sammen med sine to lærere implementert de to mestringfokuserte intervensjonsverktøyene i den daglige treningen på skolen. Verktøyene kalles for ALM - treet som har fokus på *innsats* og FOKUS 4 som har fokus på *strategi*. Begge verktøyene er ment som en hjelp til selvregulert læring for elevene. Det henvises til teorikapittelet.

I dette studiet er to av bøkene til Jim Thompson brukt som intervensjonsmaterieell for de to lærerne (Thompson, 2009; Thompson, 2010). Disse bøkene er oversatt til svensk og det var en fordel siden begge lærerne er svenske. Bøkene er også meget pedagogiske og inneholder gode praktiske anvisninger. I tillegg til denne litteraturen, stilles en tidligere fordypningsoppgave til disposisjon for dem (Eriksson, 2009). Denne rapporten forklarer de to pedagogiske verktøyene ALM og FOKUS 4 med visuelle virkemidler på en kortfattet måte.

En grunnleggende antakelse ved slik læring er at elevene aktivt kan regulere sin kognisjon, motivasjon eller atferd, og – gjennom disse ulike reguleringsprosessene – nå sine mål, og prestere bedre (Hofer, Yu, & Pintrich, 1998). Selvregulert læring er avhengig av at elever ikke bare har kunnskaper og ferdigheter om læringsstrategier, men at de også er i stand til å bruke dem, gjennom å sette mål og omsette ønsker og ideer i

praksis. Selvregulert læring er dermed knyttet til elevens selvoppfatning, til forventninger om læring og hvordan seire og nederlag tolkes (Knain, 2002).

5.3.1 Målinger

Forut er det drøftet ulike aspekter ved hva som er viktig å ta hensyn til under utformingen av spørreskjema. I dette avsnittet presenteres de 11 enkelte skalaene i spørreskjemaet som favner motivasjonelle, emosjonelle og selvregulatoriske aspekter ved de unges tennisaktivitet. Skalaene er alle basert på teoribaserte målinger med bruk av validerte verktøy innen idrettspsykologi og pedagogisk psykologi. Skalaene tar for seg psykologiske variabler som er viktige for å kunne benytte seg optimalt av de to pedagogiske verktøyene ALM og FOKUS 4 som testes ut i denne undersøkelsen.

Skjemaet inneholder totalt 76 utsagn (items) fordelt på de 11 skalaene.

Svaralternativene går fra *helt uenig til helt enig*; fra *veldig ulikt meg til likt meg*; fra *aldri til alltid*. Alle med fem alternativer gitt en skala fra 1 til 5. Unntaket er skala nr. 5 (oppmerksomhetskontroll) som har en firedelt respons fra *overhodet ikke sant til fullstendig sant*. Spørsmålene er omarbeidet og tilpasset for idretten tennis. Spørsmålene eller utsagnene listes opp i resultatfremstillingen. Nedenfor gjennomgås hva de respektive skalaene måler. De 11 skalaene er som følger:

1. Teorier om ferdighet (*Theories of ability*)

Dweck & Leggett's (1988)

Spørsmålene belyser hvilket syn utøveren har på egne ferdigheter i tennis.

Mener utøverne at en må være født med visse talenter for å bli god eller kan man gjennom hardt arbeid bli en god tennisspiller? Det er totalt 12 spørsmål, der 9 av dem blir brukt i resultatfremstillingen. Grunnen til at tre av spørsmålene ikke fremstilles i resultatet er at de viste seg å ikke være konsistente ved reliabilitetstest, (Cronbach's alpha test). De tre spørsmålene som ble utelatt var ikke tydelige nok i spørreskjemaet, så utøverne har trolig feiltolket dem når de svart. I resultatfremstillingen deles de opp i to forskjellige kategorier. Den ene er om utøveren har et låst syn, *fixed*, eller et åpent syn, *incremental*, på å lære seg ferdigheter i tennis. Det låste synet, *fixed*, deles i to kategorier som henholdsvis defineres som *talent* (3 items. Cronbach's alpha = .78) , *stabil* (3 items.

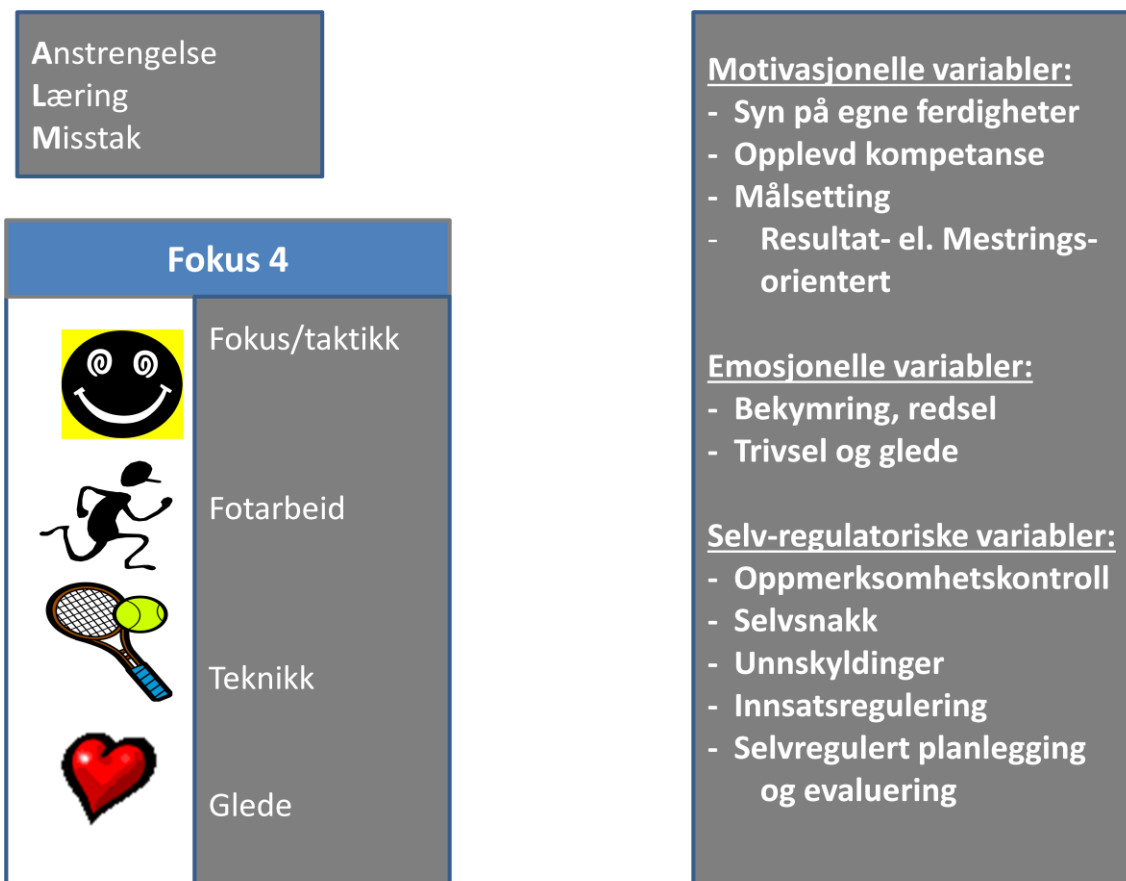
Cronbach's alpha = .64). Det åpne synet på læring av ferdigheter i tennis *incremental*, - defineres som *læring* (3 items. Cronbach's alpha = .53).

2. Opplevd kompetanse (*Intrinsic Motivation Inventory (Competence)*):
McAuley, Duncan & Tammen (1989).
Spørsmålene (6 items. Cronbach's alpha = .83) belyser hvordan spillernes generelle følelser og opplevd kompetanse på tennisbanen har vært den siste måneden. Om spillerne føler at de spilt bra og fått til det de har trent på?
3. Emosjon redsel (*Sport Anxiety Scale*):
Smith, Cumming & Smoll (2006).
Spørsmålene belyser spillernes emosjon, subjektiv reaksjon på opplevelsen som de har hatt på tennisbanen den siste måneden. Om de har følt redsel eller bekymring ved kamper (5 items. Cronbach's alpha = .80).
4. Emosjon glede (*Intrinsic Motivation Inventory (Enjoyment)*):
McAuley, Duncan & Tammen (1989).
Spørsmålene belyser spillernes emosjon på tennisbanen og hvordan de som regel hatt det på tennisbanen i løpet av den siste måneden med fokus på trivsel og glede (4 items. Cronbach's alpha = .73).
5. Oppmerksomhetskontroll (*Self-Regulation Scale (SRS)*):
Luszczunska m. fl. (2004).
Spørsmålene belyser spillernes evne til å holde fokus når de trener tennis (7 items. Cronbach's alpha = .81).
6. Målsetting (*Test of Performance Strategies (TOPS) (Goal setting)*):
Hardy m. fl. (2010).
Spørsmålene belyser spillernes målsetting i forhold til en treningsøkt i tennis (4 items. Cronbach's alpha = .78).

7. Selvsnakk (*Test of Performance Strategies (TOPS) (Self-talk)*):
Hardy m. fl. (2010).
Spørsmålene belyser hvordan spillerne snakker til seg selv (indre dialog) når de spiller tennis (4 items. Cronbach's alpha = .63).
8. Målperspektiv - AGT (*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire*):
Duda & Nicholls, (1992).
Spørsmålene belyser hvordan spillerne føler når det gjør det bra i tennis. Er det resultatet som er det viktigste eller at de presterte sitt beste utefra egne forutsetninger!? I resultatfremstillingen deles de i to forskjellige kategorier som henholdsvis defineres som *task* (oppgaveorientert) og *ego* (resultatorientert). Det er totalt 13 utsagn fordelt på *task* (7 items. Cronbach's alpha = .67) og *ego* (6 items. Cronbach's alpha = .78).
9. Unnskyldinger (*Self-Handicapping Scale (SHS)*):
(Ommundsen, 2001; Midgley, m.fl. 1996).
Spørsmålene belyser ulike grunner, *unnskyldinger*, til at tennisspillere ikke presterer så bra (5 items. Cronbach's alpha = .69).
10. Innsatsregulering (*General self-regulatory strategies*):
Pintrich m.fl., (1993).
Spørsmålene belyser spillernes innsats på tennistrening (3 items. Cronbach's alpha = .62).
11. Selvregulering (*Self-regulation, planning and evaluation*):
Toering m.fl. (2013).
Spørsmålene belyser hvordan spillerne planlegger og evaluerer (vurderer) sine treninger. I resultatfremstillingen deles de i to forskjellige kategorier som henholdsvis defineres som *planlegging* og *evaluering*. Det er totalt 13 items som er fordelt på *planlegging* (7 items. Cronbach's alpha = .75) og *evaluering* (6 items Cronbach's alpha = .83).

5.3.2 Gruppering av spørreverktøyene

For å gi en bedre oversikt og leservennligere resultatfremstilling deles skalaene i tre grupper; *motivasjonelle*, *emosjonelle* og *selv-regulatoriske* målinger (figur 5.1).



Figur 5.1: Intervensjonsverktøyenes påvirkning på psykologiske variabler.

5.3.3 Konstruksjon av spørreskjema for lærerne

Spørreskjemaet til lærerne er hentet fra et standard skjema for idrettspsykologi som heter "Coaching Efficacy Scale" (CES; Feltz, Chase, Moritz, & Sullivan, 1999). Spørsmålene er omarbeidet og tilpasset for idretten tennis. Skjemaet tar for seg mestringsforventninger hos trenerne og er viktig for å undersøke forventning om mestring når det gjelder å ta i bruk ALM og FOKUS 4 på tenniselevne. Skjemaet inneholder totalt 23 utsagn der lærerne får svare på hvor stor tro de har på at de kan påvirke elevene med hensyn på *motivasjon*, *strategi/taktikk*, *teknikk* og *"fair-play/idrettsånd"*.

Svaralternativene er fra ingen tro til svært stor tro, på en skala fra 1 til 9. De 23 spørsmålene, som listes opp i resultatfremstillingen, deles i fire del skalaer på følgende måte:

1. "*Motivation efficacy*" (item 1,3,6,9,11,14,22). Spørsmålene belyser hvordan lærerne mener de kan påvirke elevenes motivasjon og tro på seg selv (vedlegg 4).
2. "*Strategy efficacy*" (item 2,4,8,10,16,21). Spørsmålene belyser hvordan lærerne mener at de kan påvirke elevenes strategiske valg i kampsituasjoner ut i fra elevenes ferdighetsnivå (vedlegg 4).
3. "*Technique efficacy*" (item 7,13,15,17,19,20). Spørsmålene belyser hvordan lærerne mener at de kan veilede elevene når det gjelder tekniske ferdigheter (vedlegg 4).
4. "*Character building efficacy*" (item 5, 12, 18, 23). Spørsmålene belyser hvordan lærerne mener at de kan fremme gode moralske holdninger, god sportsånd og fair-play holdning i treningsgruppen på Wang toppidrett (vedlegg 4).

5.3.4 Bearbeiding og analyse av data

For å bearbeide og analysere de statistiske dataene fra spørreskjemaene ble IBM SPSS-programvare benyttet. En Paret t-test ble gjennomført for å måle eventuelle endringer før- og etter intervensjon av de to mestringsfokuserede verktøyene ALM og FOKUS 4 med elevene. En Cronbach's Alpha test ble gjennomført for å teste dataenes reliabilitet. I resultatfremstillingen fremlegges den parede t-testen for elevdataenes tabeller, med et gitt signifikansnivå på 5 %. Skalaene grupperes da i motivasjonelle, emosjonelle og selvregulatoriske målinger.

Det ble også gjennomført en Paret t-test med de to lærernes data for å måle endringer før- og etter intervensjon på deres tro til å kunne påvirke elevene med hensyn til *motivasjon, strategi/taktikk, teknikk og "fair play/idrettsånd"*. Ingen statistisk beregning er foretatt på disse dataene grunnet lav N.

De kvalitative dataene ble analysert og fortolket ut fra notater fra intervjuene. I resultatfremstillingen blir det fremlagt sitater fra elevene der de hadde en samstemmighet i svarene. Det samme gjelder for analysen og fortolkningen av intervjuet med de to lærerne.

5.3.5 Tidsplan for intervensjon

Begrunnelsen for å starte intervensjonen ved det nye skoleåret var som følger:

- Intervensjonen med å prøve ut de to pedagogiske verktøyene ALM og FOKUS4 ble da en del av treningsplanen.
- Periodiseringen startet med en treningsperiode uke 37-41. Dette passet bra for implementering av ALM verktøyet for å sette fokus på innsatsregulering ved trening.
- Periodiseringen inneholdt en konkurranseperiode med ITF turneringer uke 42-47, samt et treningsleir i Tyrkia uke 43-44 (Tabell 1). Dette passet bra inn for implementering av FOKUS 4 verktøyet med fokus på taktikk og spillemønster i kampsituasjoner.
- Treningsplanen skapte stor kontinuitet med intervensjon da samtlige spillere var samlet i perioden.
- Åtte av de tretten spillerne var nye tenniselever som startet i første klasse med "blanke ark". Dette gir også en mulighet å følge elevene over en lenger tidsperiode, hvis ønskelig.
- Prosjektleder sammen med de to lærerne bedømte at 3 intervensjonsmøter var hensiktsmessig i forhold til tidsbruk for å gi lærerne en teoribasert forklaring av verktøyenes hensikt og forslag på praktisk bruk. Det var i tillegg opplagt til telefonsamtaler mellom møtene for å holde intensitet og kontinuitet oppe under intervensjonstiden. Estimert tid er ca 10 timer inklusive telefonmøter. Den oppsatte tidsplanen ble vurdert tilstrekkelig til å gi elevene nok tid både til utprøving av verktøyene og til refleksjon. Møtene mellom prosjektleder og de to lærerne er uthevet i tabellen nedenfor.

Tabell 1. Tidsplan for intervensjon høsten 2013 (uke 37-49).

UKE NR.	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
TRENERE	Int. 1 SP.1		Tif.			Int. 2 FOKUS 4			Tif.	Int. 3 FOKUS 4		tif	Sp.2 EVALUERIN G
SPILLERE	SP. 1	A L M	A L M	F R i	A L M	FOKUS 4 ALM	FOKUS 4 ALM	FOKUS 4 ALM	FOKUS 4 ALM	FOKUS 4 ALM	FOKUS 4 ALM	FOKUS 4 ALM	• S p 2 INTERVJU
TURNERING						ITF DANMA RK	LEIR TYRKIA	LEIR TYRKIA	ITF STABE KK		ITF LIVERP OOL		

5.3.6 Oppstart av intervensjonsperioden (uke 37)

Som ovenstående bilde viser startet tenniselevne med å fylle ut spørreskjemaet (vedlegg 3) mandag i uke 37. Tolv av de tretten elevene var til stede på OTA (Oslo Tennis Arena) og fylte ut spørreskjema. Den trettende og siste eleven fylte ut skjemaet fredag samme uke. Prosedyren ved utfylling av skjema var at alle tenniselevne satt i en rolig omgivelse på et grupperom på anlegget. Elevene fikk en kort introduksjon av prosjektleder om hvordan spørreskjemaet var konstruert og at svarene ville behandles konfidensielt. Prosjektleder var også til stede mens elevene fylte ut skjemaene, for å kunne besvare eventuelle spørsmål.

Starten for de to lærerne var at de fylte ut et eget skjema (vedlegg 4) på fredag samme uke. Etterpå gjennomførtes den første av tre intervensjoner med lærerne. Her ble bakgrunn og hensikt med prosjektet presentert og eksemplifiserte med et lignende case, - *Positiv Coaching i Holmen Tennisklubb*, (Eriksson, 2009). Programmet baserte seg på filosofien om at fokus på mestring er mer resultatfremmende enn fokus på resultatet alene. Et slikt mentalt fokus, kan være prestasjonsfremmende på flere av livets arenaer. Boken *Världens Bästa Coach för barn och ungdomsidrott* (Thompson, 2009) som er sentral i denne filosofien ble gjennomgått og utdelt til lærerne. De to pedagogiske verktøyene med fokus på mestring ALM og FOKUS 4 ble gjennomgått og diskutert. Trenerne fikk også den visuelle fremstillingen av ALM og FOKUS 4 både i papirform og tilsendt via e-post. Forslag på introduksjon av ALM-treet fra VBC boken ble gjennomgått og diskutert.

Etter to ukers intervensjon med ALM gjennomførte jeg et telefonmøte med en av trenerne for å få en kort statusoppdatering. Lærernes vinkling har da vært å bevisstgjøre elevene, gjennom å stille spørsmål, om hva ALM innebærer for dem i den daglige treningen.

5.3.7 Intervensjon nr 2 (uke 42)

Møtet i uke 42 startet med en oppsummering av den første perioden med verktøyet ALM. Hva var bra? Hva kan bli bedre? Hvordan kan det bli bedre?

Hensikten med dette møtet var å introdusere FOKUS 4 modellen for lærerne og hvordan verktøyet skulle implementeres til den daglige treningen under treningsleiren i Tyrkia uken etterpå. I Tyrkia var det tilrettelagt for mye trening og kampspill med lange og slitsomme dager for elevene. En slik kontekst var en god og planlagt mulighet for å

teste ut både FOKUS 4 modellen (strategi) og ALM (innsats) i trening og kampsituasjoner. Trenerne planla for individuelle møter med elevene mellom kamper og trening.

5.3.8 Intervensjon nr 3 (uke 46)

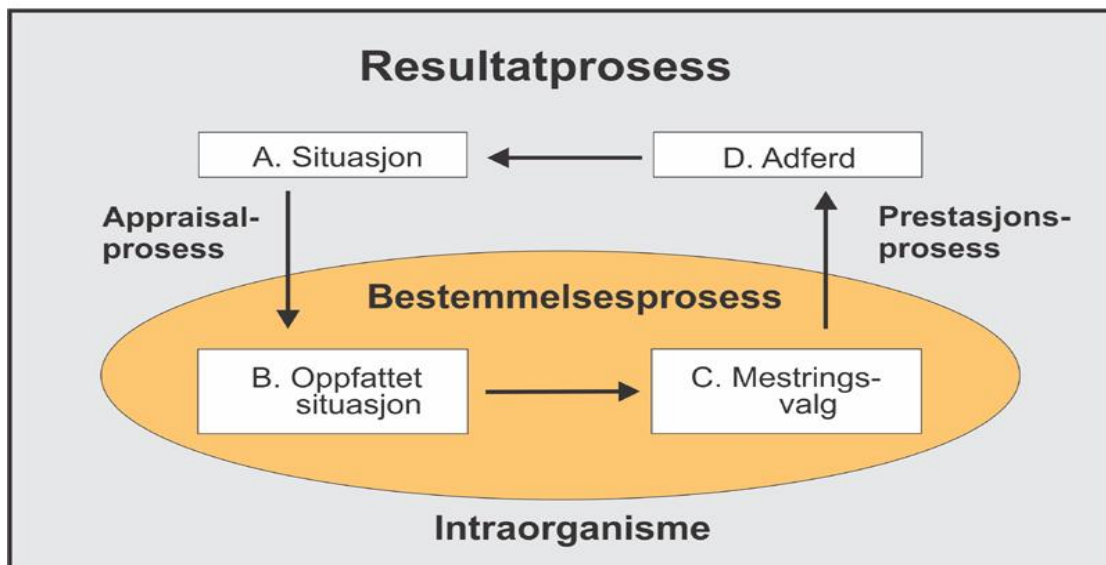
Det tredje møtet startet som tidligere møter med en oppsummering av erfaringene med FOKUS 4 verktøyet fra treningsleiren i Tyrkia. Hva var bra? Hva kan bli bedre? Hvordan kan det bli bedre?

Hensikten med det tredje møte med lærerne var å introdusere en mulig evalueringsform for FOKUS 4 via sms meldinger på telefon. Da det i den siste fasen av intervensjonsperioden var opplagt for en turneringsperiode uten trener/lærer til stede på kampene. Utøveren kan da sende sin FOKUS 4 evaluering til sin lærer etter kamp. For eksempel sifrene 3,3,3,4. Det betyr da at taktisk fokus, fotarbeid og slagteknikk var på normal standard og spillegleden var over det normale for utøveren. Dette verktøyet kan være en hjelp for utøveren til å finne riktig fokus innfor en kamp, å holde fokus under kamp og å reflektere over gjennomføring etter kamp. I denne studien var det selvsagt opp til utøverne selv om de ønsket å bruke FOKUS 4 modellen på en slik måte. Hvordan elevene opplevde og brukte modellen i praksis beskrives i resultatkapittelet og diskuteres videre i diskusjonskapittelet.

Det ble diskutert hva som gjør at noen spillere mister fokus under trening og kamp. Som et ledd i intervensjonen for å bevisstgjøre alle involverte i prosessen kan hver enkelt stille følgende spørsmål til seg selv: Hva var bra? Hva kan bli bedre? Hvordan kan det bli bedre? Nilsson, P. & Lind, C. (2002).

Man kan definere prestasjon som et resultat av potensial minus forstyrrelser i følgende formel $P = P - F$ (prestasjon = potensiale - forstyrrelser) (Gallwey, 2000 s. 17). Forstyrrelsene kan være av både ytre og indre karakter. En slik formel kan være et godt utgangspunkt ved de individuelle møtene mellom lærer og elev.

McGraths stressmodell ble presentert for lærerne. Den modellen kan være bra å ha kjennskap til ved de individuelle møtene med elevene. Definisjonen på stress er oppfattet som ubalanse mellom situasjonskrav og kapasitet, kravet vil da overstige kapasiteten (McGrath, 1982). Modellen er illustrert i figur 5.2. med tillatelse fra F. Abrahamsen NIH, 2013.



Figur 5.2: McGraths' Stressmodell (F. Abrahamsen NIH, 2013).

Elevene kan oppfatte en situasjon som stressende og handle med å flykte eller bli passiv på den ene siden eller se det som en utfordring å tilpasse atferden i situasjonen tilsvarende ved å gå på. Som en del i denne intervensjonen velger trenerne å se på stressede kamp og trenings situasjoner som en utfordring og som utviklende for elevene.

Intervensjonsmateriellet fra boken «Så blir du Världens bästa idrottsförälder» (Thompson, 2010) ble diskutert. Forfatteren poengterer betydningen av å ha positive og støttende idrettsforeldre. Han mener foreldrenes rolle kan påvirke ungdommenes idrettsopplevelse til å bli positive og lærerike livserfarenheter. Det ble videre diskutert og poengtert viktigheten av at foreldrene får ta del av den treningsfilosofien og intervensjonen som elevene til daglig blir utsatt for ved treningene med Wang toppidrett.

5.3.9 Elevenes evaluering av intervensjonsperioden(uke 49)

Oppsummering med elevene ble foretatt i et grupperom ved treningsanlegget OTA. Ti av tretten spillere var til stede. Elevene ble delt to grupper med fem stykker i hver gruppe. De tre spillerne som ikke var til stede ble av praktiske grunner intervjuet hver for seg. To av intervjuene ble foretatt på OTA og ett intervju i Holmen tennishall. Elevene fikk først fylle ut spørreskjema (posttest) i sitt eget tempo. Skjemaet var det samme som de fylte ut ved prosjektets start (pretest). Deretter fikk de åpent fortelle hvordan de opplevde å delta i prosjektet.

Ved gruppeintervjuet ble nedenstående stikkord benyttet som intervjuguide.

- Har du/dere brukt verktøyene?
- ALM?
- FOKUS 4?
- Når?
- I klubben?
- Kamper?
- Wang treningene?
- Hva er verdien?
- Har det hjulpet deg?
- Eksempel når det hjulpet deg?
- Er dette i konflikt med andre trenere?
- Annet?

Ved alle de fem intervjuene viste elevene en genuin interesse for den prosess de gjennomført og de svarte med dedikasjon og refleksjon på spørsmålene. Ved de to gruppeintervjuene hadde intervjuer øyekontakt med samtlige elever slik at de fikk mulighet til å komme med innspill å komplettere hverandre med informasjon. Det ble skrevet notater underveis i intervjuene. Gruppeintervjuformen får betegnes som velegnet for denne undersøkelsen. De tre øvrige intervjuene ble mer lik et dybdeintervju der eleven fikk større rom for å fortelle hvordan han/hun opplevd prosessen og hvilken nytteeffekt den hatt for vedkommende. Uansett blir alle elevene behandlet som en gruppe ved resultatanalysen og i diskusjonen. I resultatkapitlet redegjøres det med representative sitater fra intervjuene.

5.3.10 Lærernes evaluering av intervensjonsperioden (uke 49)

Evalueringsmøtet med de to lærerne tok utgangspunkt i hvordan de subjektivt har opplevd følgende under den 11 uker lange intervensjonsperioden:

- Møte med Prosjektleder?
- Møte med elevene?
- Responsen hos elevene med de to verktøyene ALM respektive FOKUS 4?
- Dere som trenerteam?
- Har dere diskutert de pedagogiske verktøyene utenom møtene med prosjektleder?
- Annet?

Evalueringmøtet mellom de to lærerne og prosjektleder ble avholdt på en kafé i Oslo. Hovedpoengene i samtalen ble notert underveis i møtet. Begge lærerne besvarte spørsmålene utfyllende og med stor entusiasme. Hvordan de to lærerne har opplevd intervensjonsperioden blir det gjort rede for i resultatkapitlet og svarene tas opp og diskuteres videre i diskusjonskapitlet.

5.4 Feilkilder ved fokusgruppeintervju

Styrken med å benytte denne metoden er at en får empiri fra ulike perspektiver ift den enkelte elevs opplevelse av intervensjonen. Svakheten med denne metoden kan på den andre siden være at det kan være vanskelig å finne samsvar mellom de ulike intervjuobjektene synspunkter, samt å sjekke hvor valid informasjonen er, når antall intervju (5) gjennomført er noe begrenset. Ingen metoder for dataproduksjon er feilfrie (Grenness, 2004: 159).

En annen mulig feilkilde kan være at de ulike intervjuobjektene har et eierforhold til problemstillingen som gjør at de kan ha et ønske om å fremstille eventuelle problemer som mindre enn det de faktisk er. Dette er det vanskelig å kontrollere med kun ett intervju. En typisk feilkilde ved bruk av meningsfortetning er at nyanser i intervjuene blir borte. Det er kun hovedpoengene som kommer klart fram. Dette kan løses ved å trekke fram konkrete detaljer i form av blant annet sitater.

Intervjuerens forutinntatte tolkning av alle trinnene i intervjuprosessen er en annen typisk feilkilde. En bevisst holdning til tolkningens betydning gjennom hele prosessen med intervjuene vil kunne motvirke problemet med feilkilden. Objektivitet i forbindelse med intervjuer er ofte beskrevet som et ideal. I hvilken grad det er mulig å foreta et intervju uten å påvirke intervjuobjektet i en eller annen form er omstridt, Kvale (2006). Som prosjektleder og forsker har jeg forsøkt å forholde meg så objektiv som mulig til intervjuobjektene, men som tidligere nevnt har jeg mye kunnskap om norsk tennis og kan således ha hatt forutfattede meninger.

5.5 Reliabilitet og validitet

Det velges her først å reflektere over *reliabilitet* og *validitet* fra den *kvalitative* delen av forskningen og deretter på den *kvantitative* delen av forskningen.

Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Begrepet *reliabilitet* refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til de samme resultatene. Det er imidlertid et spørsmål om *repliserbarhet* er et relevant kriterium i kvalitativ forskning. *Repliserbarhet* er knyttet til en *positivistisk* forskningslogikk som fremhever nøytralitet som et relevant forskningsideal, og hvor resultatene sees som uavhengig av relasjoner mellom forsker og det som studeres (Thagaard 2009, sid 198).

Ut fra en alternativ forskningslogikk, som er basert på et konstruktivistisk ståsted, fremheves prosesser hvor kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og personer i felten (Holstein & Gubrium 2004:149). Ifølge denne forskningslogikken er spørsmålet om repliserbarhet ikke relevant. Forskeren må derfor *argumentere for reliabilitet* ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Hvor gode data har forskeren fått? Argumentasjonen skal overbevise den kritiske leser om kvaliteten på forskningen, og dermed også verdien av resultatene (Thagaard 2009, sid 198).

Et problem ved intervjuer kan være at respondentene svarer slik de tror intervjueren ønsker de skal svare, eller at de fremstiller saken fordelaktig for seg selv. Det virket som om intervjuobjektene har uttalt seg fritt og åpent uten å legge spesielle bånd på seg. En forklaring på åpenheten kan være at de ikke opplevde temaet som spesielt følsomt og at de har en ekte interesse for å lære mer om idrettspsykologi. Ut i fra den fremlagte argumentasjonen om *reliabilitet* anser jeg at påliteligheten i dataene for å være god.

For å kvalitetssikre de *kvantitative* dataene i spørsmålsskjemaene er en Cronbach's alpha test gjennomført for å sjekke *reliabiliteten* i svarene. Testen viser at det er konsistens i svarene, hvilket kan tolkes til at informantene har forstått spørsmålene og dermed svart på det undersøkelsen ønsker å belyse. Dette øker tiltroen og påliteligheten til dataene som presenteres i undersøkelsen.

Validitet er knyttet til tolkning av data. Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. Vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert. Hvordan kan vi styrke forskningens validitet? Jeg har anvendt validerte skalaer basert på underliggende teori knyttet til motivasjonelle, emosjonelle og selv-regulatoriske forhold ved tennisaktiviteten. Dette er redegjort for i teorikapittelet.

Begrepet *gjennomsiktighet* ("transparency"), slik blant annet Silverman (2006:282) anvender det, gir også et relevant utgangspunkt for diskusjon av validitet.

Gjennomsiktighet innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til. (Thagaard 2009, sid 199). Forskeren styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. En kollega kan eventuelt spille "djevlelsens advokat" og kritisk vurdere forskerens analyser. Forskeren kan prøve ut om alternative perspektiver kan gi relevant forståelse. Verdien av egne tolkninger forsterkes ved å vise til at alternative tolkninger er mindre relevante. (Thagaard 2009, sid 202).

Utefra den fremlagte argumentasjonen om validitet og gjennom kritiske diskusjoner med blant annet min veileder og andre kolleger ved Norges Idrettshøgskole anser jeg at gyldigheten og tolkningen av dataene for å være god. Slike forskningsprosjekt har en stor verdi i seg selv, da det *bevisstgjør* mange aktører i idrettslaget og på skolen. For videre forskning kunne det være interessant med en intervensjonsstudie som også involverer foreldre, styreledere og idrettssjefer i klubbene.

5.6 Etiske problemstillinger ved prosjektet

Odd Wormnæs (MAS kompendiet) skriver om *etikk overfor det utforskete*. Både samfunnsvitenskap, juss, humaniora og teologi forsker på personer, grupper, kulturgjenstander og samfunn. Når det gjelder etikk overfor forsøkspersoner, heter det eksempelvis: "*Forskeren skal arbeide ut fra grunnleggende respekt for menneskeverdet*". "*Forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse, skal vanligvis settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. De som det blir forsket på, har til enhver tid rett til å avbryte deltakelse*". "*Barn er en gruppe som har spesielle behov for ekstra beskyttelse og støtte*".

Dette gjelder i aller høyeste grad i dette forskningsprosjekt, da elleve av de tretten elevene var under 18 år ved prosjektstart. Som beskrevet tidligere har elevenes foreldre vært godt informert om forskningsprosessen. Elevene under 18 år måtte også ha skriftlig samtykke fra foresatte for å delta. Forskningsprosjektet er også formelt godkjent fra NSD, personvernet for forskning (vedlegg 2).

Jeg som forsker har også et etisk ansvar når det gjelder publiseringen av studien. Fangen (2004, sid 271) skriver følgende: *For det første må du sørge for at forskningen ikke bidrar til å henge ut dem du skriver om. Aktørene bør heller ikke tillegges lite aktverdige motiver uten at du kan gi overbevisende argumenter for det.* Dette kan være en stor utfordring hvis utvalget av elever og lærere er et fåtall.

Tennismiljøet i Norge er forholdsvis lite, og det er relativt få utøvere som satser på tennis slik som elevene i dette prosjektet gjør. Men jeg som forsker skal prøve å sørge for tilstrekkelig anonymisering av hver enkelt deltaker i prosjektet. I fremstillingen betraktes alle de 13 elevene som en gruppe og de to lærerne som en egen gruppe. En slik fremstilling er med på å anonymisere den enkelte individ i prosjektet.

6 Resultater

I resultatkapittelet redegjøres det først for de kvantitative dataene fra spørreundersøkelsen blant elevene, og siden de kvalitative fokus- gruppeintervjuene, der elevene reflekterer over hvordan de opplevde intervensjonen. Deretter legges resultatene fra de to lærernes spørreundersøkelsen frem, samt hvordan de har opplevd den 11 uker lange prosessen.

Parede t-tester ble gjennomført pre-posttest på de elleve områdene basert på sumscorer av enkelt-items som dekker hvert av de elleve områdene. De elleve områdene i spørreskjemaet blir siden delt inn i *motivasjonelle*, *emosjonelle* og *selv-regulatoriske* aspekter ved elevenes tennisaktiviteter og blir belyst og tolket hver for seg. Jeg velger å fokusere på signifikante funn samt "grensesignifikante funn" innen respektive områder. Dette gitt at N er lav, og at selv disse derfor kan indikerer en endring til tross for at de ikke blir statistisk signifikante. Signifikante funn er merket med stjerne (*) i tabellene, mens "grensesignifikante funn" er merket med tegnet (#). Dette gjelder for de tre følgende tabellene (tabell 2,3 og 4).

6.1 *Motivasjonelle aspekter ved tennisaktivitetene*

Skalaene som måler elevenes *motivasjon* er de fire skalaer som vises i nedenstående tabell.

Tabell 2. Resultatet av *motivasjonelle aspekter*.

Variabel	Gj. snitt I	Gj. snitt II	Gj. snitt II - Gj. snitt I (endring)	P-verdien 2-tailed (signifikansnivå)	N
<u>Teorier om ferdighet:</u>					13
Talent (fixed):	3,02	2,87	-0,15	0,273 #	
Stabil (fixed):	1,77	1,87	0,10	0,521	
Læring (incremental):	4,64	4,48	-0,16	0,053 #	
Opplevd kompetanse.	3,69	3,62	-0,07	0,755	13
Målsetting.	3,63	3,71	0,08	0,650	13
<u>Målperspektiv - AGT:</u>					13
Resultatorientert ("ego"):	3,74	3,91	0,17	0,090 #	
Mestringsorientert("task"):	4,46	4,41	-0,05	0,478	

6.1.1 Teorier om elevenes syn på tennisferdigheter

Spørsmålene i tabell 2 vedrørende *teorier om ferdighet* måler hvilken tilnærming utøverne har til egne ferdigheter i tennis. Mener utøverne for eksempel at en må være født med visse talenter for å bli god i tennis, låst syn ("fixed"), eller kan man gjennom hardt arbeid utvikle seg til å bli en god tennisspiller, åpent syn ("incremental"). Det er totalt ni spørsmål som deles opp i de to nevnte kategoriene. Det låste synet deles i to underkategorier, henholdsvis *talent* (3 items), *stabil* (3 items). Det åpne synet på læring av ferdigheter i tennis omfattes av kategorien *læring* (3 items).

De tre påstandene til skalaen som belyser elevenes syn på begrepet *talent* er følgende: - Om ferdigheter i tennis... 1). For å lykkes i tennis må du ha et medfødt, naturlig talent. 2). Du må ha et visst talent for å bli god i tennis. 3). For å bli god i tennis, må du være født med forutsetninger (for eksempel være teknisk god, ha god utholdenhet) som gjør at du får til de ulike delene.

Resultatene vist i tabell 2 vedrørende de ulike sumscorene for disse kategoriene viser en tendens til at elevenes syn på at det kreves medfødt talent for å bli god i tennis er redusert fra pre- til posttest.

De tre påstandene til skalaen som belyser elevenes syn på begrepet *stabilitet* er følgende: - Om ferdigheter i tennis... 1). Man har et visst ferdighetsnivå i tennis, og det er egentlig ikke mye man kan gjøre for å forandre det. 2). Selv om du prøver, vil ferdighetsnivået ditt i tennis forandre seg lite. 3). Ferdighetene du har i tennis er svært vanskelige å forbedre.

Som det framgår av tabell 2 er det ikke påviselige signifikante forskjeller fra pre- til posttest når det gjelder elevenes syn på at de ferdighetene en har i tennis er vanskelige å forbedre.

De tre påstandene til skalaen som belyser elevenes syn på begrepet *læring* lyder som følgende: - Om ferdigheter i tennis... 1). Du må lære deg tennis og arbeide hardt med de ulike delene for å bli en god tennisspiller. 2). Dersom du øver og strever lenge og regelmessig på de ulike delene i tennis, blir du helt klart bedre. 3). Det er gjennom læring og hardt arbeid at du får til de ulike delene av tennis og blir god i dem.

Resultatene fra sumscoren for *læring* viser en tendens til at elevenes syn på at det kreves læring og hard jobbing for å bli god i tennis har gått ned fra pre- til posttest (tabell 2).

6.1.2 Elevenes opplevelse av egen kompetanse på tennisbanen

De seks påstandene til skalaen som belyser elevenes opplevelse av egne ferdigheter på tennisbanen den siste måneden lyder som følgende: - I løpet av den siste måneden i tennis... 1). Synes jeg at jeg var ganske god til å spille tennis. 2). Var jeg fornøyd med det jeg presterte i tennis. 3). Var jeg dyktig i tennis. 4). Var jeg ganske god. 5). Tror jeg at jeg gjorde det ganske bra i tennis. 6). Fikk jeg til mye av det jeg prøvde på.

Som det framgår av tabell 2 er det ikke påviselige signifikante forskjeller i hvordan elevene har opplevd egen kompetanse når de spiller tennis fra pre- til posttest.

6.1.3 Elevenes målsetting i forhold til en tennistrening

De fire påstandene til skalaen som belyser elevenes målsetting i forhold til en tennistrening lyder som følgende: - I forhold til en treningsøkt i tennis... 1). Setter jeg meget spesifikke mål for økten. 2). Setter jeg mål som hjelper meg å bruke treningstiden mer effektivt. 3). Setter jeg realistiske men utfordrende mål for økten. 4). Setter ikke mål for økten, jeg bare går ut og kjører på.

Resultatene fra sumscoren viser ingen signifikante forskjeller fra pre- til posttest når det gjelder elevenes bruk av målsetting i forhold til en økt i tennis (Tabell 2).

6.1.4 Elevenes målperspektiv

De seks påstandene til skalaen som belyser om elevene er resultatorientert ("ego") lyder som følgende: - Jeg føler jeg gjør det bra i tennis når... 1). Jeg er den eneste som kan gjøre noe som ingen andre kan. 2). Jeg kan gjøre det bedre enn andre spillere i min gruppe. 3). De andre ikke kan gjøre det like bra som meg. 4). Andre mislykkes, men ikke jeg. 5). Jeg slår flest vinner slag, har flest redninger, eller server hardest. 6). Jeg er best.

Resultatene i tabell 2 indikerer en tendens til at elevene blitt mer resultatorientert ("ego") fra pre- til posttest.

De syv påstandene til skalaen som belyser om eleven er mestringsorientert ("task") lyder som følgende: - Jeg føler jeg gjør det bra i tennis når... 1). Jeg lærer noe nytt (for eksempel tekniske forbedringer). 2). Jeg lærer noe som er gøy å gjøre. 3). Jeg lærer noe nytt ved å prøve hardt. 4). Jeg jobber virkelig hardt. 5). Når jeg lærer noe nytt og da får

lyst til å trene enda mer. 6). Jeg lærer noe som jeg fikk veldig godt til. 7). Jeg gjør mitt aller beste.

Resultatene i tabell 2 viser klart ikke-signifikante endringer fra pre- til posttest vedrørende sumscoren for elevenes mestringsorientering.

6.2 Emosjonelle aspekter ved tennisaktivitetene

Skalaene som måler elevenes *emosjon* er de fire skalaer som vises i nedenstående tabell.

Tabell 3. Resultatet av emosjonelle aspekter.

Variabel	Gj. snitt I	Gj. snitt II	Gj. snitt II - Gj. snitt I (endring)	P-verdien 2-tailed (signifikansnivå)	N
Emosjon redsel.	2,85	2,63	-0,22	0,126 #	13
Emosjon glede.	4,00	3,94	-0,06	0,712	13

De fem påstandene til skalaen som belyser om hvordan elevene har opplevd *redsel* eller bekymring ved tenniskamper lyder som følgende: - Hvordan du vanligvis føler deg før eller mens du spiller en tenniskamp... 1). Er jeg redd for at jeg skal spille dårlig. 2). Er jeg bekymret for at jeg skal svikte de andre på laget (i lagkonkurranse). 3). Er jeg bekymret for at jeg ikke skal gjøre mitt beste. 4). Er jeg redd for at jeg ikke skal spille godt nok. 5). Er jeg engstelig for at jeg skal rote det til under kampen.

Resultatene i tabell 3 indikerer en tendens til at elevene opplever mindre redsel og bekymring ved tenniskamper fra pre- til posttest.

De fire påstandene til skalaen som belyser hvordan elevene har opplevd *glede* og trivsel ved tennisspill lyder som følgende: - Hvordan du som regel hadde det på tennisbanen den siste måneden... 1). Likte jeg vanligvis øvelsene vi hadde på trening. 2). Syntes jeg at det var interessant og lærerikt å spille tennis. 3). Syntes jeg at tiden gikk veldig fort på treningene når jeg spilte tennis. 4). Var det gøy å spille tennis.

Som det framgår av tabell 3 er det ikke påviselige signifikante forskjeller i elevenes opplevelse av glede og trivsel ved tennisspill fra pre- til posttest.

6.3 Selvregulatoriske aspekter ved tennisaktivitetene

Skalaer som måler selvregulatoriske aspekter vises i nedenstående tabell.

Tabell 4. Resultatet av selv-regulatoriske aspekter.

Variabel	Gj. snitt I	Gj. snitt II	Gj. snitt II - Gj. snitt I (endring)	P-verdien 2-tailed (signifikansnivå)	N
Oppmerksomhets kontroll.	2,67	2,74	0,07	0,489	13
Selvsnakk (indre dialog).	3,52	3,48	-0,04	0,794	13
Unnskyldinger ("self-handicapping").	1,63	1,82	0,19	0,455	13
Innsatsregulering.	4,13	4,18	0,05	0,770	13
<u>Selvregulering:</u>					13
Planlegging:	3,31	2,95	-0,36	0,009 *	
Evaluering:	3,74	3,50	-0,24	0,027 *	

6.3.1 Oppmerksomhetskontroll ved tennistrening

De syv påstandene til skalaen kalt *oppmerksomhetskontroll* belyser elevenes evne til å holde fokus når de trener tennis lyder som følgende: - Evnen min til å holde fokus når jeg trener tennis...1). Jeg kan konsentrere meg på en øvelse lenge hvis det trengs. 2). Om jeg blir distraheret i en øvelse, har jeg ingen problemer med å komme tilbake til fokus igjen. 3). Om jeg blir følelsesmessig satt ut av spill under en øvelse, klarer jeg raskt å roe meg så jeg kan fortsette med øvelsen igjen. 4). Dersom en vanskelig øvelse krever at jeg må løse problemet selv (uten hjelp fra trener eller andre), klarer jeg å kontrollere mine følelser. 5). Jeg kan kontrollere tankene mine fra å bli forstyrret fra øvelsen jeg jobber med. 6). Når jeg har blitt forstyrret, har jeg ingen problemer med å finne tilbake fokuset jeg trenger for å løse øvelsen. 7). Jeg klarer å holde fokus på målet mitt og lar ingenting forstyrre meg.

Som det framgår av tabell 4 er det ikke påviselige signifikante forskjeller i elevenes oppmerksomhetskontroll fra pre- til posttest når de trener tennis.

6.3.2 Selvsnakk (indre dialog) under trening og kamp i tennis

De fire påstandene til skalaen kalt *selvsnakk* belyser hvordan elevene snakker til seg selv (indre dialog) under trening og kamp når de spiller tennis lyder som følgende: - Når jeg spiller tennis... 1). Snakker jeg positivt til meg selv for å få ut mest av trening og kamp. 2). Sier jeg bestemte ord eller setninger til meg selv for at min prestasjon skal bli bedre på tennisbanen. 3). Klarer jeg å styre mitt "selv snakk" på en bra måte under trening og kamp. 4). Motiverer jeg meg selv til å trene tennis gjennom positiv "selv snakk".

I følge tabell 4 viser resultatene ingen signifikante forskjeller fra pre- til posttest når det gjelder den indre positive dialogen med seg selv under trening og kamp i tennis.

6.3.3 Unnskyldinger ("self-handicapping") ved trening og kamp i tennis

I skalaen kalt *unnskyldinger* ("self-handicapping") skal elevene ta standpunkt til fire utsagn som handler om ulike grunner til at tennisspillere ikke presterer så bra lyder som følgende: - Noen utsagn om tennisspillere... 1). Noen tennisspillere lar seg forstyrre på trening av andre spillere. Hvis de ikke får det til i øvelsene eller gjør det så bra, kan de skylde på at de andre hindrer dem i å konsentrere seg å følge med. 2). Noen tennisspillere finner på unnskyldninger for ikke å komme på trening (skade eller ikke føle seg så bra). Hvis de ikke gjør det så bra på kamper, kan de skylde på at skade eller ubehag hindrer dem i å gjøre det bra i en kamp. 3). Noen tennisspillere velger bevisst å ikke stå på for fullt på treningene. Dersom det ikke går bra i kampene, kan de skylde på dette. 4). Noen tennisspillere tar ikke oppladning på alvor for en kamp og turnering. Dersom det ikke går bra i kampen eller turneringen, kan de skylde på dette. 5). Noen tennisspillere lar være å lade opp og sørge for at de er godt forberedt før en viktig fysisk test på trening. Dersom det ikke går så bra på testen kan de skylde på dette.

Som vist i tabell 4 indikerer resultatene verken signifikante eller grensesignifikante endringer fra pre- til posttest når det gjelder elevenes bruk av unnskyldninger ("self-handicapping") når de ikke presterer så bra i tennis.

6.3.4 Innsatsregulering under tennistrening

De tre påstandene til skalaen kalt *innsatsregulering* belyser elevenes innsats under trening lyder som følgende: - Om min innsats på tennistrening... 1). Når vi driver med

øvelser på tennistreningene som er slitsomme og vanskelige, gir jeg opp eller gjør bare de enkleste eller det minst slitsomme. 2). Selv når øvelsene og aktivitetene er kjedelige og uinteressante, klarer jeg å stå på til vi er ferdige. 3). Jeg arbeider hardt for å gjøre det bra på tennistreningene selv om jeg ikke liker det jeg holder på med.

Som vist i tabell 4 er det verken signifikante eller grensesignifikante endringer fra pre- til posttest når det gjelder elevenes innsats på tennistreningene.

6.3.5 Planlegging av tennistreninger

Det siste aspektet ved selvregulering omhandler hvordan elevene *planlegger* og *evaluerer* (vurderer) sine tennistreninger. De seks utsagnene om planlegging lyder som følgende: 1). Jeg har et klart individuelt mål før hver trening. 2). Før hver tennis trening planlegger jeg hvilke ferdigheter jeg ønsker å jobbe med på treningsøkta. 3). På hver tennis trening bruker jeg informasjon fra kamper jeg har sett på TV/internett/live til å bli en bedre tennisspiller. 4). Før hver trening planlegger jeg handlingene mine i forhold til målet jeg vil oppnå i løpet av treningsøkta. 5). Jeg kommer tidlig til hver trening, for å jobbe med spesifikke ferdigheter. 6). Jeg blir igjen etter hver trening, for å jobbe med spesifikke ferdigheter.

Som det framgår av tabell 4 viser resultatene en statistisk signifikant endring fra pre- til posttest vedrørende planlegging av en treningsøkt. Resultatene indikerer en nedgang i fokus på planlegging blant elevene fra pre- til posttest.

6.3.6 Evaluering (vurdering) av tennistreninger

De syv utsagnene som belyser elevenes *evaluering* (vurdering) av sine tennistreninger lyder som følgende: 1). Etter hver trening tenker jeg tilbake og evaluerer (vurderer) om jeg gjorde de riktige tingene for å bli en bedre tennisspiller. 2). Etter hver tennis trening tenker jeg tilbake på situasjoner jeg opplevde under treninga, og bruker denne informasjonen til å trene på spesifikke situasjoner på egen hånd eller med en treningskamerat uten trener tilstede. 3). Etter hver trening tenker jeg tilbake og vurderer (evaluerer) om jeg har gjort de rette tingene for å nå mitt treningsmål. 4). På hver trening bruker jeg informasjon fra bøker, aviser og intervjuer om toppspillere til å utvikle meg til en bedre tennisspiller. 5). Jeg følger med på mine prestasjoner på hver trening, slik at jeg kan se hvilke ferdigheter (taktiske, tekniske) jeg må forbedre. 6). Etter hver trening tenker jeg på hva jeg gjorde rett og galt under treningsøkta. 7). Etter

hver trening tenker jeg tilbake på spesifikke situasjoner under treninga og hva jeg gjorde rett eller galt.

Som også vist i tabell 4 er det en statistisk signifikant forskjell hva angår elevenes selvevaluering (vurdering) av sine treninger fra pre- til posttest. Også her finner vi at elevene i mindre grad evaluerer og reflekterer over egen trening ved posttest enn hva de oppgir å gjøre før programmet tok til.

6.4 Intervjuer med elevene

Som mål på blant annet implementeringskvalitet "fidelity" av intervensjonen var det ønskelig med en subjektiv vurdering fra de involverte elever på sider ved deres deltagelse. Nedenstående intervjuguide ble brukt ved intervjuene av elevene etter endt intervensjonsperiode. Som nevnt i metoden var noen av disse intervjuer med spillere enkeltvis, og noen ble gjennomført som fokusgrupper. I det følgende illustreres det ved hjelp av sitater fra intervjuene der det kan tolkes som gjeldende for hele gruppen.

- Hvordan har du/dere opplevd disse 11 ukene?
- Har du/dere brukt verktøyene?
- ALM?
- FOKUS 4?
- Når?
- I klubben?
- Kamper?
- Wang treningene?
- Hva er verdien?
- Har det hjulpet deg?
- Eksempel når det hjulpet deg?
- Er dette i konflikt med andre trenere?
- Annet?

På spørsmålet om elevene har brukt verktøyene, så kunne samtlige elever svare på hva ALM stod for (anstrengelse, læring og misstak). De mente også at lærerne hadde diskutert med dem hvilken betydning et slikt fokus kan ha for å øke kvaliteten på treningene. For eksempel uttalte noen av elevene om bruk av verktøyet: - *"Stort fokus på ALM i starten av prosjektet". "Blitt mer bevisst på viktigheten av at alle setter fokus på innsats på treningene"*.

Når det gjelder bruk av FOKUS 4 så ble det som planlagt introdusert på treningsleiren i Tyrkia midtveis i prosjektet (Tabell 1). Det var tre spillere som ikke deltok på treningsleiren og derfor ikke fikk med seg introduksjonen og treningen med verktøyet denne uken. Elevene uttaler om bruk av FOKUS 4 verktøyet: - "*Har kun brukt FOKUS 4 på treningskamper*". "*Fikk fylle ut FOKUS 4 etter kampene i Tyrkia*".

På spørsmål om hva verdien av verktøyene er for deg som tennisspiller fikk alle elevene uttale seg fra sitt ståsted. Flere elever trakk frem følgende sitater: - "*Bra måte å analysere seg selv*". "*Bra måte å evaluere kamper*".

På spørsmål om verktøyene har hjulpet dem fremheves følgende sitater: - "*Surner ikke på kamper lenger*". "*Blitt mye bedre på positivt selvsnakk*".

På spørsmål om disse verktøyene og arbeidsmåten er i konflikt med andre trenere svarte samtlige elever at det ikke var noe problem. Elevene sier blant annet: - "*Jeg opplever at det er et godt samarbeid mellom trenerne på Wang og mine klubbtrenerne*". "*Har ikke vist det for min klubbtrener*". "*Har ikke evaluert kamper sammen med min klubbtrener ennå, men jeg skal vise FOKUS 4 for ham*".

På spørsmål om noe annet de ønsket å si om prosjektet de har deltatt på denne terminen, fremheves følgende sitater: - "*Spørreskjemaet fikk meg til å tenke. Ser meg selv fra en annen persons perspektiv*". "*Kommer til å bruke verktøyene mer bevisst fremover*". "*Skulle hatt dette fokuset tidligere i karrieren*". "*Riktig å ha dette fokuset på Wang. Kommer å jobbe videre med verktøyene*".

6.5 Resultater fra spørreundersøkelsen til de to lærerne

Spørreskjemaet tar for seg mestringsforventninger hos lærerne med hensyn til å påvirke elevenes *motivasjon, strategi/taktikk, teknikk og "fair-play/idrettsånd"*. Slike forventninger er viktig med hensyn på egen følt mestring når det gjelder mulighet for å påvirke elevene ved hjelp av ALM og FOKUS 4.

Resultatene fra en Paret t-test vises i tabell nedenfor. De fire del-skalaene blir siden belyst og tolket hver for seg. Tabellen viser resultat fra en Paret T-test på differansen før og etter intervensjon når det gjelder lærernes tro på å kunne påvirke tenniselevenes motivasjon, strategi/taktikk, teknikk og fair play/idrettsånd. Ingen statistisk beregning er foretatt grunnet liten N.

Tabell 5. Resultatet av lærerens mestringsforventninger.

Variabel	Gj. snitt I	Gj. snitt II	Gj. snitt II - Gj. snitt I (endring)	N
Motivasjon.	7,71	8,21	0,5	2
Strategi/taktikk.	7,75	8,17	0,42	2
Teknikk.	7,83	8,25	0,42	2
Fair Play/idrettsånd	8,87	8,50	-0,37	2

6.5.1 Lærernes mestringsforventning knyttet til å kunne påvirke elevenes motivasjon

De syv spørsmålene belyser hvordan lærerne mener de kan påvirke elevenes *motivasjon* og tro på seg selv og lyder følgende: - Hvor stor tro har du på at du kan...1). Bidra til at spillere bevarer troen på seg selv. 2). Forberede spillere mentalt til kamp. 3). Bygge et positivt selvbilde hos spillerne. 4). Motivere spillerne. 5). Utvikle/bygge samhold i treningsgruppen (på Wang). 6). Utvikle spillernes tro på seg selv. 7). Bygge spillerens tro på seg selv.

Endringen i gjennomsnittlig mestringsforventning fra pre -til posttest, som vist i tabell 5, indikerer en tendens til at lærerne har økt sin tro på at de kan påvirke tenniselevenens motivasjon og tro på seg selv.

6.5.2 Lærernes mestringsforventning knyttet til å kunne påvirke elevenes strategiske valg

De seks spørsmålene belyser om lærerne mener de kan påvirke elevenes *strategiske valg* i kampsituasjoner ut i fra elevenes ferdighetsnivå og lyder følgende: - Hvor stor tro har du på at du kan...1). Finne ut av motspilleres sterke respektive svake sider ved kamper. 2). Anvende ulike taktikk i kamper. 3). Endre din spillers spillemønster/taktikk slik at de tilpasses ulike kampsituasjoner (ved lagkonkurranser da det er lov å coache). 4). Ta viktige avgjørelser under en lagkonkurransen. 5). Fremme spillernes og lagets sterke sider ved en lagkonkurransen. 6). Tilpasse kampstrategier med utgangspunkt i spillerens ferdighetsnivå.

Endringen i gjennomsnittlig mestringsforventning fra pre- til posttest, som vist i tabell 5, indikerer en tendens i retning av at lærerne har økt sin tro på at de kan påvirke tenniselevenens strategi/taktikk ved kampsituasjoner.

6.5.3 Lærernes mestringsforventning knyttet til å kunne veilede elevene i tekniske ferdigheter

De seks spørsmålene belyser hvordan lærerne mener at de kan veilede elevene når det gjelder *tekniske ferdigheter* og lyder følgende: - Hvor stor tro har du på at du kan... 1). Demonstrere ferdigheter/øvelser innen tennis. 2). Veilede spillerne i forhold til teknikk/ferdigheter. 3). Utvikle spillernes talent. 4). Identifisere spillerens talent. 5). Oppdage tekniske/ferdighetsrelaterte feil. 6). Lære bort ferdigheter i tennis.

Endringen i gjennomsnittlig mestringsforventning fra pre- til posttest, som vist i tabell 5, indikerer en tendens i retning av at lærerne har økt sin tro på at de kan påvirke tenniselevenenes tekniske ferdigheter.

6.5.4 Lærernes mestringsforventning knyttet til å kunne fremme fair-play/idrettsånd

De fire spørsmålene belyser hvordan lærerne mener at de kan fremme gode moralske holdninger, *god sportsånd og fair-play* holdning i treningsgruppen på Wang toppidrett og lyder følgende: - Hvor stor tro har du på at du kan... 1). Oppmuntre til gode moralske holdninger. 2). Fremme en fair play holdning hos spillerne. 3). Fremme god sportsånd. 4). Fremme en holdning om å respektere hverandre.

Endringen i gjennomsnittlig mestringsforventning fra pre- til posttest, som vist i tabell 5, indikerer en svak tendens i retning av at lærerne har redusert sin tro på at de kan fremme tenniselevenenes moralske holdninger, god sportsånd og fair play holdning.

6.6 Evalueringsmøte med lærerne

Ved evalueringsmøtet med de to lærerne var utgangspunkt hvordan de subjektivt har opplevd følgende under den elleve uker lange intervensjonsperioden:

- 1) Møtet med prosjektleder?
- 2) Møtet med elevene? Responsen hos elevene med de to verktøyene ALM respektive FOKUS 4?
- 3) Dere som trenerne? Har dere diskutert de pedagogiske verktøyene utenom møtene med meg?
- 4) Eventuelt noe annet?

Tilbakemeldingen fra lærerne var at hele prosessen med å implementere de to mestringsfokuserte verktøyene i den daglige treningen på Wang toppidrett hadde vært meget tydelig og ryddig fra prosjektlederens side. Noen sitat angående forholdet til prosjektleder kan illustrere dette: - *"Det har vært interessant og lærerikt med nye input i treningen". "Passe langt mellom møtene og bra diskusjoner underveis"*.

Lærerne mente at elevene tok godt imot verktøyet med forkortelsen ALM (anstrengelse, læring og misstak), som setter fokus på innsats og som kan brukes som en basisfilosofi på treningene. For eksempel nevnte en av lærerne: - *"Dette fokuset er ikke noe nytt, men budskapet med forkortelsen ALM har gjort kommunikasjonen tydeligere og enklere mellom oss og elevene i trenings situasjoner"*.

Verktøyet kalt FOKUS 4 (taktikk/fokus, fotarbeid, teknikk og spilleglede) som setter fokus på strategi i kampsituasjoner ble som planlagt introdusert halvveis i prosjektet under treningsleir i Tyrkia. Begge lærerne mente at responsen og interessen fra elevene for å bruke verktøyet under treningsleiren var stor. Som de påpekte: - *"Bra taktisk fokus fra elevene når vi spilte treningskamper og fremfor alt refleksjonen etter kampene"*.

På spørsmålet om hvordan lærerne har fungert som trener team og om de har diskutert de mestringsfokuserte verktøyene utenom møtene med prosjektleder, uttalte de:- *"Ja, selvsagt har vi hatt dialog internt i trener teamet hele veien. Vi har vært helt enige fra starten av prosjektet at arbeidsformen med disse verktøyene passet perfekt inn i vår tenkemåte på Wang toppidrett. Vi har også diskutert at arbeidsformen og filosofien er minst like viktig å få på plass i våre respektive klubber"*.

Lærerne mente at disse elleve ukene var altfor kort tid for å kunne evaluere prosjektet, og de uttrykte et ønske om fortsatt samarbeid på en eller annen måte etter avsluttet intervensjon. De mente også at det var viktig å få til en slik treningsfilosofi på bredere basis i norsk tennis. Som de understreket: *"En termin er for kort tid til å kunne se noen effekter av et slikt prosjekt. Å bli en selvstendig utøver som kan benytte seg av disse verktøyene, hvis man ikke har jobbet på en slik måte tidligere, tar lenger tid"*.

Lærerne tok også opp situasjonen med at utøverne på Wang har mange trenere og miljøer å forholde seg til i løpet av en termin. Disse respektive miljøene er ikke nødvendigvis samkjørte.

7 Diskusjon

Det skal i diskusjonen understrekes at denne undersøkelsen betraktes som en pilot studie med et lite utvalg (N=13). Derfor kan en ikke dra for bastante konklusjoner ut i fra de dataene som det er redegjort for i resultatkapitlet. Det er kun en intervensjonsgruppe i studien. Det er ikke noen kontrollgruppe å sammenligne resultatene i mot. Resultatene diskuteres videre i kapitlet med disse gitte forutsetninger. At intervensjonen skjedde over relativt kort tid har betydning for resultatene og behandles under "teoretiske forklaringer".

Resultatene viser at hypotesen i problemstillingen ikke kan bekreftes i sin helhet. Noen resultater peker i en bekreftende retning, og flere peker i motsatt retning av hypotesen. Nå følger en diskusjon rundt de signifikante og "grense-signifikante" endringene av resultatene. Også klart ikke-signifikante endringer vil bli diskutert. Diskusjonspunktene vil innbefatte både mulige metodologiske og teoretiske/substansielle forklaringer.

7.1 Diskusjon av resultater som underbygger hypotesen.

Under hva som er rubrisert som motivasjonelle aspekter ved tennisspill (Tabell 2) viser resultatene en *tendens til* at elevenes syn på at det kreves medfødt *talent* for å bli god i tennis er redusert fra pre- til posttest. Elevene har både ved T1 og T2 en lav gjennomsnittscore på et låst eller *stabilt* syn på ferdigheter i tennis, og denne scoren har ikke endret seg.

Resultatene indikerer forøvrig at elevene i liten grad tillegger et statisk eller låst syn på ferdighet vekt (*stabil*), både ved post- og pretest. Slik sett er dette en refleksjon av og står i et logisk forhold til at de både ved pre- og posttest tillegger et syn på ferdighet som noe som kan endres via læring og innsats stor vekt. Det er særlig positivt å kunne etterspore at elevenes syn på ferdighet som talentbasert (enten så har du det eller så har du det ikke) tenderer i retning av å ha gått ned fra pre- til posttest. Det bekreftes også ved intervjuene der elevene viser til at de ønsker å fortsette å jobbe med de to mestringsfokuserte verktøyene. Det er et godt utgangspunkt for videre arbeid med verktøyene da forskning viser at et låst og talentbasert syn reduserer troen på at man kan lære mer, og at man da i større grad rapporterer å ta i bruk overflatestrategier som ikke er særlig egnet til læring og prestasjonsforbedring (Ommundsen, 2003). Et åpent syn og troen på at innsats og aksept for å feile, derimot, kan gi god læring over tid. Flere

studier viser at et låst syn på ferdigheter kan gi mindre kognitivt og strategisk engasjement, noe som gir mer pessimisme under læringsprosessen. Et låst syn kan frata utøvere følelsen av å ha personlig kontroll over sin egen læring (Ommundsen, 2003).

Hvorvidt nedgangen i elevenes vurdering av at medfødt talent er viktig for å bli god i tennis reflekterer at trenerne har fokusert et dynamisk læringssyn overfor elevene, er et åpent spørsmål. Dette har jeg ikke data på. Forskning tyder imidlertid på at et statisk versus et dynamisk læringssyn hos utøvere vil påvirkes av trenerens/pedagogens eget læringssyn. Chase (2010) peker nettopp på at trenere kan overføre eget læringssyn, eks talentbasert (enten så er du god eller så er du ikke god, og det kan du ikke gjøre noe med), gjennom kommunikasjon og samspill i trening og konkurransesammenheng vil kunne overføres til utøvernes eget læringssyn (statisk/talentbasert eller dynamisk/læringsbasert med fokus på innsats og læring).

Det emosjonelle aspektet ved tennisspill (Tabell 3), indikerer en tendens i retning av at elevene opplever mindre redsel og bekymring ved tenniskamper ved posttest enn pre-test. Det er en interessant endring som kan medføre at elevene klarer å oppnå sitt potensial i kampsituasjoner og dermed gir de seg selv større muligheter til å vinne kamper. Effekten kan være stor for den enkelte elev, men kan også ha en gunstig katalysatoreffekt på hele gruppen på sikt. Effekten av redusert bekymring og redsel ved tenniskamper kan gi en god følelse og stemning og påvirke andre på gruppen/laget i en positiv retning. Ved tenniskamper kan det mange ganger være viktigere å få redusert redsel og usikkerhet enn å foreta avanserte taktiske valg. Anvendelsen av det mestringsbaserte verktøyet i denne intervensjonen koplet opp mot tendensen til redusert engstelighet er i tråd med tidligere forskning som har påvist reduksjon i så vel kognitiv som somatisk angst samt mindre konsentrasjonsvansker som følge av intervensjon med fokus på å fremme et mestringsorientert klima (Smith, Smoll & Cummings, 2007). Som beskrevet i Mc Graths' (1992) stressmodell kan lærerne ha en viktig rolle i sin coaching med elevene gjennom å skape en mestringsfølelse hos elevene når de står i utfordrende situasjoner. Det innebærer blant annet at utøveren velger "å vokse" istedenfor "å krympe" når de kommer i avgjørende situasjoner i kamper. Det handler ikke om å fjerne stress og angst, det handler om å håndtere den. Eller som den tidligere toppalpinist Kjetil Andre' Aamodt uttrykker det: - "Trygghet er ikke fravær av angst, det er å tåle det!".

Det er forøvrig positivt og betryggende at det er emosjoner preget av glede snarere enn angst som dominerer i elevgruppen. Denne er riktignok ikke blitt forsterket i løpet av intervensjonsperioden, men gjennomsnittet er fra begynnelsen av høyt, og «takeffekter» kan gi grunnlag for at intervensjonsinnholdet ikke evner å løfte gledes aspektet ved tennis ytterligere. Det skal også sies at glede ikke er fokusert i intervensjonsinnholdet og arbeidsmåtene som sådan, men snarere vært sett på som en mulig avkastning ved at elevene har tilegnet seg økt mestring, endret motivasjonsfokus og bedre selv-regulatoriske strategier og ferdigheter.

7.2 Diskusjon av resultater som ikke underbygger hypotesen.

Om enn noe overraskende, så indikerer også resultatene for dimensjonen *læring* en tendens til redusert gjennomsnittsverdi fra pre- til posttest. Et slikt resultat kan speile statistisk tilfeldighet i resultatene. At elevene både ved pre- og posttest rapporterer et høyt gjennomsnitt på et åpent syn (*læring*) hvor de tillegger innsats og øvelse vekt for å kunne bli bedre er uansett positivt. Dersom man tillegger resultatet validitet må det sies å være viktig å avdekke. Det kan i så fall være et uttrykk for at man må arbeide over lengre tid med lærings – og motivasjonsprosesser blant unge utøvere for å oppnå ønskede psykologiske endringer med betydning for læring og utvikling.

Resultatene for elevenes målperspektiv (Tabell 2) viser en tendens til at de har blitt mer resultatorientert ("ego") fra pre- til posttest. Et slikt resultat står i motstrid til forventningen basert på intervensjonsfokus. En forklaring kan være at intervensjonen løp parallelt med elevenes konkurranseperiode i tennis, og at denne i seg selv kan ha bevirket et sterkere prestasjonsfokus. I løpet av denne perioden har også elevene vært i kommunikasjon og samspill med flere signifikante andre utover sine to lærere på Wang med muligheten det sammen med konkurranseaktiviteten i tennis gir for å dreie elevenes psykologiske fokus over i en mer prestasjonssentrert retning. Det positive med resultatene er at elevenes gjennomsnittscore på mestringsorientering ikke er redusert fra pre- til posttest. Det kan tyde på at intervensjonsopplegget faktisk kan ha hatt en bremsende effekt på en rendyrket prestasjonsorientering blant elevene i løpet av intervensjonsperioden. I så fall er det konstruktivt da forskning blant eliteutøvere peker i retning av at en relativt høy resultatorientering sammen med et sterkt mestringsorientert fokus danner et godt grunnlag for læring og økte prestasjoner (Roberts, 2001; Pensgård

& Roberts, 2003). En slik prestasjonsprofil preger typisk elevene som gruppe i min studie.

Når det gjelder det selv-regulatoriske aspektet ved tennisaktivitetene viser resultatene en signifikant endring for hvordan elevene *planlegger* og *evaluerer* sine treninger. Som Tabell 4 viser rapporterer elevene et mindre bevisst fokus både med hensyn på hvordan de planlegger og vedrørende egen evaluering av tennistreningene sine fra T1 til T2. Som vist med sitater fra intervjuene oppgir elevene at de blitt mer bevisst på det mentale aspektet ved tennisspill. De besitter med stor sannsynlighet en større kunnskap når de besvarer spørsmålene ved posttest etter intervensjonen enn ved pretest. De kan ha blitt mer nyanserte med ny læring og kan således ha svart mer selvkritisk ved posttest. Hvis det er tilfellet kan de resultater som peker i feil retning av til hypotesen, faktisk være en fordel for elevene i det videre arbeidet med de mestringsfokuserede verktøyene. De har da fått justert sitt selvbilde og arbeider videre fra et høyere kunnskapsnivå. Sånn sett hadde det vært svært interessant å gjøre en ny undersøkelse med samme utvalg i fremtiden for å se hvordan de ville svart, fremfor alt da både elevene og lærerne er positive til fortsatt bruk av de to mestringsfokuserede verktøyene ALM og FOKUS 4.

En alternativ forklaring kan være at elevene ikke føler at de må tenke strategisk ved å planlegge og evaluere treningene, da de allerede opplever å ha gode nok ferdigheter, og således går på "autopilot" når de fyller ut spørreskjemaet.

På de fire øvrige skalaene (*oppmerksomhetskontroll*, *selvsnakk*, *unnskyldinger* og *innsatsregulering*) som belyser de selvregulatoriske aspektene ved tennisspill, viser resultatene i tabell 4, verken signifikante eller grensesignifikante endringer fra T1 til T2. Det gjøres oppmerksom på at skalaen med *oppmerksomhetskontroll* har en firegradert respons, hvilket innebærer at elevene har en relativt høy score på evnen til å holde fokus når de trener tennis.

Elevene scorer også høyt på skalaen kalt *selvsnakk* som måler den indre positive dialogen med seg selv under trening og kamp. Med riktig bruk av FOKUS 4 verktøyet er det rom for å øke scoren på denne variabelen.

I skalaen benevnt som *forhåndsunnskyldinger* eller "self-handicapping" har elevene en meget lav score både før og etter intervensjon. Men det er en liten tendens til økning fra pre- til posttest i bruken av unnskyldinger som grunnlag for at de ikke presterer så bra.

Det er positivt at scoren er lav ved pretest men med riktig bruk av intervensjonsverktøyene forventes ikke en slik score å øke etter intervensjon.

På skalaen kalt *innsatsregulering* som belyser elevenes innsats på trening viser resultatene høy score både før og etter intervensjon. Det får betegnes som et godt utgangspunkt for videre satsing på tennis. En grunn til at alle disse fire skalaene ikke viser noen merkbare endringer etter intervensjon er at verktøyet kalt FOKUS 4 trolig har fått for lite tid og oppmerksomhet under intervensjonsperioden.

Som tabell 2 viser, har elevenes *opplevelse av egen kompetanse* på tennisbanen ikke endret seg fra pre- til posttest. Det kan tolkes som at elevene har hatt en jevn høst med stabil ferdighetsvurdering på Wang og at de synes å ha en fortsatt stor tro på sine tennisferdigheter. Det er et godt utgangspunkt for videre satsing. Det kom også frem ved intervjuene der elevene viser en optimisme for fremtiden og at de ønsker å jobbe videre med verktøyene.

Tabell 2 viser det samme resultatet når det gjelder elevenes *målsetting til en tennistrening*, dvs. en klart ikke-signifikant endring fra T1 til T2. Det kan tyde på at elevene har innlærte mønstre innfor sine treninger og at det mønstret er stabilt og automatisert. Det kan på den ene siden tolkes som at det er positivt med tanke på at de er bevisste og har en klar målsetting for sine tennistreninger. På den andre siden kan en si at elevene har et utviklingspotensial når det gjelder å sette seg mål og ha riktig fokus til tennistreningen da det ikke kan betegnes som "takeffekter" på denne skalaen.

Tidsperspektivet for læring er selvsagt en viktig faktor når vi skal finne teoretisk substans som kan forklare de fremlagte resultater. De to lærerne fremhever i samtalene med meg at det kreves mer tid for at elevene skal kunne benytte seg av verktøyene fullt ut, men at dette er en god start. Utvikling gjennom tid understøttes av Ericsson (2003) som nevner at det tar minst 10 år med "deliberate practice" (systematisk trening), for å utvikle ekspertise. Også Harter (2003) viser til at utvikling av kompetanse og meta-kognitive ferdigheter tar tid og ikke skjer øyeblikkelig. Man kan da ut i fra både teori og empiri sannsynliggjøre at elevene trenger lenger tid og at ny læring må modnes innen vi kan dra noen entydige konklusjoner om denne intervensjonen har gitt noen effekt på elevene på kort som så vel på lang sikt.

7.2.1 Diskusjon av mulige metodiske effekter på studiens resultat

Det lave antallet elever (N=13) i undersøkelsen gir svakere mulighet for å avdekke reelle endringer/oppnå statistisk signifikans. Ved en større undersøkelse med en langt større N vil statistisk styrke øke, og muligheten for type to feil (underestimert av reelle effekter) vil kunne reduseres. Man må derfor ha åpenhet for at en undersøkelse med større N ville kunne gi andre resultater.

I hvilken grad kan resultatmønsteret særlig med henblikk på manglende signifikante funn begrunnes med validitetsutfordringer i studien? Dette spørsmålet kan diskuteres i lys av flere forhold: For det første; Har elevene svart ærlig på de 76 utsagnene i spørreskjemaet? Det var frivillig å delta i undersøkelsen og elevene kunne når som helst og uten begrunnelse trekke seg fra å være med i studien. Alle 13 ønsket å delta og alle fullførte også undersøkelsen. Ved intervjuene viste de stor interesse og refleksjon med hensyn på intervensjonen de deltok i. De gav også uttrykk for at de ønsket et slikt fokus som intervensjonen innebar tidligere i karrieren, og at de ønsker å fortsette å jobbe videre med verktøyene. Slik vurdert er det lite trolig at elevene ikke har tatt intervensjonen og spørreskjemaundersøkelsen seriøst. Dette styrker studiens indre validitet i så måte. For øvrig er alle målingene av motivasjonelle, emosjonelle og selvregulatoriske faktorer teoribaserte og testet for validitet og reliabilitet i tidligere studier, Reliabilitetstestene i denne studien viste overordnet tilfredsstillende reliabilitet for alle målene. Vi kan derfor konkludere med god begrepsvaliditet i studien.

Hva med implementeringskvalitet med hensyn på validitet? Verktøyenes forankring hos lærerne er viktig for intervensjonen. Hvordan og med hvilken styrke og entusiasme har de formidlet og fulgt opp elevene? Dette kunne vært en usikkerhetsfaktor i denne undersøkelsen da jeg ikke foretatt noen observasjon av hvordan lærerne har formidlet budskapet ved implementeringen av de to verktøyene. Som belyst i teorikapittelet oppfordres det i litteraturen til at trenere inntar en coachorientert væremåte i møte med elevene. Det i seg selv kan være en utfordring for lærerne som er både trenere i sine respektive klubber og på Wang Toppidrett. Tennistreningene på Wang er et kompletterende treningstilbud til elevenes klubbtreninger. Klarer lærerne da å nå inn til de spillerne som de kun har på Wang treningene og ikke i klubbtrening?

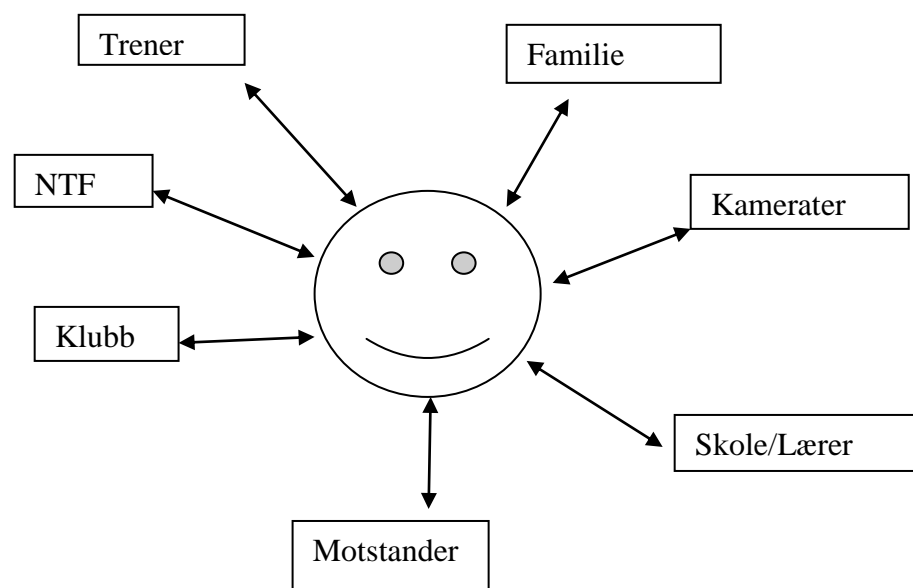
Det er ikke noe som tyder på at lærernes implementeringskvalitet skulle være svak eller dårlig. De er to erfarne lærere og har under hele prosessen vist en stor dedikasjon i dialogen med prosjektleder. De viser stor tiltro til at de to mestringsfokuserede verktøyene kan gjøre en forskjell for elevene. De uttalte også at de ønsker å jobbe videre med verktøyene. Dette bestyrkes ytterligere ved at de to lærerne rapporterte høye verdier på alle de fire skalaene for mestringsforventninger med hensyn på å påvirke elevenes *motivasjon, strategi/taktikk, teknikk og "fair-play/idrettsånd"* (tabell 5). På de tre førstnevnte skalaene har de også vist en økning i troen på å kunne påvirke elevene fra pre- til posttest. I den fjerde som belyser troen på å kunne påvirke elevenes holdninger til *"fairplay/idrettsånd"* har troen blitt noe redusert, men scoren er meget høy også ved posttest. Elevenes tilbakemeldinger tilsier også at lærernes implementering er gjennomført på en slik måte at alle har forstått hensikten med verktøyene.

Man kan også stille spørsmål om utdannelsen og innføringen av de to mestringsfokuserede verktøyene som de to lærerne har fått av prosjektleder i løpet av intervensjonen gitt nok effekt? Var det nok antall timer(10) av utdanning for de to lærerne til å ta i bruk verktøyene? Min subjektive vurdering etter å ha arbeidet sammen med dem tilsier at innholdet ved møtene og frekvensen mellom møtene var funksjonelt. Her har jeg som forsker tatt hensyn til hva som er pratisk mulig for de to lærerne rent tidsmessig. Det er også viktig at de kjenner seg kompetente og delaktige i sin egen utdanning for å kunne ha optimal motivasjon for å implementere verktøyene. Så her har vi praktisert selvbestemmelsesteorien (SDT) på en pedagogisk viktig måte. Tilbakemeldingene både fra de to lærerne og fra elevgruppen tilsier at lærerne tatt til seg verktøyene og implementert dem på en tilfredsstillende måte.

Det fremkommer fra både elever og lærerne at de hatt mest fokus på verktøyet ALM under hele intervensjonsperioden. Derimot har FOKUS 4 verktøyet blitt mindre brukt. Det ble implementert og benyttet for første gang under treningsleiren i Tyrkia. Elevene spilte da treningskamper for å teste ut verktøyet. Ikke alle har benyttet FOKUS 4 verktøyet i reelle kampsituasjoner ved turnering. Det var også tre av elevene som ikke deltok på leiren. Det ser da ut til at dette verktøyet har blitt mindre brukt av elevgruppen som helhet og under en muligens for kort periode. Det kan være en implementeringsbasert grunn til de noe uventede resultatene innen de selvregulatoriske aspektene og da fremfor alt *planlegging og evaluering*. De viser signifikante endringer,

som indikerer en nedgang i fokus på planlegging og evaluering blant elevene fra pre- til posttest.

Flere faktorer kan påvirke elevene i forskjellige retninger og slik slå ut utilsiktet når man fokuserer på psykologiske forhold i en elev/spillergruppe. I denne undersøkelsen belyses kun lærer og elev relasjonen. For å skape et best mulig mestringsklima kreves det at flere faktorer drar i samme retning. Det ble i denne undersøkelsen nevnt at elevene har mange trenere og miljøer å forholde seg til i løpet av en termin og at disse respektive miljøene ikke er samkjørte. Hvis flere av disse miljøene trekker elevene i motsatt retning av det som formidles i denne undersøkelsen, kan det redusere elevenes motivasjon til å arbeide mestringsfokusert. Da gjelder det å fjerne flest mulig av disse distraksjonsfaktorene. Hvis man derimot kan få flere av disse miljøene til å trekke i samme retning kan en tydelig og klar idrettsfilosofi skapes. Hvis en slik ønsket filosofi forankres over tid, og den oppfattes som sunn, og flyter i riktig vei for de involverte, kan det til slutt oppstå en positiv lærings - og prestasjonskultur. Da kan en se utøvere som tørr å ha suksess, men som også tåler nederlag. Slik sett hadde det vært interessant å gjøre en mer omfattende undersøkelse ved å trekke inn flere av nedenstående faktorer i intervensjonen.



Figur 7.1: Faktorer som påvirker eleven.

På samme måte som en trener på tekniske ferdigheter i tennis kan en trene på ALM og FOKUS 4. Men som funnene i denne studien viser, må man forvente at det tar tid å få endret på disse mentale ferdighetene. Figur 7.1 illustrerer for øvrig at endring i mentale ferdigheter vil være betinget av at hele tenniskonteksten til unge utøvere trekker i samme retning.

8 Konklusjon

Det er i denne intervensjonsstudien undersøkt om mestringsfokusert intervensjon med vekt på selvregulering kan gi de 13 tenniselevne på Wang toppidrett Tennis økte motivasjonelle, selvregulerende og emosjonelle gevinster i trenings og konkurransesituasjoner. Til dette er to pedagogiske intervensjonsverktøy med fokus på mestring brukt. Det ene verktøyet kalles for ALM og har fokus på innsats, mens det andre verktøyet kalles for FOKUS 4 og har fokus på strategi i spillet. Ansvar for implementeringen av de to verktøyene i treningen stod de to lærerne (trenere) på skolen for.

Arbeidshypotesen for studiet har vært at mestringsfokusert intervensjon med fokus på selvregulering gjennom bruk av ALM og FOKUS 4 vil gi tenniselevne på Wang toppidrett økt motivasjon, selvtillit, selvregulering og mestringsglede i trenings og konkurransesituasjoner.

For å måle endringer før og etter intervensjon ble et spørreskjema utarbeidet med 11 forskjellige skalaer som favner motivasjonelle, emosjonelle og selvregulatoriske aspekter ved elevenes tennisaktivitet. Skalaene er alle basert på teoribaserte målinger med bruk av validerte verktøy innen idrettspsykologi og pedagogisk psykologi. Parede t-tester ble gjennomført som pre- posttest på de 11 områdene basert på sumscorer av enkeltutsagn som dekker hvert av de 11 områdene. Det ble også gjennomført intervjuer av både elever og lærere etter intervensjon som et ledd i en prosessevaluering av prosjektet. Her var målet å generere supplerende kvalitative data til de kvantitative vedrørende elevenes og lærernes erfaringer med å delta, samt få indikasjoner på implementeringskvaliteten i intervensjonen.

Resultatene fra denne studien viser at hypotesen i problemstillingen ikke kan bekreftes i sin helhet. Noen resultater peker i en bekreftende retning, og flere peker i motsatt retning av hypotesen.

Resultater som tenderer å underbygge hypotesen er som følger:

- Elevenes syn på at det kreves medfødt talent for å bli god i tennis er redusert fra pre- til posttest (grensesignifikant).

- Elevene opplever mindre redsel og bekymring ved tenniskamper fra pre- til posttest (grensesignifikant).

Resultater som står i motstrid til hypotesen er som følger:

- Elevenes syn på at det kreves læring og hard jobbing for å bli god i tennis har gått ned fra pre- til posttest (grensesignifikant).
- Elevene har blitt mer resultatorientert ("ego") fra pre- til posttest (grensesignifikant).
- Elevene har mindre fokus på planlegging av sine tennistreninger etter intervensjon (statistisk signifikant).
- Elevene evaluerer og reflekterer i mindre grad over egen trening etter intervensjon (statistisk signifikant).

Både elevene og de to lærerne uttrykte et ønske om å fortsette å bruke de to mestringsbaserte verktøyene etter intervensjon. Dette underbygger den økologiske validiteten av intervensjonen ved at denne synes å ha relevans og verdi for idrettslig praksis.

Det skal avslutningsvis på nytt understrekes at denne undersøkelsen betraktes som en pilotstudie med et lite utvalg (N=13). Derfor kan en ikke dra for bastante konklusjoner ut i fra de funnene som det er redegjort for. Det er kun en intervensjonsgruppe i studien, og således ikke noen kontrollgruppe å sammenligne resultatene i mot. At intervensjonen skjedde over relativt kort tid må også påregnes å ha hatt betydning for resultatene. Hensikten med denne studien var å prøve ut forskningsmodellen og det tilhørende pedagogiske verktøyet som en pilot i en relevant praksiskontekst for en senere mer stringent evaluering av verktøyet. I så måte betraktes denne studien som vellykket og den gir grunnlag for videre forskning på området.

9 Forslag til videre arbeid

Som beskrevet tidligere betraktes denne undersøkelse som en pilot studie med et lite utvalg (N=13). Det er kun en intervensjonsgruppe i studien og således ikke noen kontrollgruppe å sammenligne resultatene i mot. Forskningsmodellen som er presentert er funksjonell og vil kunne brukes i en framtidig tilsvarende intervensjon med en langt større N og med inklusjon av en kontrollgruppe. Et slikt større psykologisk-pedagogisk felteksperiment hadde vært interessant å gjennomføre.

Referanser

Aaker, D. A., Kumar, U. & Day, G. S. (1997). *Marketing Research*. 6. edition. John Wiley & Sons, Inc. pp.536.

Analysis. Marketing Research Sixth Edition. John Wiley & Sons

Abrahamsen, F. E. & Pensgaard, A. M. (2012). *Longitudinal Changes in Motivational Climate and Performance Anxiety Among Elite Handball Players*. *International Journal of Applied Sport Sciences*, 24, 31-42.

Afflerbach, P., Pearson, P.D. & Paris, S. (2007). *The reading skill and reading strategy definition problem*. Paper på EARLI-konferansen, Budapest, Ungarn.

Ames, C. (1992-a). *Achievement goals and adaptive motivation patterns: The role of the environment*. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ames, C. (1992-b). *Achievement goals and classroom motivational climate*. In J. Meece & D. Schunk (Eds.), *Students' perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Askheim, Aas, O. G. & Grenness, T. (2000). *Fra tall til ord: Kvalitativ metode i markedsforskning*. Universitets forlaget Oslo.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Bråten, I og Olaussen, B.S (1999). *Strategisk Læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Bråten, Ivar (2002) *Selvregulert læring i sosialt kognitivt perspektiv, I*; Bråten, I. (red.) *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag. ISBN: 8202218179. s. 164-193. 30.

Chase, M. A. (2010). *Should Coaches Believe in Innate Ability? The Importance of Leadership Mindset*. *Quest*, 2010, 62, 296-307.

Churchill, G. (1995). *A Marketing Research: Methodological Foundations* 6th ed. The Dryden Press.

Cote, J. (1999). *The influence of the family in the development of talent in sports*. *The sports psychologist*, 13, s.395-417.

Csikszentmihalyi, M., 1982. *Toward a psychology of optimal experience*. In: Wheeler, L. (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*. Sage Publications, USA, pp. 13–36.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11,s.227-268

Duda, J. L. Quedsted, Haug,E. Samdal, O. Wold, B. Balaguer, I. Castillo, I. Sarrazin, P. Papaioannou, A. Ronglan, L. T. Hall, H. & Cruz, J. (2013). *Promoting Adolescent health through an intervention aimed at improving the quality of their participation in Physical Activity (PAPA): Background to the project and main trial protocol*, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11:4, 319-327, DOI:10.1080/1612197X.2013.839413

Duda, J. L & Nicholls, J. G. (1992). *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport*. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.

Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). *A social–cognitive approach to motivation and personality*. *Psychological Review*, 95, 256–273.

Ericsson, K. A. (1996). *The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues*. In: K. A. Ericsson (Ed). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sport and games*, s.1-50. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ericsson, K.A. (2003). *Development of elite performance and deliberate practice. I: Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (s. 49-87). Champaign: Human Kinetics.

Eriksson, P. (2009). *Prosjekt POSITIV COACHING i Holmen Tennisklubb høsten 2009* Bosön, Stockholm 2009, 24 s.

Fangen, K. (2004). *DELTAGENDE OBSERVASJON 2. utgave*. Bergen, Fagbokforlaget 300 s.

Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E & Sullivan, P. J. (1999). *A Conceptual Model of Coaching Efficacy: Preliminary Investigation and Instrument Development*. *Journal of Educational Psychology* 1999, Vol. 91, No. 4, 765-776

Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Flavell, J.H., Miller, P.H. & Miller, S.A. (2002). *Cognitive development*. (4th ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.

Gallwey, W. Timothy. (2000). *The Inner Game of Work*. New York: Random House.

Goudas, M. & Giannoudis, G. (2008). *A team-sports-based life-skills program in a physical education context*. *Learning and Instruction* 18 (2008) 528-536.

Guthrie, J.T. & Scaffiddi, N.T. (2004) *Reading comprehension for information text: Theoretical meanings, developmental patterns, and benchmarks for instruction*. I J.T. Guthrie, A. Wigfield & c. Perencevich (Eds), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 87-112) Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Grenness, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Tano Aschehoug.
- Grenness, T. (2004). "Hvordan kan du vite at noe er sant?" Cappelen forlag, Oslo
- Grimen, H. *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.
- Halvorsen, K. (1993). *Å FORSKE PÅ SAMFUNNET en innføring samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo, Bedriftsøkonomens Forlag A/S., 193 s.
- Hardy, L., Roberts, R., Thomas, P. R. & Murphy, S. H. (2010). *Test of Performance Strategies (TOPS): Instrument refinement using confirmatory factor analysis*. *Psychology of Sport and Exercise* 11 (2010) 27–35.
- Harter, S. (2003). *The development of self-representations during childhood and adolescence*. I Leary, M. R. & Tangney, M. L. *Handbook of self and identity*. (s. 610-642) New York: The Guilford Press.
- Hofer, B., Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1998). *Teaching college students to be self-regulated learners*. In Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. (pp. 57-85). New York, NY: Guilford Publications.
- Holme, I.M. & Solvang, BK (1998). *Metodevalg og metodebruk*. TANO A.S
- Holstein, J.A. and Gubrium, J.F. (2004) *Context: working it up, down and across*, in C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium and D. Silverman (eds) *Qualitative Research Practice*, London: Sage.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget Oslo. 521 s.
- Johannessen og Tufte (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. *Educational Researcher*, 2004;33:14-26.
- Kjørmo, O. (1994). *Termer og begreper i idrettsfaglig Sammenheng*. Norges Idrettshøgskole. 124 s.
- Knain, E. (2002). *Selvregulert læring i naturfag*. Innlegg holdt ved det 7. nordiske forskersymposiet om undervisning i naturfag i skolen, i Kristiansand juni 2002. Publisert på www.pisa.no/pdf/fra_gamlesidene/erik_knain_kristiansand.pdf.
- Kvale, S (2006). *Det Kvalitative Forskningsintervjuet*. Oslo: Trykk Otta AS.
- Luszczynska, A., Diehl, M., Gutierrez-Do-na, B., Kuusinen, P. & Schwarzer, R. (2004) *Measuring one component of dispositional self-regulation: attention control in goal pursuit*. *Personality and Individual Differences* 37 555–566.
- McAuley, E., Duncan, T. & Tammen, V. V. (1989). *Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.

- McEvoy, P. Richards, D. *A critical realist rationale for using a combination of quantitative and qualitative methods*. Journal of Research in Nursing, 2006;11:66-78.
- McGrath, J. E. (1982). Methodological Problems in Research on Stress. In H.W.Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, Stress, and Anxiety* (pp. 19-50). New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. Journal of Educational Psychology, 88, 423-434.
- Moen, F. (2013). *Prestasjonsutvikling: Coaching og ledelse*. Akademika forlag Trondheim 2013. Kap 4-5, sid 113-173.
- Nicholls J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Nilsson, P. & Lind, C. (2002). *Bli din egen bästa coach: om ledarskap, livsmål och utveckling*. SISU Idrottsböcker.
- Ommundsen, Y. (2001). *Self-handicapping strategies in physical education classes: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations*. Psychology of Sport and Exercise 2. s. 139-156.
- Ommundsen, Y. (2003). *Implicit Theories of Ability and Self-regulation Strategies in Physical Education Classes*. Educational Psychology, Vol. 23, No. 2, 2003
- Ommundsen, Y. & Lemyre, P. N. (2007). *Self-regulation and strategic learning: The role of motivational beliefs and the learning environment in physical education*.
- Ommundsen, Y. & Roberts, G. C. (1999). *Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport*. Volum 9. s. 389-397 NIH
- Pensgaard, A. M. & Roberts, G.C. (2002). *Elite athletes' experience of the motivational climate: The coach matters*. Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport, 12, 54-60.
- Pensgaard, A. M. & G.C. Roberts. (2003). *Achievement goal orientations and the use of coping strategies among Winter Olympians*. Psychol. Sport Exerc., 4 pp. 1001-1116
- Pensgaard, A. M., & Abrahamsen, F. E. (2012). *Potentials and Pitfalls: Short-Term Involvement versus Long-Term Involvement in Sport Psychology with Olympic and Paralympic Athletes*. Journal of Sport Psychology in Action, 3(2), 119-126.
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2004). *Perspectives on Learning*. Teachers College Press. New York.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1993). *Predictive validity and reliability of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MLSQ)*. Educational and Psychological Measurement, 53, 801-813.

Pressley, M., Forrest-Pressley, D.L., Elliot-Faust, D. & Miller, G. (1985). *Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies and what to do when they can't be taught*. In M. Pressley & C. J. Brainerd (eds.): *Cognitive learning and memory children*, New York, Springer-Verlag, 1985.

Pressley, M. & McCormick C.B. (1995). *Advanced educational psychology*. HarperCollins, New York.

Reed, N., S., Gyurcsik, N., C, Brawley, R.(2001) *Using Theories of Motivated Behavior to Understand Physical Activity: Perspectives on Their Influence*. In Singer, R., N, Hausenblas, H., A., Janelle C (Ed) *Handbook of sport psychology*. (2), (s 695 – 717). New York: Wiley

Reinboth, M., & Duda, J. L. (2004) *The Sport Psychologist*. S. 18, 237-251

Roberts, G. C. (2001). *Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes*. In G.C. Roberts (Ed), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. (s.1 – 50). Champaign, IL: Human Kinetics

Roberts, G.C. (2012). *Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: After 30 years, where are we?*. In Roberts. G.C & Treasure, D. *Advances in motivation in sport and exercise* (3rd vol). Champaign: Human Kinetics.

Roberts, G.C., Treasure, D.C., Conroy, D. (2007). *Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation*. In G. Tenenbaum & R. Ecklund (Eds). *Handbook of research in sport psychology*, (p. 3-33), N.Y: Wiley.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55, s.68-78.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and new directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, s.54-67.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). *Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective*. I: E. L. Deci & R. M. Ryan (Red), *Handbook of self-determination research*, s.3-33. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Shea, C.E., & Wulf, G. (1999). *Enhancing motor learning through external focus instructions and feedback*. *Human Movement Science*, 18, 553-571.

Smith, R. E., Cumming, S. P., & Smoll, F. L. (2006). *Factorial integrity of the sport anxiety scale: A methodological note and revised scoring recommendations*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28(1), 109-112.

Smith, R. E., Cumming, S. P., & Smoll, F. L. (2007). *Effects of a Motivational Climate Intervention for Coaches on Young Athletes' Sport Performance Anxiety*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2007, 29, 39-59

Silverman, D. (2006). *Interpreting Quality Data*. (3 rd ed.) London: Sage.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research. Integration Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences.* (s. 4-18). SAGE Publications Ltd. London.

Thagaard, Tove. *SYSTEMATIKK OG INNLEVELSE en innføring i kvalitativ metode.* Bergen, Fagbokforlaget 2009, 250 s.

Thompson, Jim (2003). *The Double-Goal Coach: Positive Coaching Tools for Honoring the Game and Developing Winners in Sports and Life.* William Morrow & Company, USA 329 s.

Thompson, J. (2009). *Så blir du VÄRLDENS BÄSTA COACH för barn och ungdom.* Stockholm, SISU Idrottsböcker – idrottens förlag, 183 s.

Thompson, J. (2010). *Så blir du VÄRLDENS BÄSTA IDROTTSFÖRÄLDER hur föräldrar stödjer sina barn att bli vinnare i livet genom idrott.* Stockholm, SISU Idrottsböcker – idrottens förlag, 112 s.

Toering, T., Elferink-Gemser, M, Jordet, G. & Visscher, C. (2009). *Self-regulation and performance level of elite and non-elite youth soccer players.* Journal of Sport Sciences, 27, s. 1509-1517.

Toering, T., Elferink-Gemser, M., Jordet, G., Jorna, C., Pepping, G. & Visscher, C. (2011). *Self-Regulation of Practice Behavior Among Elite Youth Soccer Players: An Exploratory Observation Study.* Journal of Applied Sport Psychology, 23, s. 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, DOI:10.1080/02640414.2013.792949.

Treasure, D. C. (1997). *Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response.* Journal of Sport & Exercise Psychology, Vol 19(3), 278-290.

Treasure, D.C.(2001). *Enhancing young people`s motivation in youth sport: An achievement goal approach.* In G.C Roberts (Ed) *Advances in Motivation Sport and Exercise.* (pp.79-100). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vallerand , R. J. Losier , G. F. (1999). *An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport.* Journal of Applied Sport Psychology, 11, 142-169.

Vallerand, R.J. (2001). *A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise.* In: Roberts, G.C. (Ed.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (p. 263–319). Champaign, IL: Human Kinetics.

Valey, R. S. (2005). *Coaching for the Inner Edge.* Amazon.

Vallerand, R. J. (2007). *Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity.* I: Tenenbaum, G. & Eklund, R. C. (Red), *Hanbook of sport psychology* (3rd ed.),s.59-83. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- VandenBos, G. R. (Ed.). (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Vazou S., Ntoumanis N., Duda J.L. (2006). *Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate*. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, pp. 215–233
- Vazou S., Ntoumanis N., Duda J.L. (2005). *Peer motivational climate in youth sport: a qualitative inquiry*. *Psychology of Sport and Exercise*, 6 pp. 497–516
- Vazou S., Ntoumanis N., Duda J.L. (2006). *Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate*. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, pp. 215–233.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986) *The teaching of learning strategies*. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook on research on teaching* (3rd ed. pp. 315 – 327) New York: Macmillan.
- Weiss, M R. & Ferrer Caja, E. (2002). *Motivational Orientations and Sport Behavior*. I: T. S. Horn (Red), *Advances in Sport Psychology* (2nd ed.), s.101-184. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss M.R. & Petlichkoff L.M. (1989). *Children's motivation for participation in and withdrawal from sport: identifying the missing links*. *Pediatric Exercise Science*, 1, pp. 195–211.
- Wormnæs, Odd. *VITENSKAP OG ETIKK*. Kompendiet Mas 400. 2011-12.
- Yoo, J. (2003). *Motivational climate and perceived competence in anxiety and tennis performance*. *Perceptual and Motor Skills: Volume 96, Issue* , pp. 403-413.
- Zimmerman, B.J. (1989). *A Social View of Self-Regulated Academic Learning*. *Journal of Educational Psychology*, 81, s. 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. I M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeodmer (Eds.), *Handbook of self-regulation* (ss. 13–41). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Campillo, M. (2003). *The nature of problem solving*. In: J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B.J (2006). *Development and adaption 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, US: Cambridge University Press.

Internettadresser.

<http://oslo.wang.no/idrettene/tennis/>

Tabelloversikt

<i>Tabell 1. Tidsplan for intervensjon høsten 2013 (uke 37-49).</i>	51
<i>Tabell 2. Resultatet av motivasjonelle aspekter.</i>	60
<i>Tabell 3. Resultatet av emosjonelle aspekter.</i>	63
<i>Tabell 4. Resultatet av selv-regulatoriske aspekter.</i>	64
<i>Tabell 5. Resultatet av lærerenes mestringsforventninger.</i>	69

Figuroversikt

<i>Figur 3.3: FOKUS 4 modell for selvregulering.</i>	32
<i>Figur 4.1: Forskningsmodellen.</i>	35
<i>Figur 4.2: Forskningsdesign som trinn i en prosess (Aaker, Kumar & Day, 1997).....</i>	42
<i>Figur 4.3: Design for intervensjon på elevgruppen.</i>	43
<i>Figur 5.2: McGraths' Stressmodell (F. Abrahamsen NIH, 2013).</i>	54
<i>Figur 7.1: Faktorer som påvirker eleven.</i>	79

Forkortelser

ALM	Anstrengelse, Læring og Mistak
FOKUS 4	Taktikk/spillemønstre, fotarbeid, teknikk og glede
AGT	Målorienteringsteorien ("Achievement Goal Theory")
SDT	Selvbestemmelsesteorien ("Self Determination Theory")
OTA	Oslo Tennis Arena

Vedlegg 1 - Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vil mestringsbasert intervensjon gi tennisspillere økt selvtillit, motivasjon og mestringsglede i trenings- og konkurransesituasjoner?

Bakgrunn og hensikt

Hei,

Jeg heter Peter Eriksson, og er mastergradsstudent ved Norges Idrettshøgskole. Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie i forbindelse med tennis treningene dine på Wang Toppidrett i løpet av høstterminen 2013. Som ledd i studien vil trenerne dine, --- og --, bruke noen pedagogiske verktøy eller arbeidsmåter i treningsarbeidet der det settes større fokus på å mestre spillet (og det vi kan påvirke selv) og mindre fokus på resultat alene. Gjennom studiet er jeg opptatt av å undersøke betydningen av slike pedagogiske verktøy for din selvtillit, motivasjon og mestringsglede i trenings- og konkurransesituasjoner i tennis.

Studiet inngår som en del av mastergradstudiet mitt ved Norges Idrettshøgskole. Veileder er professor Yngvar Ommundsen ved seksjon for coaching og psykologi.

Hva innebærer studien?

For å undersøke betydningen av det pedagogiske verktøyet vil jeg gjøre en spørreundersøkelse ved hjelp av et strukturert spørreskjema som det tar ca 15-20 min å fylle ut. For å kunne undersøke mulige endringer som følge av opplegget vil du bli bedt om å fylle ut skjemaet to ganger i løpet av høstterminen – første gang rett etter skolestart i september måned, og siste gang rett etter opplegget er avsluttet i november måned. Spørreskjemaet fyller du ut i løpet av en vanlig skoletime. For å supplere informasjonen vi får via spørreskjemaene vil du bli forespurt om å delta i et intervju med undertegnede i november måned. Intervjuet tar mellom 30-40 minutter å gjennomføre.

Hva skjer med informasjonen om deg?

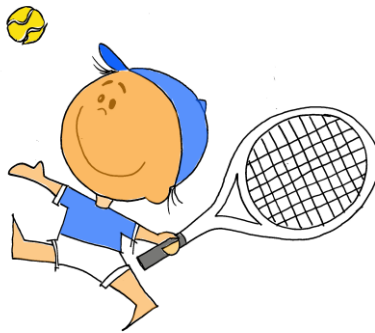
Dine svar behandles konfidensielt. Hverken treneren din eller dine treningskamerater får se hva du har svart. Det er kun undertegnede og veileder som kan koble dine svar til deg som person. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn, fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennerende opplysninger. Ved utskriving av resultater og

diskusjon i masteroppgaven vil dette gjøres slik at dere som deltagere forblir anonyme. All data om deg vil dessuten anonymiseres ved prosjektslutt. Dato for prosjektslutt, 01.05.2014.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dette vil selvsagt ikke få noen konsekvenser for ditt videre treningsopplegg og skolegang. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på neste side. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien kan du kontakte Peter Eriksson på telefon 91173879 eller sende en e-post til petersmp@online.no

Jeg håper dere ønsker å delta i studien!!



Med Vennlig hilsen

Peter Eriksson, Masterstudent, Norges Idrettshøgskole

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltakende elev, dato)

Foresattes samtykke når elev er under 18 år i tillegg til deltaker selv.

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 2 - Svar NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Yngvar Ommundsen
Seksjon for coaching og psykologi
Norges idrettshøgskole
Postboks 4014 Ullevål Stadion
0806 OSLO

Vår dato: 23.07.2013

Vår ref:34921 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.07.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34921	<i>Vil mestringsbasert intervensjon gi tennisspillere økt selvtilitt , motivasjon og mestringsglede i trenings- og konkurransesituasjoner?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Yngvar Ommundsen</i>
<i>Student</i>	<i>Peter Eriksson</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Knut Kalgraff Skjåk


Juni Skjold Lexau

Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorene / District Offices.

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel +47-22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TRONÅSØ: NSD SVT, Universitetet i Trondheim, 9037 Tronåse. Tel +47 77 64 43 36. nsdmas@svt.uib.no

Vedlegg 3 - Spørreskjema for elevene

INSTRUKSJONER

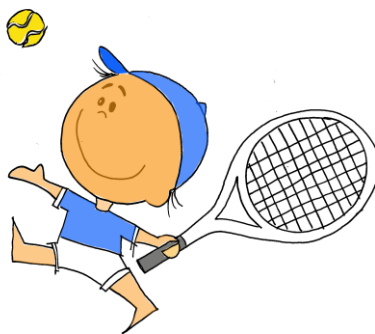
Vennligst svar på alle spørsmålene så ærlig og nøye som mulig.

Spørsmålene behandles konfidensielt, så at verken treneren din eller dine treningskamerater får se skjemaet etter at du fylt det ut. Det er heller ingen riktige eller gale svar, så svar slik du virkelig føler.

Hvis noe er forvirrende, be om hjelp, så skal jeg hjelpe deg.

Noen av spørsmålene kan virke veldig like. Det skal de også være.

På forhånd takk for hjelpen!



Peter Eriksson

Mastergradstudent, Norges Idrettshøgskole



Nedenstående påstander handler om **ferdigheter i tennis**. Sett en ring rundt tallet som passer best for deg.

		Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært Enig
1	Om ferdigheter i tennis... Man har et visst ferdighetsnivå i tennis, og det er egentlig ikke mye man kan gjøre for å forandre det.	1	2	3	4	5
2	For å lykkes i tennis må du ha et medfødt, naturlig talent	1	2	3	4	5
3	Selv om du prøver, vil ferdighetsnivået ditt i tennis forandre seg lite.	1	2	3	4	5
4	En spiller kan være flink i tennis, men ikke nødvendigvis i en annen idrett.	1	2	3	4	5
5	Du må ha visse talenter for å bli god i tennis..	1	2	3	4	5
6	Du må lære deg tennis og arbeide hardt med de ulike delene for å bli en god tennisspiller.	1	2	3	4	5

		Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært Enig
Om ferdigheter i tennis...						
7	Dersom du er god i tennis så er du også god i andre idretter, selv om de er svært forskjellige. (så som friidrett, turn, klatring, fotball, ishockey)	1	2	3	4	5
8	Dersom du øver og strever lenge og regelmessig på de ulike delene i tennis, blir du helt klart bedre.	1	2	3	4	5
9	Ferdighetene du har i tennis er svært vanskelige å forbedre.	1	2	3	4	5
10	For å bli god i tennis, må du være født med forutsetninger (for eksempel være teknisk god, ha god utholdenhet) som gjør at du får til de ulike delene.	1	2	3	4	5
11	Dersom du anstrenger deg nok, vil du automatisk bli bedre i tennis.	1	2	3	4	5
12	Det er gjennom læring og hardt arbeid at du får til de ulike delene av tennis og blir god i dem.	1	2	3	4	5

De følgende påstandene handler om dine **generelle følelser og opplevelse på tennisbanen den siste måneden**. Sett en ring rundt det tallet som passer for deg.

	I løpet av den siste måneden i tennis...	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært Enig
1	Synes jeg at jeg var ganske god til å spille tennis	1	2	3	4	5
2	Var jeg fornøyd med det jeg presterte i tennis	1	2	3	4	5
3	Var jeg dyktig i tennis	1	2	3	4	5
4	Var jeg ganske god	1	2	3	4	5
5	Tror jeg at jeg gjorde det ganske bra i tennis	1	2	3	4	5
6	Fikk jeg til mye av det jeg prøvde på	1	2	3	4	5

Sett en ring rundt tallet som beskriver **hvordan du VANLIGVIS føler deg før eller mens du spiller en tenniskamp. Det er ingen rette eller gale svar. Vær så ærlig som du kan.**

	Før eller mens jeg spiller tennis...	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært Enig
1	Er jeg redd for at jeg skal spille dårlig	1	2	3	4	5
2	Er jeg bekymret for at jeg skal svikte de andre på laget (i lagkamp)	1	2	3	4	5
3	Er jeg bekymret for at jeg ikke skal gjøre mitt beste	1	2	3	4	5
4	Er jeg redd for at jeg ikke skal spille godt nok	1	2	3	4	5
5	Er jeg engstelig for at jeg skal rote det til under kampen	1	2	3	4	5

Sett en ring rundt tallet som passer best med hvor enig eller uenig du er med hver av påstandene. Når du svarer, tenk på **hvordan du som regel hadde det på tennisbanen den siste måneden.**

	I løpet av den siste måneden...	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært Enig
1	Likte jeg vanligvis øvelsene vi hadde på trening	1	2	3	4	5
2	Syntes jeg at det var interessant og lærerikt å spille tennis	1	2	3	4	5
3	Syntes jeg at tiden gikk veldig fort på treningene når jeg spilte tennis	1	2	3	4	5
4	Var det gøy å spille tennis	1	2	3	4	5

De følgende påstandene handler om dine **evner til å holde fokus når du trener tennis**. Sett en ring rundt det tallet som passer for deg. Vær så ærlig som du kan.

	Evnen min til å holde fokus når jeg trener tennis...	Overhode ikke sant	Litt sant	Veldig sant	Fullstendig sant
1	Jeg kan konsentrere meg på en øvelse lenge hvis det trengs.	1	2	3	4
2	Om jeg blir distraheret i en øvelse, har jeg ingen problemer med å komme tilbake til fokus igjen.	1	2	3	4
3	Om jeg blir følelsemessig satt ut av spill under en øvelse, klarer jeg raskt å roe meg så jeg kan fortsette med øvelsen igjen.	1	2	3	4
4	Dersom en vanskelig øvelse krever at jeg må løse problemet selv (uten hjelp fra trener eller andre), klarer jeg å kontrollere mine følelser.	1	2	3	4
5	Jeg kan kontrollere tankene mine fra å ikke bli forstyrret fra øvelsen jeg jobber med.	1	2	3	4
6	Når jeg har blitt forstyrret, har jeg ingen problemer med å finne tilbake fokuset jeg trenger for å løse øvelsen.	1	2	3	4
7	Jeg klarer å holde fokus på målet mitt og lar ingenting forstyrre meg.	1	2	3	4

Sett en ring rundt tallet som beskriver **hvordan din målsetting er for en tennisøkt**. Vær så ærlig som du kan.

	I forhold til en treningsøkt i tennis...	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
1	Setter jeg meget spesifikke mål for økten.	1	2	3	4	5
2	Setter jeg mål som hjelper meg å bruke treningstiden mer effektivt.	1	2	3	4	5
3	Setter jeg realistiske men utfordrende mål for økten.	1	2	3	4	5
4	Setter ikke mål for økten, jeg bare går ut og kjører på.	1	2	3	4	5

De følgende påstandene handler om **hvordan du snakker til deg selv under trening og kamp i tennis**. Sett en ring rundt det tallet som passer for deg. Vær så ærlig som du kan.

	Når jeg spiller tennis...	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid
1	Snakker jeg positivt til meg selv for å få ut mest av trening og kamp.	1	2	3	4	5
2	Sier jeg bestemte ord eller setninger til meg selv for at min prestasjon skal bli bedre på tennisbanen.	1	2	3	4	5
3	Klarer jeg å styre mitt "selv snakk" på en bra måte under trening og kamp.	1	2	3	4	5
4	Motiverer jeg meg selv til å trene tennis gjennom positiv "selv snakk".	1	2	3	4	5

Det er ulike årsaker til hvorfor ungdommer føler at de gjør det bra i tennis. Sett ring rundt det passende tallet som viser hvor mye du er enig eller uenig med hvert utsagn i forhold til hva **du føler når du gjør det bra i tennis.**

	Jeg føler jeg gjør det bra i tennis når...	Svært uenig	Uenig	Verken uenig eller enig	Enig	Svært enig
1	Jeg er den eneste som kan gjøre noe som ingen andre kan	1	2	3	4	5
2	Jeg lærer noe nytt (for eksempel tekniske forbedringer)	1	2	3	4	5
3	Jeg kan gjøre det bedre enn andre spillere i min gruppe	1	2	3	4	5
4	De andre ikke kan gjøre det like bra som meg	1	2	3	4	5
5	Jeg lærer noe som er gøy å gjøre	1	2	3	4	5
6	Andre mislykkes, men ikke jeg	1	2	3	4	5
7	Jeg lærer noe nytt ved å prøve hardt	1	2	3	4	5
8	Jeg jobber virkelig hardt	1	2	3	4	5
9	Jeg slår flest vinnerslag, har flest redninger, eller server hardest.	1	2	3	4	5
10	Når jeg lærer noe nytt og da får lyst til å trene enda mer	1	2	3	4	5
11	Jeg er best	1	2	3	4	5
12	Jeg lærer noe som jeg fikk veldig godt til	1	2	3	4	5
13	Jeg gjør mitt aller beste	1	2	3	4	5

Nedenstående påstander handler om **ulike grunner til at tennisspillere ikke presterer så bra**. Sett en ring rundt tallet som passer for deg. Vær så ærlig du kan.

	Noen utsagn om tennisspillere...	Veldig likt meg	Likt meg	Verken likt eller ulikt meg	Ulikt meg	Veldig ulikt meg
1	Noen tennisspillere lar seg forstyrre på trening av andre spillere. Hvis de ikke får det til i øvelsene eller gjør det så bra, kan de skylde på de andre hindrer dem i å konsentrere seg å følge med.	1	2	3	4	5
2	Noen tennisspillere finner på unnskyldninger for ikke å komme på trening (skade eller ikke føle seg så bra). Hvis de ikke gjør det så bra på kamper, kan de skylde på at skade eller ubehag hindrer dem i å gjøre det bra i en kamp.	1	2	3	4	5
3	Noen tennisspillere velger bevisst å ikke stå på for fullt på treningene. Dersom det ikke går bra i kampene, kan de skylde på dette.	1	2	3	4	5
4	Noen tennisspillere tar ikke oppladning på alvor for en kamp og turnering. Dersom det ikke går bra i kampen eller turneringen, kan de skylde på dette.	1	2	3	4	5
5	Noen tennisspillere lar være å lade opp og sørge for at de er godt forberedt før en viktig fysisk test på trening. Dersom det ikke går så bra på testen kan de skylde på dette.	1	2	3	4	5

Nedenstående påstander handler om **hvordan du trener tennis**. Sett en ring rundt tallet som passer for deg.

	Om min innsats på tennistrening...	Svært uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Svært Enig
1	Når vi driver med øvelser på tennistreningene som er slitsomme og vanskelige, gir jeg opp eller gjør bare de enkleste eller det minst slitsomme.	1	2	3	4	5
2	Selv når øvelsene og aktivitetene er kjedelige og uinteressante, klarer jeg å stå på til vi er ferdige.	1	2	3	4	5
3	Jeg arbeider hardt for å gjøre det bra på tennistreningene selv om jeg ikke liker det jeg holder på med	1	2	3	4	5

Disse spørsmålene handler om hvordan du **planlegger og evaluerer (vurderer) dine tennis treninger**. Sett ring rundt det svaret som passer best for deg. Noen av spørsmålene kan virke veldig like. Det skal de også være.

	Om planlegging og evaluering av mine tennistreninger...	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
1	Etter hver trening tenker jeg tilbake og evaluerer (vurderer) om jeg gjorde de riktige tingene for å bli en bedre tennisspiller.	1	2	3	4	5
2	Jeg har et klart individuelt mål før hver trening.	1	2	3	4	5
3	Etter hver tennis trening tenker jeg tilbake på situasjoner jeg opplevde under treninga, og bruker denne informasjonen til å trene på spesifikke situasjoner på egen hånd eller med en treningskamerat uten trener tilstede.	1	2	3	4	5
4	Før hver tennis trening planlegger jeg hvilke ferdigheter jeg ønsker å jobbe med på treningsøkta.	1	2	3	4	5
5	På hver tennis trening bruker jeg informasjon fra kamper jeg har sett på TV/internet/live til å bli en bedre tennisspiller.	1	2	3	4	5
6	Før hver trening planlegger jeg handlingene mine i forhold til målet jeg vil oppnå i løpet av treningsøkta.	1	2	3	4	5
7	Etter hver trening tenker jeg tilbake og vurderer (evaluerer) om jeg har gjort de rette tingene for å nå mitt treningsmål.	1	2	3	4	5
8	På hver trening bruker jeg informasjon fra bøker, aviser og intervjuer om toppspillere til å	1	2	3	4	5

utvikle meg til en bedre
tennisspiller.

Om planlegging og evaluering av mine tennistreninger...		Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Alltid
9	Jeg følger med på mine prestasjoner på hver trening, slik at jeg kan se hvilke ferdigheter (taktiske, tekniske) jeg må forbedre.	1	2	3	4	5
10	Jeg kommer tidlig til hver trening, for å jobbe med spesifikke ferdigheter.	1	2	3	4	5
11	Etter hver trening tenker jeg på hva jeg gjorde rett og galt under treningsøkta.	1	2	3	4	5
12	Jeg blir igjen etter hver trening, for å jobbe med spesifikke ferdigheter.	1	2	3	4	5
13	Etter hver trening tenker jeg tilbake på spesifikke situasjoner under treninga og hva jeg gjorde rett eller galt.	1	2	3	4	5

Avsluttende spørsmål:

- Hvor mange tennistrenerere (Wang, klubb, landslag, privat etc.) har du hatt i løpet av de siste ti ukene?: _____

Takk for at du stiller opp!



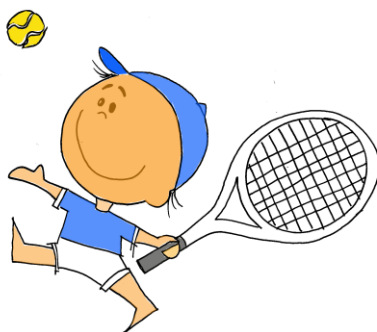
Vedlegg 4 - Spørreskjema for lærerne

Alle trenere er ulike med hensyn til hva de føler at de gjør bra eller dårlig sammen med sine spillere. **Sett ring rundt det tallet som representerer hvor stor tro du har på dine evner i forhold til de ulike ferdighetene som står under.**

Hvor stor tro har du på at du kan...	Ingen tro									Svært stor tro
1. bidra til at spillere bevarer troen på seg selv	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2. finne ut av motspilleres sterke respektive svake sider ved kamper	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3. forberede spillere mentalt til kamp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4. anvende ulik taktikk i kamper	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5. oppmuntre til gode moralske holdninger	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6. bygge et positivt selvbilde hos spillerne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7. demonstrere ferdigheter/øvelser innen tennis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8. endre din spillers spillemønster/taktikk slik at de tilpasses ulike kampsituasjoner (ved lagkamper da det er lov å coache)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9. motivere spillerne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10. ta viktige avgjørelser under en lagkamp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11. utvikle/bygge samhold i treningsgruppen (på Wang)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12. fremme en fair play holdning hos spillerne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13. veilede spillerne i forhold til teknikk/ferdigheter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14. utvikle spillernes tro på seg selv	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15. utvikle spillernes talent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

Hvor stor tro har du på at du kan...	Ingen tro									Svært stor tro
16. fremme spillernes og lagets sterke sider ved en lagkamp	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17. identifisere spillerens talent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18. fremme god sportsånd	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
19. oppdage tekniske/ferdighetsmessige feil	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
20. Lære bort ferdigheter i tennis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
21. tilpasse kampstrategier med utgangspunkt i spillerens ferdighetsnivå	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
22. bygge spillerens tro på seg selv	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
23. fremme en holdning om å respektere hverandre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

Takk for at du stiller opp!



Peter Eriksson

Masterstudent, Norges Idrettshøgskole