

Linda Stubsveen

Treneres innvirkning på utøveres mestringstro:

En tverrsnittstudie av mestringstroen til norske kvinnelige toppfotballspillere og treneres innvirkning på den.

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for coaching og psykologi
Norges idrettshøgskole, 2015

FORORD

Det var med glede jeg sommeren 2012 fikk svar om at jeg hadde fått plass på masterstudium ved Norges Idrettshøgskole. Å være omringet av folk med samme engasjementet for idrett som meg selv, har på mange måter vært befriende. Når man har ønsket en faglig diskusjon, har veien til andre som har ønsket det samme, aldri vært lang. De dyktige lærerne ved skolen har gitt meg en ro og selvtillit om at kunnskapen som formidles er den aller ferskeste på området.

Fotball har vært viktig for meg i mange år og gjennom min tid som utøver har jeg hatt rundt et dusin trenere og assistenttrenere. En frase jeg har hørt alt for mange ganger fra trenere før kamper er at ”Vi må ha trua”. I disse øyeblikkene har jeg ofte tenkt at det ligger mye bak det å ha troen. Dette var begynnelsen på interessen for idrettspsykologi og coaching.

Arbeidet med masteroppgaven har både vært noe av det morsomste og mest krevende jeg noen gang har gjort. Mestringstroen har vært varierende. Jeg vil rette en takk blant annet til dere som har benyttet dere av verbal overbevisning i denne prosessen.

Takk til min veileder, professor Frank Eirik Abrahamsen. Du har, uansett hvilket tidspunkt jeg har kontaktet deg på, vært imøtekommende og blid. Fagkunnskapen din har du formidlet på en godt forståelig måte, og du har skapt en trygghet som har fått meg til å tenke at ingen spørsmål er dumme.

Takk til Embret Nordseth for korrekturlesing.

Takk til mor og far som i barneårene brukte enormt med ressurser på kjøring land og strand i fotballørende. Uten deres engasjement hadde jeg aldri hatt den store interessen for fotball og fysisk aktivitet som jeg har i dag.

Den aller største takken går til min kjære forlovede, Ole Martin Døsen. Når andre har tvilt, har du alltid vært sterk i din tro på meg. Takk til lille Arvid. De gangene jeg har tenkt at alt har dreid seg om masteroppgaven, har du gitt meg perspektiv på livet.

Rendalen, 25. mai 2015

Linda Stubsveen

SAMMENDRAG

Innen idretten blir det ofte snakket om selvtillit, både i forbindelse med gode prestasjoner og som forklaring på mangel av prestasjoner. De fleste utøvere og trenere ser på selvtillit som avgjørende for suksess (Vealey & Chase, 2008), og forskningen på mestringstro i forbindelse med prestasjoner er omfattende. Det er bred støtte for treneren har stor påvirkning på utøveres mestringstro. Litteraturen har derimot tilsynelatende mangler på statusbeskrivelser innenfor damefotballen i Norge. Hensikten med studien var derfor å undersøke graden av mestringstro hos våre kvinnelige toppfotballspillere. Det ble framsatt en hypotese om at de hadde lav grad av mestringstro. Denne hypotesen ble falsifisert, siden resultatene av studien viste høy mestringstro for elleve spillere og lav for ti. Resultatene viste forskjeller i mestringstro etter hvilken divisjon utøverne spilte i. Det ble funnet sammenheng mellom mestringstro og om spillerne var en del av førsteelleveren eller innbytter. Naturlig nok ble det også påvist et forhold mellom mestringstro og spilletid, samt mestringstro og kamper.

Det ble også framsatt en hypotese om at treneren har innvirkning på mestringstroen til norske kvinnelige fotballspillere. Ikke uventet indikerer resultatene støtte til denne påstanden. Det ble blant annet funnet sammenheng mellom mestringstro og hvilket syn utøveren mente treneren hadde på deres utviklingspotensial og evner. Fire variabler ble funnet å ha en statistisk signifikant sammenheng med hvilket syn utøveren mener trenerne har på deres utviklingspotensial og evner. Dette gjaldt variablene om i hvilken grad utøveren mener treneren alltid gir konstruktive tilbakemeldinger, om utøveren oppgir at treneren setter/ ikke setter langsiktige/kortsiktige mål, spilletid/antall kamper for førstelaget samt i hvilken grad utøveren mener treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget. Mellom mestringstro og i hvilken grad utøveren mener at treneren tilrettelegger øvelser på trening slik at hun får utfordringer tilpasset sitt nivå, var det en nær statistisk signifikant sammenheng.

Funnene i studien diskuteres med bakgrunn i relevant litteratur. Til slutt blir funnene satt i sammenheng med eventuelle implikasjoner for trenere og framtidig forskning.

Nøkkelord: self-efficacy, trener, fotball, kvinnelige utøvere, utøver-trener forholdet

INNHold

FORORD	3
SAMMENDRAG	4
INNHold	5
TABELLOVERSIKT	8
FIGUROVERSIKT	9
1 INNLEDNING	10
2 TEORI	11
2.1 Self-efficacy	11
2.1.1 Nærliggende begreper	13
2.2 Virkninger av mestringstro	14
2.2.1 Konsekvenser for atferd	15
2.2.2 Mestringstro og angst	15
2.2.3 Mestringstro og attribusjon – et toveis virkningsforhold	16
2.2.4 Mestringstro og prestasjoner	18
2.3 Kilder til mestringstro	18
2.3.1 Mestringserfaringer	19
2.3.2 Vikarierende erfaringer	20
2.3.3 Verbal overbevisning	21
2.3.4 Fysiologiske og affektive tilstander	23
2.3.5 Inndeling fra James E. Maddux	24
2.4 Treneren som bygger av mestringstro	25
2.4.1 Hva treneren formidler av tro på utøveren	25
2.4.1.2 Other –efficacy og selvoppfyllende profetier	26
2.4.3 Målsetting – en kilde til mestringstro	27
2.4.4 Mestringstro og RISE	27
2.5 Å trene kvinnelige utøvere	28
2.5.1 Relation-inferred self-efficacy beliefs (RISE)	29
2.6 Sammendrag av litteratur	31
2.7 Problemstilling	33
3 METODEDEL	34
3.1 Utvalg	34
3.1.1 Etikk	35

3.1.2 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)	35
3.2 Forskningsdesign (prosedyre)	36
3.2.1. Forskning	36
3.2.2 Pilotundersøkelse	36
3.2.3 Spørreskjema	37
3.2.3.1 Som metode.....	37
3.2.3.2 Utarbeidelse av spørreskjema.....	37
3.2.3.3 Elektronisk spørreskjema.....	38
3.2.3.4 utfordringer med spørreskjema i undersøkelsen	39
3.2.4 Min rolle som forsker.....	39
3.3 Instrumenter.....	40
3.3.1 Kategorisering av høy – og lav self-efficacy.....	40
3.3.2 Reliabilitet	41
3.3.3 Validitet.....	41
3.4 Analyser og screening.....	42
3.4.1 Totalt antall spillere	42
3.4.2 Manglende data	43
4 RESULTATER	45
4.1 <u>Hypotese 1</u> : Norske kvinnelige fotballspillere har lav grad av mestringstro	45
4.1.1 Mestringstro og klubb.....	45
4.1.2 Mestringstro og divisjon.....	46
4.1.4 Mestringstro og startstatus.....	47
4.1.5 Mestringstro og gjennomsnittlig spilletid	48
4.1.5 Gjennomsnittlig spilletid og syn på utviklingspotensial	48
4.1.6 Gjennomsnittlig spilletid og syn på evner	49
4.1.7 Antall kamper for førstelaget og syn på evner	49
4.2 <u>Hypotese 2a</u> : Trenerne har innvirkning på mestringstroen til norske kvinnelige fotballspillere	49
4.2.1 Mestringstro og tilrettelegging av trening.....	49
4.2.2 Mestringstro og grad av likt syn på evner	49
4.2.3 Mestringstro og grad av likt syn på utviklingspotensial.....	50
4.2.4 Opplevelse av trenerens støtte til spillerne på laget og målsetting	50
4.2.5 Opplevelse av trenerens støtte til spillere på laget og syn på utviklingspotensial	52
4.2.6 Opplevelse av trenerens støtte til spillere på laget og syn på evner	53

4.2.7	Opplevd støtte i motgang og medgang	53
4.2.8	Konstruktive tilbakemeldinger	53
4.2.8.1	Konstruktive tilbakemeldinger og målsetting	53
4.2.8.2	Konstruktive tilbakemeldinger og syn på evner/utviklingspotensial	54
4.2.8.3	Konstruktive tilbakemeldinger og støtte til alle spillerne på laget	55
4.2.8.4	Konstruktive tilbakemeldinger og tilrettelegging av øvelser	55
4.2.9	Målsetting og syn på evner/utviklingspotensial	56
4.2.9.1	Langsiktige mål og syn på evner	56
4.2.9.2	Langsiktige mål og syn på utviklingspotensial	56
4.2.9.3	Kortsiktige mål og syn på evner	57
4.2.9.4	Kortsiktige mål og syn på utviklingspotensial	57
4.2.10	Målsetting i klubbene	58
4.2.11	Tilrettelegging av øvelser og målsetting	59
4.2.12	Tilrettelegging av øvelser og støtte til alle spillerne på laget	59
4.3	Sammenheng mellom variabler	60
5	DISKUSJON	61
5.1	Hypotese 1: Norske kvinnelige fotballspillere har lav grad av mestringstro	61
5.2	Hypotese 2a: Trenerne har innvirkning på mestringstroen til norske kvinnelige fotballspillere	62
5.2.1	Mestringstro og syn på evner/utviklingspotensial	62
5.2.2	Mestringstro og tilrettelegging av øvelser	63
5.2.3	Målsetting og syn på evner/utviklingspotensial	64
5.3	Generell diskusjon	66
5.4	Metodiske overveielser og svakheter ved studien – instrumenter	67
5.5	Implikasjoner for trenere	68
5.5	Implikasjoner for fremtidig forskning	69
6	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	71
	LITTERATURLISTE	73
	VEDLEGG	78
	Vedlegg 1: Godkjenning av NSD	78
	Vedlegg 2: Svarkontroll i spørreskjemaet	80
	Vedlegg 3: Sammendrag av manglende data	81
	Vedlegg 4: Oversikt over variablene med manglende data	82
	Vedlegg 5: Grafisk framstilling av manglende data	85

Vedlegg 6: Mestringstro framstilt med histogram	86
Vedlegg 7: Spørreundersøkelsen	87
Vedlegg 8: Invitasjonsbrev til klubbene.....	104
Vedlegg 9: Invitasjon til spillerne.....	105

TABELLOVERSIKT

Tabell 1: Oversikt over antall spillere fra de ulike klubbene.....	43
Tabell 2: Mestringstro hos spillerne	45
Tabell 3: Høy, alminnelig og lav mestringstro i klubbene.....	46
Tabell 4: Forskjell i høy, alminnelig og lav mestringstro mellom startende spillere og innbyttere	47
Tabell 5: Pearson`s r korrelasjoner mellom utøvernes mening om hvilket syn treneren har på deres evner og utøvernes mening om treneres syn på deres utviklingspotensial.	50
Tabell 6: I hvilken grad utøverne føler treneren gir like mye støtte til alle på laget	51
Tabell 7: I hvilken grad utøverne føler treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget sett i forhold til kortsiktige mål fra treneren.	51
Tabell 8: I hvilken grad utøverne føler treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget sett i forhold til langsiktige mål fra treneren	52
Tabell 9: Langsiktige mål sett i forhold til kortsiktige mål satt av treneren	52
Tabell 10: I hvilken grad utøverne føler treneren alltid gir konstruktive tilbakemeldinger sett i forhold til om de mener treneren setter kortsiktige mål..	54
Tabell 11: Utøvernes mening om trenerens syn på deres evner sett i forhold til om de mener treneren alltid gir konstruktive tilbakemeldinger.....	55
Tabell 12: I hvilken grad utøverne oppgir at treneren setter langsiktige mål sett i forhold til spillernes mening om hvordan treneren ser på utøvernes evner. ...	56
Tabell 13: I hvilken grad utøverne oppgir at treneren setter langsiktige mål sett i forhold til spillernes mening om hvordan treneren ser på utøvernes utviklingspotensial.	57
Tabell 14: I hvilken grad utøverne oppgir at treneren setter kortsiktige mål sett i forhold til spillernes mening om hvordan treneren ser på utøvernes evner. ...	57
Tabell 15: I hvilken grad utøverne oppgir at treneren setter kortsiktige mål sett i forhold til spillernes mening om hvordan treneren ser på utøvernes utviklingspotensial	58
Tabell 16: Målsetting av trenere i de respektive klubbene.....	58

FIGUROVERSIKT

Figur 1: Mestringstro i forhold til hvilken divisjon utøverne spiller i. 0 = Toppserien, 1 = 1.divisjon, 2 = 2.divisjon og 3 = 3.divisjon eller lavere 47

Figur 2: Gjennomsnittligspilletid per kamp for førstelaget for de med høy, alminnelig og lav mestringstro. 0 = alminnelig mestringstro, 1 = Høy mestringstro og 2 = lav mestringstro 48

Figur 3: Viser sammenhenger mellom variabler. Mellom i hvilken grad utøveren mener hun får tilrettelagt øvelser på trening og mestringstro, var det en nær statistisk signifikant sammenheng. Pilen er derfor mindre enn de andre. Det samme gjelder for om utøveren oppgir at treneren setter/ikke setter korttidsmål og utøverens opplevelse av om treneren ser på utviklingspotensial/evner som bedre, dårligere eller noenlunde likt som hun selv gjør. Spilletid og antall kamper for førstelaget hadde signifikant forhold til evner men ikke til utviklingspotensial. 60

1 INNLEDNING

Forfatteren Ralph Waldo Emerson sa ”selvtillit er fremgangens første hemmelighet” (Siterte sitater, s.a.) Albert Bandura, en amerikansk psykolog går enda lenger i sine påstander og hevder at troen vi har på å mestre, i stor grad styrer livet vårt. For noen er idretten livet, og i forbindelse med idrett snakkes det ofte om selvtillit. I følge Janssen og Dale (2002) er nettopp evnen til å bygge selvtillit hos utøvere en av suksesskriteriene for å lykkes som trener.

Med tett opptil 365 000 fotballspillere (Norges Fotballforbund, 2013) er det mange utøvere det skal bygges eller opprettholdes selvtillit for. Toppfotballen engasjerer mange, og med engasjementet kommer ofte også vurderinger og meninger om prestasjoner til spillerne. En mestringsstro som er motstandsdyktig mot dårlige tider er viktig. Treneren er en signifikant annen for utøverne, og studier (Saville, Bray, Martin Ginis, Marinoff-Shupe & Pettit, 2014; Jackson, Knapp & Beauchamp, 2009) viser at trenerens adferd er en viktig kilde til spilleres mestringsstro. Eksempelvis har trenere selv, ifølge Feltz, Short og Sullivan (2008, s.10) som viser til flere studier, rangert verbal overtalelse som en av de mest effektive teknikkene for å øke mestringsstroen til spillere.

I følge Vealey og Chase (2008, s.66) ser de fleste utøvere og trener på selvtillit som avgjørende for suksess. Det er derfor av interesse å se hvordan det står til med mestringsstroen til spillerne våre, og hvordan trenerne virker inn på den. Nettopp det er målet for denne studien, som ser nærmere på våre kvinnelige toppspillere.

2 TEORI

I dette kapitlet er formålet å gi en teoretisk bakgrunn for studien. Her gjøres det rede for begrepet self-efficacy og andre nærliggende begreper, før både virkninger av mestringstro og kilder til mestringstro blir presentert. Deretter blir det lagt frem hvordan treneren kan virke inn på en utøvers mestringstro, og noen momenter for forskjeller mellom å trene mannlige og kvinnelige utøvere. Avslutningsvis følger et sammendrag av litteraturen, før hypotesene for studien blir presentert.

2.1 Self-efficacy

”Most athletes, coaches, and sport psychology consultants strongly believe that confidence is a crucial psychological requisite for success in sport” skriver Vealey og Chase (2008, s.66). Det er et ordtak som sier at kjært barn har mange navn, og kanskje er det nettopp dette som er årsaken til at selvtillit har flere lignende begreper på engelsk, eksempelvis self-confidence og self-efficacy. Dette kapitlet starter med en redegjørelse for begrepet self-efficacy. For å måle det samme som self-efficacy har en i idrettspsykologien også brukt andre begreper. Disse blir gjort rede for.

Begrepet self-efficacy er kjent gjennom den amerikanske psykologen Albert Bandura (1997). Han hevder at troen mennesker har på sin egen virkeevne er den mest sentrale hva gjelder viljestyrte handlinger, og at det derfor i stor grad styrer livet vårt. Bandura grunnir dette med at dersom folk ikke tror at de kan få til en ønsket virkning, så vil de ha liten drivkraft til å handle (1997, s.2). Hva legger han i begrepet self-efficacy?

”Perceived self-efficacy refers to beliefs in one`s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, s.3). Han sier videre at det også dreier seg om troen en har på i hvilken grad en kan regulere psykologiske og affektive tilstander. Bandura forklarer videre at ”Kort sagt dreier oppfattet self-efficacy ikke seg om hvor mange ferdigheter du har, men hva du tror du kan gjøre med disse i ulike situasjoner” (1997, s.37, egen oversettelse).

Mestringstro er et ganske dekkende norsk begrep for self-efficacy, og dette vil bli brukt videre som oversettelse. La oss ta et eksempel som belyser sitatet til Bandura over og som også viser at mestringstro er treffende for begrepet: En fotballspiller kan ha gode finteferdigheter. Laget hennes spiller mot serielederen og hun møter de beste forsvarerne i serien. I dette tilfellet kan spilleren tro at hun ikke vil klare å finte ut

motstanderen, og ha dårlig mestringstro. Med dette eksempelet kommer vi inn på en viktig side ved mestringstro: den er svært kontekstavhengig. En kan føle høy mestringstro innenfor fysisk aktivitet, og ha lav mestringstro hva gjelder mestring av skolen. En kan også ha ulik mestringstro for forskjellige faktorer innenfor en og samme aktivitet. En fotballspiller kan føle stor mestringstro hva gjelder frispark, men ha lavere tro i forhold til duellspill.

I tillegg til å være kontekstavhengig er mestringstroen multidimensjonal. Den varierer med dimensjonene nivå, generalitet og styrke (Bandura, 1997). Nivået på oppgaven en står foran virker åpenbart inn på troen en har på å mestre den. Eksempelvis så vil alle trolig ha høy mestringstro når de skal forsøke en oppgave uten hindringer. I følge Bandura blir mestringstro ofte feilaktig tolket som "...specific behaviors in specific situations" (1997, s.49). Han mener en kan skille mellom tre nivåer av generalitet, hvorav det mest spesifikke nivået måler mestringstroen for en bestemt utførelse i en særskilt kontekst. Et eksempel er en hodeduell mot den beste midtstopperen i toppserien. Det midterste nivået er utvidet til flere ulike utførelser, fortsatt innenfor et aktivitetsområde. Grad av mestringstro i fotball i 1.divisjon kan være et slikt tilfelle. Det mest generelle nivået av generalitet, er hvis du kun blir spurt om hvilken mestringstro du har, og det ikke blir sagt noe om aktivitet eller kontekst. Styrke, som er den siste dimensjonen mestringstroen kan variere med, sier noe om hvor motstandsdyktig mestringstroen er mot negative faktorer som kan svekke den. I følge Bandura (1997) har styrken betydning for en persons utholdenhet i møte med utfordrende oppgaver.

Et viktig moment for Bandura er forskjellen mellom self-efficacy og *outcome expectancies*. (utkommeforventninger). "Perceived self-efficacy is a judgment of one's ability to organize and execute given types of performances, whereas an outcome expectation is a judgment of the likely consequence such performances will produce" (Bandura, 1997, s.21). Han mener at utkommeforventninger dreier seg om vurderinger av atferdens fysiske og sosiale effekter, samt effekten på egenvurderingen. En fotballspiller kan eksempelvis forvente at en atferd vil føre til smerte, altså en fysisk effekt. Eller at den vil gi anerkjennelse, som går under hovedgruppen sosial effekt. En kan også forvente at atferden vil gi selvtilfredshet, som er en effekt under gruppen egenvurdering. Det er viktig å fremheve at forventninger om utfallet dermed ikke er forventninger om resultater som eksempelvis å vinne, tape eller karakterer i skolen. Disse kaller Bandura (1997) for *performance markers*.

Innen idretten kan en se på mestringsstro på mange ulike områder. Derfor kan en snakke om forskjellige former av mestringsforventninger (efficacy beliefs). En form er kollektiv mestringsstro, som Bandura (1997) har avsatt et helt kapittel til. Han peker på at mange av livets utfordringer dreier seg om felles problemer som krever at mennesker drar i samme retning for å kunne løses. Kollektiv mestringsstro handler om gruppens tro på at den innehar kapasitet til å gjøre nettopp dette (Bandura, 1997, s.477).

2.1.1 Nærliggende begreper

Når en ser på begrepet mestringsstro kan en få assosiasjoner til andre begreper som eksempelvis selvtillit og selvverd (self-confidence og self-esteem). En kan stille seg spørsmålet om hva som er likheten mellom begrepene og hvordan de eventuelt skiller seg fra hverandre. I følge Bandura (1997) har flere begrep blitt satt i sammenheng med mestringsstro, fordi det har blitt antatt likheter mellom disse. Mestringsstro har blant annet blitt brukt om hverandre med self-esteem. Bandura mener at disse to begrepene ikke har noen sammenheng i det hele tatt, fordi self-esteem dreier seg om hvordan en verdsetter seg selv.

I 1986 publiserte Vealey en artikkel der hun mente at tidligere forsøk på å operasjonalisere ulike begreper som omhandlet selvtillit innenfor sport, blant annet self-efficacy og perceived competence, hadde mangler når det kom til validitet. Hensikten med hennes studie var derfor å gi en teoretisk modell rundt begrepet selvtillit (self-confidence) relatert til sport, samt utvikle valide instrumenter for å måle begrepet (Vealey, 1986, s.222). Siden det var snakk om selvtillit innenfor idrett brukte hun begrepet sport-confidence i stedet for self-confidence. Hun sier at sport-confidence dreier seg om troen eller i hvilken grad individer er sikker på at de har evne til lykkes i idrett. Hva en legger i å lykkes er derimot ikke konstant, men varierer mellom folk, og derfor etablerte Vealey begrepet konkurranseorientering (competitive orientation), som sier noe om hva slags mål mennesker ønsker å oppnå i idrett. I tillegg delte hun sport-confidence inn i to deler. Den ene er trait sport-confidence (SC-trait) som omhandler troen individer vanligvis har på evnen til å lykkes i idrett (Vealey, 1986, s.223). For eksempel kan en fotballspiller ha høy tro på sine evner til å score på straffe. Den andre delen er state sport-confidence (SC-state), som dreier seg om troen de har i et bestemt øyeblikk (Vealey, 1986, s.223). Selv om fotballspilleren har høy tro på sine evner som straffescorer til vanlig, kan troen være lav i det bestemte øyeblikket hvor straffen skal tas mot den beste keeperen i serien. Det siste er et eksempel på SC-state.

Feltz og kollegaene (2008) sammenligner blant annet sport-confidence eller self-confidence med mestringstro (self-efficacy). De hevder at disse begrepene dekker det samme som mestringstro når de blir brukt til å måle oppfattelsen folk har av hva de kan klare. Begrepene skiller seg derimot fra hverandre når det gjelder hvor spesifikke målene er. Feltz et al. sammenligner self-efficacy med ti andre relaterte begreper brukt i sport. De eksemplifiserer self-efficacy i sport med ”Hvor sikker er du på at du kan score på straffe mot keeperen?” (2008, s.25, egen oversettelse), mens for sport-confidence bruker Feltz og kollegaene eksempelet “Sammenlignet med den mest selvsikre utøveren du kjenner, hvor sikker er du på at du kan prestere under press?” (2008, s.25, egen oversettelse). Som vi ser er målet i self-efficacy mer spesifikt enn i sport-confidence.

2.2 Virkninger av mestringstro

Hvilke områder virker mestringstroen inn på? Hva er følgene av ulik grad av mestringstro? Bandura (1997) hevder at troen på egen virkeevne er nøkkelfaktoren for menneskers beslutning om å handle, og virker inn på hvordan vi tenker, motiverer oss selv, føler oss og oppfører oss (Bandura, 1997, s.19). Mer spesifikt sier han

Such beliefs influence the courses of action people choose to pursue, how much effort they put forth in given endeavors, how long they will persevere in the face of obstacles and failures, their resilience to adversity, whether their thought patterns are self-hindering or self-aiding, how much stress and depression they experience in coping with taxing environmental demands, and the level of accomplishments they realize (Bandura, 1997, s.3).

Vi prøver ikke å få ting til å skje dersom vi ikke har tro om at vi kan få til det vi ønsker. Bandura (1997) viser til flere studier som bygger under påstandene sine. Blant annet studien til Cervone fra 1989 hvor det ble skiftet mellom et fokus på faktorer som kunne gjøre en oppgave vanskelig og faktorer som gjorde oppgaven mer gjennomførbar. Studien fant at jo høyere mestringstro hos deltakerne, jo større utholdenhet hadde de i møte med vanskelige og uløselige oppgaver. Bandura (1997) viser til en studie av Bouffard-Bouchard hvor de tilsynelatende økte eller minsket mestringstroen til studenter. Funnene viste at studenter som fikk økt mestringstro satte seg høyere mål og i større grad brukte effektive strategier ved løsning av problemer enn studentene med illusorisk minsket mestringstro. Feltz et al. (2008) stiller seg bak Bandura sine uttalelser

og illustrerer at mestringstroen kan virke inn på de valg vi tar, innsatsen vi legger ned og hvor utholdende vi er i møte med utfordringer. Mestringstro virker også inn på hvilke mål vi setter oss, om vi bekymrer oss og hvordan vi årsaksforklarer hendelser.

2.2.1 Konsekvenser for atferd

Som sagt har mestringstroen betydning for innsatsen til utøverne. Mestringstroen vil også virke inn på hvor utholdende spillere er når de møter utfordringer. Det er verdt å merke seg at Feltz og kollegaene (2008) peker på at innsats er vanskelig å operasjonalisere. Effekten av mestringstro på utholdenheten har i større grad blitt undersøkt.

I hvilken grad vi tror vi mestrer ulike aktiviteter eller situasjoner har betydning om vi velger å delta eller ikke. Generelt vil en forsøke å unngå aktiviteter som en tror at en ikke kan mestre, mens det motsatte vil være tilfellet dersom en vurderer det til at en kan lykkes (Vealey & Chase, 2008, s.69). Samtidig vil en for høy mestringstro sannsynligvis føre til at en mislykkes, noe som kan gjøre at en mister motet og ikke utvikler seg videre (Feltz et al., 2008). Bandura (1997) sier at i enkelte tilfeller er det ekstra viktig med en presis mestringstro. For stor tro på hva en kan i aktiviteter som eksempelvis svømming kan i verste fall føre til drukning. Ifølge Bandura er det gjort flere studier på hvilke konsekvenser feilaktige handlinger har gitt, men langt færre studier hvor en har sett på hva en har gått glipp av når en i lovende tilfeller har unngått å handle. Den første konsekvensen det er naturlig å tenke på er som Feltz og kollegaene (2008) sier at en undervurdering av hva en kan få til vil virke hemmende på utviklingen på det gitte området.

2.2.2 Mestringstro og angst

I tillegg til å virke inn på atferd påvirker mestringstro hvordan vi tenker og hvordan vi føler oss (Bandura, 1997). I følge Bandura (1997) kan en lav tro på at en kan påvirke begivenheter som har betydning for eget liv, føre til depresjon og angst. Bandura (1997) viser til studie av Geer et al. fra 1970 og en av Glass et al. fra 1973 når han hevder at de som tror de har kontroll, har lavere autonom aktivering og en lavere grad av prestasjonsfall, enn de som tror de ikke kan kontrollere smertefulle stimuli. Bandura mener også at mestringstro har betydning for i hvilken grad vi ser etter farer og trusler, og hvordan vi kognitivt prosesserer dem. Utøvere med høy mestringstro fokuserer i større grad på utfordringen de står ovenfor, mens de med lavere mestringstro oftere opplever angst fordi de tenker på mulige negative utfall som tap eller mulige skader

(Feltz et al., 2008). Det er viktig å merke seg at det er blitt gjort funn som tilsier at angst ikke alltid er negativt for prestasjonen. Eysenck, Derakshan, Santos og Calvo (2007) sier at funn viser at under spesielle betingelser kan angst faktisk føre til økte prestasjoner.

2.2.3 Mestringstro og attribusjon – et toveis virkningsforhold

Attribusjonsteorien, også kalt fortolkningsteorien, ser på hvordan vi tolker og årsaksforklarer hendelser og omgivelsene våre (Imsen, 2005; Svartdal, 2012).

Forskningsfunn viser at attribusjon og mestringstro har et toveis virkningsforhold. Det vil si at mestringstroen virker inn på hvordan vi attribuerer, mens attribusjonsmønsteret også er en kilde til mestringstro (Feltz et al., 2008).

En har gjennom tiden forsøkt å se noen fellestrekk ved de ulike årsaksfortolkningene og dermed systematisere disse (Imsen, 2005; Weiner, 1985). I følge Weiner (1985) har en fra starten av 50-tallet omfavnet at årsakene varierer over dimensjonen lokalisering. En skiller mellom en indre og ytre plassering. Ved en ytre lokalisering av årsaken er det miljøet eller faktorer utenfor personen som får ansvaret for en hendelse, mens vi snakker om en indre lokalisering når en person plasserer ansvaret hos seg selv (Imsen, 2005; Weiner, 1985). Det ble så tillagt ytterligere en dimensjon til årsaksforklaringer: stabilitet. Dette ble gjort etter at det ble pekt på at noen årsaker var relativt stabile over tid, mens andre svært skiftende. Evner blir sett på som relativt konstant¹, mens innsats er en årsaksforklaring som kan være meget varierende (Weiner, 1985). Rosenbaum (referert i Weiner, 1985) pekte på at årsaker kunne ha de samme egenskapene over de to dimensjonene lokalisering og stabilitet, men likevel skille seg ut på et viktig punkt: noen av årsakene er viljebestemte, mens andre kan ikke endres. Dimensjonen kalles kontrollerbarhet. Evner sees mange ganger på som en ukontrollerbar årsak, mens innsats er viljebestemt. En årsaksforklaring som ofte går igjen er flaks eller uflaks. Flaks er en ustabil, ukontrollerbar og ytre årsak.

Det er verdt å merke seg at ytterlige to dimensjoner utover de tre som er nevnt har blitt foreslått og diskutert. Dimensjonene kalles globality og intentionality. Antall og hvilke dimensjoner årsaker kan forklares ut i fra har ingen stor betydning for dette forskningsprosjektet. Det som er sentralt er at mestringstro og attribusjon som sagt har

¹ Det er forskjell i hva slags syn folk har på evner. "Some people regard ability as an acquirable skill that can be increased by gaining knowledge and perfecting competencies" (Bandura, 2007, s.118)

et toveis virkningsforhold, og det er av stor betydning hvilke årsaksfortolkninger utøvere benytter seg av. Et viktig poeng å merke seg er at det er snakk om *oppfattet årsak* til en hendelse. Det trenger ikke være samsvar mellom den virkelige årsaken og hva en person tolker som grunnen til en hendelse. I følge Svartdal (2013) er feiltolkning av årsaker et tema som har en stor plass innenfor attribusjonsforskningen.

Med dimensjonene knytter det seg forventinger om framtidig suksess og følelser (Hanrahan & Biddle, 2008). Weiner skrev i 1985 at en vil forvente at tidligere utfall vil gjenta seg, dersom omstendighetene er de samme som tidligere. En er her inne på dimensjonen stabilitet. Bandura (1997, s.124) hevder at de med høy mestringstro har et attribusjonsmønster hvor de mener at dårlig innsats er grunnen til nederlag, mens de med lav mestringstro tolker nederlag som et resultat av dårlige eller manglende evner. Feltz og kollegaer (2008) viser til forskning som støtter oppom denne påstanden. Blant annet en studie fra 1997 av Zimmerman og Kitsantas som så på mestringstro og attribusjonsmønster hos jenter som forsøkte å treffe midt i blinken i dart. Studien viste at de som mente at mangelfull strategi var årsaken til feilene, blant annet hadde høyere mestringstro enn de som mente at grunnen var mangel på evner.

Imsen ser på sammenhengen mellom attribusjonsmønster og selvoppfatning og sier at "Det private tolkningsfilteret virker med andre ord forsterkende på den selvoppfatningen som allerede er der" (2005, s.458). Det er store forskjeller i konsekvensene av ulike årsaksfortolkninger. Når en ser på et nederlag som resultat av for lav innsats, er årsaken en indre, kontrollerbar og ustabil årsak. En kan derfor lett gjøre noe med årsaken, og utsiktene for forbedring er god. Attribuerer man hendelsen til evner, er situasjonen helt annerledes. I attribusjonsteorien er evner sett på som en stabil, indre og ukontrollerbar årsak, og utsiktene for forandring av kommende situasjoner er dermed dårlige. At lav mestringstro fører til dette attribusjonsmønsteret kan være svært uheldig. Til slutt kan en ende opp i lært hjelpeløshet, hvor personen føler at ingenting nytter og en har en situasjon det er vanskelig å komme seg ut av (Imsen, 2005). Dersom en utøver med lav mestringstro årsaksforklarer et nederlag med manglende evner, vil dette trolig svekke mestringstroen ytterligere. I virkeligheten kan det ha vært for liten innsats eller dårlig strategi som var grunnen for at spilleren mislyktes. Men ved å stadig se på nederlag som et resultat av for dårlige evner vil en komme inn i en låst situasjon som Imsen fremhever. Hun påpeker at et individ må ha et tolkningsmønster for at en kan snakke om konsekvenser av tolkningene: "Hvis det er så at vi vingler tilfeldig

mellom alle mulige tolkninger, har ikke spørsmålet om konsekvenser noen relevans” (Imsen, 2005, s.456).

2.2.4 Mestringstro og prestasjoner

I følge Felzt og kollegaene (2008) er også mestringstro koblet til hvordan en tar avgjørelser i idrett. De hevder at det derimot er lite forskning som har sett på denne koblingen. Felzt et al (2008) summerte og analyserte forskningen om mestringstro i idrett, der de presenterte både forskningen om hvilke effekter mestringstro har på utførelsen, på atferd, på de mål vi setter oss, på hvordan vi tenker og på emosjonelle reaksjoner. De hevder at mestringstroens forhold til prestasjoner er det området som har blitt forsket mest på hva gjelder mestringstro i idrett, og at forskningen viser solid støtte for at det er et positivt forhold mellom mestringstro og prestasjon. Høy grad av mestringstro er forbundet med bedre prestasjoner sammenlignet med lav mestringstro (Feltz et al., 2008).

Det er derimot noen få studier som enten har vist et negativt forhold eller som ikke har funnet en korrelasjon mellom mestringstro og prestasjon (Feltz et al., 2008). Feltz og kollegaene (2008) viser i den forbindelse til tidligere verk av Feltz hvor hun foreslår at mangelen på funn av en positiv korrelasjon skyldes målingen av begrepene. Feltz og kollegaene skriver at forholdet mellom mestringstro og prestasjon avhenger av om det dreier seg om innlæring av ferdigheter eller utførelse av allerede lærte ferdigheter. De tar utgangspunkt i teorien om self-efficacy, hvor Bandura skiller mellom effektene av styrken på mestringstroen i disse to forskjellige scenariene (Bandura, 1997). Bandura bruker et ordtak fra Konfucianismen ”...Too much confidence has deceived many a one” (1997, s.76), og påstår at litt tvil trengs som drivkraft for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter. Dette gjelder ikke dersom en skal utøve allerede innlærte ferdigheter på vanskelige oppgaver. I disse tilfellene mener Bandura (1997) det er viktig med en sterk mestringstro slik at en legger ned nok innsats til å lykkes.

2.3 Kilder til mestringstro

Hvordan dannes vår mestringstro? Det vil her bli tatt utgangspunkt i Bandura sin inndeling, avsluttet med en kort redegjørelse for Maddux sine tillegskategorier for kilder til mestringstro. Maddux er professor innen psykologi og ga i 1995 ut en bok som

tar for seg teori og forskning om mestringstro, samt hvordan en kan anvende kunnskap om mestringstro.

Bandura (1997) tok utgangspunkt i at mestringstroen dannes fra informasjon vi får gjennom fire hovedkilder: mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overbevisning og fysiologiske og affektive tilstander. For at informasjonen skal kunne ha betydning hevder han den må gå gjennom en kognitiv prosessering og refleksjon. Det kan derfor ligge mye informasjon i ulike hendelser og situasjoner, men opplysningene får virkning først når vi tolker og integrerer de inn i vurderinger av hva vi kan få til.

2.3.1 Mestringserfaringer

Av de fire kildene er det tidligere opplevelser av å ha mestret som er den kilden med mest innflytelse på mestringstroen (Bandura, 1997). Dersom en tidligere har klart en oppgave, har en sett at en kan få til den ønskede handlingen, og mestringsopplevelser *kan* bygge en robust mestringstro. Bandura avviser at suksess i seg selv fører til økt og/eller motstandsdyktig tro på at en kan mestre. Det er flere faktorer som virker inn og som vurderes av personen før det eventuelt skjer en endring i mestringstroen.

Vanskelighetsgraden på oppgaven er av betydning, fordi å mestre en oppgave som ses på som enkel vil ikke føre til en revurdering av hva en kan klare, mens mestring av vanskelige oppgaver kan føre til økt mestringstro (Bandura, 1997). Bandura sier at "Performances always occur in contexts containing a constellation of factors that can hinder or facilitate accomplishments"(1997, s.83). Hjelp fra andre er en av disse faktorene. Dersom en lykkes med hjelp fra andre hevder Bandura (1997) at disse suksessene har liten verdi med tanke på virkning på mestringstroen, fordi vi gir den ytre hjelpen og ikke oss selv kreditt for denne suksessen. Desto flere utenforliggende faktorer en utøver mener at virker inn på hans eller hennes utøvelse, jo mindre sier utøvelsen om vedkommende sin dyktighet. Å gjøre feil under ugunstige forhold vil ifølge Bandura ha mindre å si for mestringstroen sammenlignet med feil under optimale forhold.

Mengden innsats og hvordan en vurderer innsats i relasjon til evner har stor betydning for tolkningen av suksess og nederlag, og for virkningen på mestringstro. Bandura (1997, s.83) viser til Nicholls og Miller som rapporterte at koblingen mellom innsats og evner oppfattes forskjellig av barn og voksne. Barn oppfatter at høy innsats vil gi mer

evner, mens voksne ser på behov for høy innsats som en indikasjon på mangelfulle evner. I følge Bandura har andre forskere funnet at noen voksne også deler et slikt syn på evner, men Banduras (1997) konklusjon er at synet på evner i forhold til innsats varierer mellom individer i stedet for aldersgrupper. Innsats kan derfor også påvirke mestringstroen. Dersom en utøver trenger liten innsats for å lykkes med oppgaver andre oppfatter som vanskelige eller strever med, vil det gi signaler om at vedkommende har høye evner. Må utøveren derimot legge ned stor innsats og slite for å klare det samme, kan det bli oppfattet som å ha dårlige evner. Hvis en spiller øver over flere måneder før han eller hun får til en finte som resten av lagkameratene mestret i løpet av noen uker, vil utøveren kunne tenke at han eller hun har mangelfulle evner og dermed kunne få mindre mestringstro.

En kan øke mestringstroen ved å erfare at en mestrer. Erfaringer med å ikke mestre, kan derimot undergrave mestringstroen (Bandura, 1997). Men nederlag i seg selv fører ikke nødvendigvis til svekket mestringstro. Som ved suksesser er det avhengig av flere forhold. Bandura (1997) hevder at å mislykkes når man har lagt ned liten innsats ikke gir noen informasjon om hva en kan og ikke kan få til, og således vil det ikke ha noen effekt på mestringstroen. Men mestringstroen vil, ifølge Bandura, knuses dersom en mislykkes med enkle oppgaver under optimale forhold. Når alt ligger til rette for at en skal lykkes, og en fortsatt ikke mestrer, er det kort vei til å tenke at nederlaget skyldes ens egne evner. Effekten nederlag og suksess får på mestringstroen er som vi har sett tidligere avhengig av hvordan vi årsaksforklarer dem.

2.3.2 Vikarierende erfaringer

Vikarierende erfaringer er betegnelsen på en annen kilde til mestringstro. Når vi ikke har gjort våre egne erfaringer, ser vi på hva andre har oppnådd for å vurdere hva vi selv kan få til (Bandura, 1997). En viktig innvirkende faktor er i hvilken grad den eller de vi sammenligner oss med likner oss selv. Jo mer likhet vi ser mellom den eller de vi observerer og oss selv, jo mer troverdig blir atferden og utfallene til den observerte. Bandura viser til forskning og uttaler at "Persons who are similar or slightly higher in ability provide the most informative comparative information for gauging one's own capabilities" (1997, s.96). Dersom andre lykkes, og en føler disse personene er lik seg selv, vil dette generelt føre til økt tro på hva en kan få til. Men når modellene ikke mestrer, vil mestringstroen kunne svekkes (Bandura, 1997). Hvis en av vennene dine fra juniorfotballen tar steget opp på voksnivå, vil du kanskje få økt tro på at du selv også

kan klare det. Et annet scenario som en del utøvere i løpet av karrieren befinner seg i, er når en er ute med skade. Dersom en kjenner til noen som har lyktes i å komme tilbake etter avbrudd i ordinær trening, vil dette kunne gi en tro på at en selv også kan klare det.

Bandura mener at det ligger lite nyttig informasjon i å være overlegen personer med mindre evner eller å gjøre det dårligere enn de som har overlegent bedre evner enn seg selv. Når vi vurderer likheten mellom oss selv og modellene, ser vi etter i hvilken grad vi har de samme kjennetegnene som modellene og ikke bare om vi er sammenlignbare hva gjelder utførelser av diverse ferdigheter. Alder og kjønn er attributter som illegges stor vekt (Bandura, 1997). Jo flere modeller som oppnår det samme, jo større innvirkning har det på mestringsstroen. Dersom disse modellene i tillegg har forskjellige kjennetegn gir det god grunn for å tro at en selv skal klare det samme, med den forutsetning at de en observerer har dårligere eller like evner som en selv (Bandura, 1997).

En av flere tilstander hvor en er spesielt sensitiv for informasjon som vikarierende erfaringer gir, er ifølge Takata og Takata når en er usikker på ens egne muligheter for å lykkes (referert i Bandura, 1997). Når en ikke har direkte kunnskap stoler en i større grad på informasjonen en får av dem en observerer. En kan fort tenke på vikarierende erfaringer som kun at en observerer at andre utfører bestemte øvelser eller utøver ferdigheter, men informasjon fra vikarierende erfaringer kan også være verbale, i form av at modellen sier høyt det en tenker (Bandura, 1997).

Observasjon av egne prestasjoner, self-modeling, er mulig ved hjelp av videoopptak, og kan fungere som en kilde til mestringsstro. Bandura (1997) viser til en studie av Hanson fra 1989 hvor en fant en økning i learning efficacy² etter at en forsøksgruppe hadde sett seg selv lykkes i begynnelsen av en innlæringsfase. Om observering av ens egne feil sier Bandura (1997) at det ofte undergraver troen på hva en kan klare. Å se seg selv i en tidlig fase har ikke disse negative effektene.

2.3.3 Verbal overbevisning

Verbal overbevisning er den tredje av Banduras fire hovedkilder til mestringsstro.

Mestringsstroen kan endres gjennom hva andre uttrykker av tillit eller tvil om hva du kan få til. Bandura påpeker at verbal overbevisning alene kan ha begrensninger når det

² "Learning efficacy is the belief in one's capability to learn a new skill" (Feltz et al., 2008, s.23). For eksempel en fotballspillers tro på at han eller hun kan lære overstegefsfinte.

kommer til å skape en varig økning i mestringstroen,”...but it can bolster self-change if the positive appraisal is within realistic bounds” (1997, s.101). Å forme feedback slik at den får den ønskede virkningen er en stor utfordring, da den både kan virke svekkende og styrkende på mestringstroen. Når en bruker verbal overbevisning for å få en utøver til å tro på at en kan mestre en oppgave, er det viktig at en har god kjennskap til utøveren. Bandura (1997) sier at å gi vedkommende urealistisk tro på egne evner, vil føre til at vedkommende mislykkes. Da sitter utøveren igjen med minsket mestringstro og svekket tiltro til den som overtalte vedkommende.

Bandura (1997) hevder at en ser ulike effekter av om feedbacken baserer seg på utgangsnivået av prestasjonen, som eksempelvis at en presterer på et 75 prosent nivå, eller om den tar utgangspunkt i hva som mangler av den ønskede standarden som da er 25 prosent. Med tanke på å støtte eller styrke mestringstroen er feedbacken utformet på den første måten å foretrekke. Feedback som tar utgangspunkt i hva en mangler framhever svakheter og minsker dermed ofte ens egen tro på hva en kan klare (Bandura, 1997).

Som trener kan en fort gjøre feilen med å gi overdrevent ros for middelmådige prestasjoner til de som en tror har begrenset med evner. I følge Bandura (1997) skjer ofte den sosiale evalueringen på denne indirekte måten. Si at en spiss i toppserien, som ikke tidligere har klart en overstegeffinte, får til en vellykket en på trening. Da kan det være uheldig at treneren roser overdrevent for prestasjon. Dette fordi overstegeffinten av mange sees på som en grunnleggende ferdighet for en spiss. Andre eksempler på handlinger som viser lave forventninger til spillere, er uoppriktige kommentarer eller at en gir dem lite utfordrende oppgaver (Bandura, 1997). Bandura hevder at mottakerne av denne typen indirekte vurderinger gjennomskuer senderen og sier samtidig som han viser til forskning at dette pleier å føre til minsket tro på egne evner hos mottakeren. Dette forutsetter en evne til å tolke den indirekte evalueringen. Dersom utøveren mangler denne evnen, som eksempelvis små barn kan gjøre, hevder Bandura (1997) ved å vise til studier, at overdrevent ros kan tolkes som tegn på høye evner.

Hvilken virkning den verbale overbevisningen får, avhenger av hvem overtaleren er, deres troverdighet og den kompetansen de innehar. Jo høyere kompetanse og troverdighet vedkommende har, jo større er sjansen for at vurderingene får innvirkning på mestringstroen (Bandura, 1997). Når det er forskjell mellom de vurderingene en gjør

om seg selv og de vurderingene andre gjør, hvilken vurdering får da størst betydning? Dette avhenger ifølge Bandura av i hvilken grad mottakeren har tiltro til overtaleren. Sånn sett har man en viss motstand mot overtalelse fra andre. I verbal overtalelse som kilde til mestringstro ligger det en forutsetning at det nettopp må være en forskjell mellom hva en selv tror en kan få til og hva andre mener om ens evner. Hva vil være den optimale forskjellen? Bandura (1997) hevder at på en skala med gradinndelingen minimalt, moderat og utpreget så vil andres vurderinger være mest troverdige når de er moderate utover mottakerens kapasitet, fordi det da vil være mulig å prestere bedre gjennom økt innsats og bedre strategier.

2.3.4 Fysiologiske og affektive tilstander

Fysiologiske og affektive tilstander er den siste av Banduras kilder til mestringstro. Han sier at "In judging their capabilities, people rely partly on somatic information conveyed by physiological and emotional states" (1997, s.106). En kan trekke informasjon fra autonom spenning (autonomic arousal). Martens, Vealey og Burton (1990) forklarer arousal som i hvilken grad kroppen er aktivert. De mener aktiveringen kan variere fra dyp søvn til kraftig begeistring. Det ligger også informasjon i om en føler seg sliten, har vondt eller svetter, eller hvilken sinnsstemning en er i. Dette har potensial til å virke inn på hvordan folk ser på sine egne muligheter for å få til det de ønsker (Bandura, 1997).

Virkingen de ulike tilstandene og følelsene får på mestringstroen avhenger av konteksten, hvilken informasjon en er oppmerksom på og hvordan en gir denne informasjonen mening. Konteksten har ifølge Bandura (1997) sterk innflytelse på hvordan en tolker indre tilstander. Den er ofte varierende og årsakene til de fysiologiske reaksjonene kan være uklare. Bandura sier at det er stor forskjell i å legge årsaken til at en svetter på at rommet er ubehagelig enn at det er et tegn på at en har personlige svakheter. Hvor vi har vår oppmerksomhet er sentralt for hva slags informasjon vi får med oss fra de fysiologiske og affektive tilstandene. Bandura (1997) viser til forskning som viser ulike tendenser blant mennesker i hvilken grad de raskt får et indre fokus og nøler ved sine somatiske tilstander, eller de har en ytre orientering. Basert på tidligere funn fra Bandura og andre, sier Bandura (1997) at siden oppmerksomheten vår har begrenset kapasitet og noen aktiviteter krever mer oppmerksomhet enn andre, vil det variere hvor mye oppmerksomhet som kan gis til fysiologiske og affektive tilstander. Dersom en aktivitet krever stor oppmerksomhet, vil det være mindre ressurser igjen til å innhente og tolke informasjon fra oss selv, enn om en aktivitet i liten grad krever

oppmerksomhet. Etter hvert kobler en tidligere prestasjoner med ulike følelsesmessige tilstander og danner seg dermed en oppfatning om hvordan autonom aktivering påvirker hva en er i stand til å gjøre (Bandura, 1997). I tillegg påpeker Bandura ved å vise til forskning at det er forskjell på hvordan mennesker tolker den kroppslige aktiveringen. Noen ser på det som positivt for å prestere, mens andre ser på det som en svekkende faktor. Det er også forskjell på om en tenker på arousal som et tegn på at en ikke er god nok, eller om en tenker at selv de aller dyktigste har disse følelsene (Bandura, 1997).

Bandura (1997) viser til to publikasjoner og framhever et interessant moment: den lave sammenhengen mellom opplevd autonom aktivering og den faktiske aktiveringen. Med tanke på mestringstro vil en da tenke at det er den opplevde aktiveringen som påvirker mestringstroen, ifølge Feltz og Albrecht (referert i Bandura, 1997). Bandura (1997) viser også til flere forskere når han hevder at når de har kontrollert for aerobic kapasitet, har de med høy tiltro til sin fysikk, opplevd mindre anstrengelse enn de som har lav tiltro til sin fysikk.

Noen ganger kan de fire kildene til mestringstro gi ulik informasjon. I de tilfellene vil fysiologiske og affektive tilstander, som av natur kan være diffuse og forbigående, ha mindre å si enn de tre andre. Et unntak kan være ved første møte med en ny risikabel aktivitet (Bandura, 1997). I sammenheng med mestringstro hevder Bandura at når en har lav grad av mestringstro vil en være mer sensitiv til fysiologisk og affektiv informasjon.

2.3.5 Inndeling fra James E. Maddux

James E. Maddux har i likhet med Bandura kategoriene mestringserfaringer, vikarierende erfaringer og verbal overtalelse. I stedet for en kategori som omhandler både fysiologiske og affektive tilstander opererer Maddux (1995) med en egen for fysiologiske og en egen for emosjonelle tilstander. Han erkjenner at det fysiologiske er viktig for det emosjonelle, men mener at det er mer en autonom aktivering som bringer frem emosjonelle tilstander. I tillegg har han en sjette kategori som er erfaringer gjennom visualisering. Han mener at vi mennesker kan visualisere oss selv i ulike situasjoner og følelsene våre på tidspunktet. Maddux viser til flere forfattere og mener at vi kan heve mestringstroen vår ved å visualisere at vi gjør det bra. Flere studier har styrket Maddux sine påstander. Han får støtte blant annet av Feltz og kollegaene (2008) som hevder at forskning viser at visualisering kan bli brukt til å øke mestringstroen.

2.4 Treneren som bygger av mestringstro

Bandura skriver at "In fact, effective coaches differ widely in style, but what they have in common is their remarkable efficacy as tutors and motivators" (1997, s.397). Gode trenere utmerker seg blant annet i å få utøverne til å tro på seg selv. Å bygge en mestringstro hos utøvere som tidvis kan tåle noe motgang uten å bli svekket, er som Bandura (1997) framhever, mer enn motiverende taler og litt oppmuntring. Formålet er her å gi en teoretisk bakgrunn i hvordan treneren kan være en kilde til mestringstro.

2.4.1 Hva treneren formidler av tro på utøveren

Lent og Lopez (2002, s.261) påstår at "Within the specific context of relationships among significant others, it is likely that self-efficacy exists within a network of complementary and continuously interacting beliefs" og foreslår to ytterligere former av efficacy beliefs som kan ha innvirkning i mellompersnlige forhold. Den ene formen kaller de other-efficacy beliefs som dreier seg om "... an individual's beliefs about his or her significant other's ability to perform particular behaviors" (Lent og Lopez, 2002, s.264). Dette er høyst aktuelt i forholdet mellom trener og utøver. Det kan være en treners tro om hva utøveren er i stand til å få til, men også hvordan utøveren betrakter kompetansen til treneren. Som Lent og Lopez påpeker trenger ikke vurderingene stemme overens med de faktiske evnene eller mestringstroen til personen. For eksempel kan en trener vurdere at en utøver ikke kan få til stort, mens utøveren faktisk har gode evner. Et annet eksempel er at utøveren kan se på treneren som meget kompetent, mens vedkommende i virkeligheten har mangelfull kompetanse.

De vurderingene vi gjør om evnene til en partner virker inn på hvordan vi responderer og føler om hverandre (Lent & Lopez, 2002). Lent og Lopez (2002) hevder at i situasjoner som krever samarbeid med andre for å få til ønsket utførelse eller resultat, vil mennesker ha en tendens til å oppsøke de en ser på som kompetente heller enn de som en tror mangler ferdigheter. I fotball kan dette gjøre seg gjeldende ved at treneren plukker ut de han mener er de mest kompetente spillerne til spesiell trening med treneren, mens de resterende må ha fellesøvelser med assistenttrener. Treneren er av den oppfatning at de resterende spillerne ikke har utviklingspotensial og kan løse de oppgavene laget blir stilt overfor, og velger dermed å samarbeide med de spillerne han mener har de beste evnene. Som nevnt innledningsvis er ikke en persons oppfatning av et annet individs evner nødvendigvis riktig. Konsekvensen er da at spillerne som ikke blir plukket ut til spesifikk trening, i tillegg til at de går glipp av muligheter til

individrettet trening, kan få svekket mestringsstro. Lent og Lopez (2002) uttaler med bakgrunn i forskning at other-efficacy trolig også påvirker støtten som gis. De eksemplifiserer dette med at det er større sjanse for at ektefeller hjelper frem partneren i aktiviteter de mener partneren er dyktig i. I et lagspill som fotball kan det tenkes at treneren vil gi mer støtte til dem han eller hun mener er de beste utøverne. I en studie av Jackson, Knapp og Beachamp (2009, s.222) hvor de så på forutsetninger for og konsekvenser assosiert med self-efficacy, other-efficacy og RISE uttalte en trener at "If you have massive confidence in your athlete, you will perhaps even give more time". Denne studien hadde trener-utøver par som deltakerne.

2.4.1.2 Other –efficacy og selvoppfyllende profetier

Other-efficacy kan skape selvoppfyllende profetier, det vil si at hvis en har forventninger til en person, vil disse kunne bidra til at personen endrer seg i retning av den forventningen (Svartdal, 2012). Dersom en trener forventer at en utøver skal utvikle seg en god del det neste året, vil nettopp det at treneren antar denne utviklingen, kunne bidra til at spilleren utvikler seg. Lent og Lopez (2002) viser til en studie av Jussim og Eccles hvor de fant at lærerens forventninger forutså prestasjonsendringer hos studenter. Dette skyldtes delvis at forventningene var presise med tanke på evnene til studentene, men også delvis på grunn av selvoppfyllende profetier. Både Imsen (2005) og Svartdal (2012) viser til undersøkelsen Pygmalion i klasserommet fra 1968 av Rosenthal og Jacobson. I denne studien fikk lærerne uriktig informasjon om at noen av elevene var ventet å ha stor framgang, noe som ga de forventninger om nettopp det. Disse elevene fikk større utvikling enn de andre i klassen, noe som Rosenthal og Jacobson konkluderte med at skyldtes at lærerne ubevisst hadde bidratt til denne forbedringen, ved å vise at de forventet framgang. Det kan blant annet gjøres forskjell i hvor mye oppmerksomhet elevene får og nivået på utfordringer (Svartdal, 2012). Dette har absolutt overføringsverdi til idretten, hvor trenere kan ha ulike forventninger til utøvere og dermed behandle de ulikt. I hvilken grad treneren har forventninger, signaliserer om treneren har tro på utøveren eller ikke. Other-efficacy kan også virke inn på i hvilken grad vi ser på en annen person som en valid kilde til informasjon om seg selv. Ser vi på en person som kompetent, er det større sjanse for at vi godtar vurderinger vedkommende gjør, sammenlignet med evaluering fra personer vi ser på som mindre dyktige (Lent & Lopez, 2002). Innenfor fotballen vil det si at dersom en utøver ser på treneren sin som lite kompetent, vil trenerens vurderinger ha mindre å si for utøverens

oppfatning av seg selv, enn når utøveren betrakter treneren som meget god på det gjeldende området.

2.4.3 Målsetting – en kilde til mestringstro

Forskning har undersøkt mestringstro sett i forhold til å sette mål, og det synes å være solid støtte for at målsetting er forbundet med høyere mestringstro. Blant annet resultatene i studien til Jackson, Knapp og Beauchamp (2009) støtter oppom tidligere forskning og litteratur som sier at utøvernes mestringstro blir påvirket av målene trenerne setter for dem, fordi målene formidler synet treneren har på evnene til sine utøvere. En utøver sier at ”at the start [my coach] and I set goals that I would get down to 56 seconds this summer, which is pretty quick, whereas now he`s not setting goals ... I think that knocks my belief in his confidence in me.” (2009, s.218). En annen utøver sier at “the long term plans and goals he has for me, I don`t think he`d have them [if he wasn`t confident in me]” (2009, s. 219). Trenerne i studien bekrefter også at de setter mål for utøverne alt etter hvordan de anser utøvernes evner. En av trenerne sa at ”I just want her to keep training... I have no real expectations. Do I think she`ll do much this year? No, I don`t” (2009, s.224).

2.4.4 Mestringstro og RISE

Hvordan vi tror en annen person ser på våre evner (RISE³) har innvirkning på mestringstroen vår. Studien til Jackson og kollegaene (2009) viste sammenheng mellom henholdsvis positive vurdering av RISE og økt mestringstro, og negativ vurdering av RISE og senket mestringstro. Dette vil si at det er en sammenheng mellom at jeg tror en annen person ser på meg som kompetent eller har tro på hva jeg kan få til og min vurdering av hva jeg selv kan få til. Dette viser viktigheten av at trenere formidler en tro på evnene til utøverne og deres utviklingspotensial. En uttalelse fra en av utøverne i studien viser hvordan usikkerheten kan spre seg dersom treneren ikke tror på utøveren ” You question whether they believe in you and then you start believe, you know, `well are they right?`” (Jackson et al., 2009, s.225).

I studien til Jackson, Knapp og Beauchamp (2009) tok en av trenerne opp betydningen av at han virket selvsikker” If I wasn`t [self-]confident... then that would affect the athlete psychologically, they`d be thinking, `this isn`t normally how my coach is`, and then that creates [self-] doubts, so I think the two reflect.” (2009, s.222). Som utøver og

³ Relation-inferred self-efficacy beliefs (RISE). Definert av Lent & Lopez (2002, s.262) som «Each partner`s belief about how his/her efficacy is viewed by the other...»

trener arbeider man mot å bli best mulig og å få ut potensialet i konkurranser. En betydelig oppgave for en fotballtrener er å lede laget under kamper. Feltz og kollegaene (2008) hevder ved å vise til flere forskere at peptalk før kamper kan øke mestringstroen til utøverne. Dette mener både trenere og utøvere.

Feltz et al. (2008) presenterer teknikker for å øke mestringstroen hos utøvere. De skiller mellom strategier for å jobbe med nybegynnere og erfarne utøvere, da de mener at for nybegynnere som ikke har noen erfaring, så bygges mestringstroen. I det legger de at mestringstroen kan etableres, økes eller styrkes, mens det for erfarne utøvere er mest aktuelt å opprettholde eller eventuelt gjenvinne den. Når det er solid støtte for at mestringserfaringer er den kilden som har størst innvirkning på mestringstro, så vil det si at som trener bør en legge til rette for at utøvere opplever suksess. Bandura (1997, s.106) mener at de som er dyktige på å bygge mestringstro ”...structure activities for them in ways that bring success and avoid placing them prematurely in situations where they are likely to experience repeated failure”.

2.5 Å trene kvinnelige utøvere

Idretten har historisk sett vært en arena for den mannlige delen av befolkning (Thorsnæs, 2013). Det har vært en oppfatning av at enkelte idretter egner seg best for menn. ”I Centralforeningens øyne var ski en ”mandig” idrett fordi den oppøvet egenskaper som mot og snarrådighet” (Goksøyr, 2008, s.51). Aktive kvinner måtte ifølge Goksøyr drive i stillhet, og han viser til Ingrid Wigernæs som skal ha fortalt at i 1950 årene trodde folk at det var farlig for kvinner å bli andpusten. Ikke før på 1970-tallet ble damefotball akseptert av fotballforbundet (Goksøyr, 2008). Kanskje var de biologiske forskjellene noe av årsaken til at enkelte idretter ble sett på som ikke egnet for kvinner. For biologisk sett er kvinnen forskjellig fra mannen. Kvinner har blant annet mindre muskelmasse og bredere bekken. Sundby et al. (1999) hevder at ”I medisinen blir ofte helt åpenbare biologiske forhold og forskjeller oversett når det skal gis råd om ... treningsprogrammer”. Også den psykiske biten kan se ut til å være annerledes. Elsa Kristiansen (2012) sier at ”Det er forskjell på å trene kvinnelige og mannlige toppidrettsutøvere. Problemet er at mange trenere i norsk idrett ikke har skjønt det”.

I siste utgivelsen av Soccer Journal i 2007 finner man en artikkel med tittelen "Coaching Female Athletes Requires a Different Skill Set" som er et sammendrag fra en studie med kvinnelige fotballspillere på elitenivå i USA. Studien viser at for å lykkes som trener for kvinnelige utøvere, trenger en andre ferdigheter enn de som tradisjonelt er blitt brukt for å trene mannlige utøvere. I artikkelen sies det at denne studien støtter uttalelser fra ledende fotballtrenere på college om at kvinner blir motivert annerledes enn menn. Studien fant at kvinner ønsker to-veis kommunikasjon, at de ønsker å stille spørsmål og forstå grunnen til veiledningen, de ønsker ledende trenere og ikke trenere som forlanger. Individuell oppmerksomhet var for spillerne en viktig komponent i effektiv coaching. I studien til Kristiansen, Tomten, Hanstad og Roberts (2012) sier begge jentene at fordi de ble introdusert for mye nytt stilte de en del hvorfor-spørsmål. De følte at det å spørre ikke ble sett på som positivt, og at det var dem som var problemet, ikke treningsopplegget. Ei av jentene sier at "Then you start to ask questions, and suddenly you became a problem as you have your own opinion" (2012, s.163). I studien i Soccer Journal kan vi lese at "Male athletes just do what the coach demands of them; females want to know the why behind the directive" (2007, s.60).

Det ser ut til å være forskjeller i hvordan kvinner og menn vektlegger ulike kilder til mestringstroen. Vealey, Hayashi, Garner-Holman og Giacobbi (1998) fant at sosial støtte var viktigere for kvinner enn det var for menn. Jones, Swain og Cale (1991) fant at det for menn var viktigere med normative mål som å vinne som kilder til mestringstroen, mens det for kvinner var personlige mål og standarder.

2.5.1 Relation-inferred self-efficacy beliefs (RISE)

Den andre formen for efficacy-beliefs som Lent og Lopez foreslår er relation-inferred self-efficacy beliefs (RISE). De definerer RISE som "Each partner's beliefs about how his/her efficacy is viewed by the other..." (Lent & Lopez, 2002, s.262). Med andre ord vurderingen en gjør om hva slags other-efficacy den andre har. De trekker fram at vurderinger av RISE er komplekst fordi ved self-efficacy og other-efficacy handler det om ens egne tanker, mens det ved RISE handler om en vurdering av hva andre tenker (Lent & Lopez, 2002). De viser til Bandura som tar opp ulike utfordringer knyttet til det å dechiffrere meningen bak verbal feedback. Som vi så under verbal overbevisning, mener Bandura (1997) at mennesker som antas å ha begrenset med evner mottar indirekte sosial vurdering. Eksempler på dette var overdrevent ros for middelmådige

prestasjoner, og evner til å dekode meningen av ulike tilbakemeldinger er dermed en forutsetning for å kunne få en så korrekt vurdering av RISE som mulig.

Det er ikke kun verbal kommunikasjon som utgjør grunnlaget for vurdering av RISE. En kommuniserer også other-efficacy gjennom kroppsspråk, de mål en setter for den andre, graden av sosial støtte og graden av samarbeidsvilje (Lent & Lopez, 2002). I hvilken grad en trener støtter utøveren sin og innsatsen treneren legger ned gjennom verbal overtalelse, samt i hvilken grad treneren er villig til å samarbeide med utøveren kan gi signaler om hva treneren tenker om utøverens evner.

Lent og Lopez (2002) ser på RISE som en mekanisme som virker inn på hvordan en person tolker den sosial overtalelsen. En kan tolke en melding korrekt eller feil, den kan forvrenses eller til og med overses, og således blir RISE et kognitivt filter (Lent og Lopez, 2002). RISE har en viktig funksjon med tanke på kommunikasjon mellom trener og utøver. Dersom en utøver tenker at treneren ser på utøveren som lite kompetent, vil ros av treneren for evner kunne tolkes som et forsøk på å være snill, og ikke at treneren virkelig synes utøveren er dyktig. Kritikkk fra treneren om at en ikke spiller bra, kan dersom utøveren tror at treneren ser på utøveren som meget kompetent, signalisere at en har tro på at utøveren kan gjøre det bedre. ”Dermed er det mulig å motta sterk verbal oppmuntring men oppfatte lav RISE, og å motta negativ feedback men oppfatte høy RISE” (Lent & Lopez, 2002, s. 270, egen oversettelse). Cats, Stets og Burke (1999) fant at når det er maktforskjeller innad i et forhold kan effektene av RISE være større enn når personene har lik status. Selv om deres studie hadde ektepar som undersøkelsesenheter, kan en tenke seg at det har overføringsverdi til utøver-trener forholdet.

Jackson, Knapp og Beauchamp (2009) hevder at det er mangelfull forskning på denne tresidige modellen av mestringsstro (self-efficacy, other-efficacy og RISE) i et trener-utøver forhold. Selv om det har blitt gjort forskning innenfor utøverpar, peker de på forskjellene mellom det og trener-utøver forholdet, som eksempelvis forskjellige roller og ulik grad av makt. De valgte trener-utøver par på internasjonalt nivå som deltakere i deres studie. Dette fordi det er stor sjanse for at ”*relational efficacy beliefs*” er fremtredene i denne typen par, med tanke på mengden av tid og ressurser som parene investerer i forholdet. ”Både trenere og utøvere rapporterte at gunstige oppfatninger om mestringsstroen utviklet seg fra positiv other-efficacy og RISE” (Jackson et al., 2009,

s.215, egen oversettelse). En av utøverne uttalte viktigheten av at treneren har tro på vedkommende: ”to help get that [self-]confidence I think you need your coach believing in you” (Jackson et al., 2009, s.215). Når det gjelder RISE tok utøvere i studien opp verbal oppførsel fra treneren, det vil si både innholdet i tilbakemeldingene og hvordan de ble kommunisert som eksempelvis med hevet stemme. En av utøverne sa ”if things aren't going well . . . he'll say just the odd thing to get my confidence up and to get me feeling confident” (Jackson et al., 2009, s.215). En utøver koblet positiv feedback fra treneren som at treneren hadde tiltro til utøveren. En annen utøver snakket om innvirkningen negative tilbakemeldinger hadde på vedkommende: ”if someone's telling you bad things all the time . . . then you're going to think `well, they're not that confident in me`” (Jackson et al., 2009, s.219). Lignende resultater fikk Stirling og Kerr (2013) i sin studie. Her uttrykte flere utøvere at når treneren med hensikt krenket de og ikke ga utøverne oppmerksomhet, førte dette til en følelse av at de ikke kunne lykkes i idretten. Noen få utøvere opplevde derimot at krenkelser fra treneren førte noe positivt med seg, som økte prestasjoner og økt fokus.

2.6 Sammendrag av litteratur

Det er blitt gjort mye forskning på hva som er med på å danne vår mestringstro, og studiene samsvarer i stor grad. Samson og Solmon (2011) så på kildene til mestringstro vedrørende fysisk aktivitet og konkluderer med at litteraturen gir støtte til de fire kildene til mestringstro. Bandura (1997) hevder at graden av mestringstro får konsekvenser for flere forhold, blant annet innsatsen vi legger ned og tankemønstre. Høy mestringstro er også assosiert med å sette høyere mål, å tåle smerte bedre og at en er mer utholdende i møte med utfordringer (Feltz et al., 2008). Blant annet resultatene i studiet til Llewellyn, Sanchez, Asghar og Jones (2008) støtter oppom dette. De fant at utøvere med høy mestringstro i større grad valgte høyere vanskelighetsgrad på oppgaver.

I følge Feltz og kollegaene (2008) har forskningen på prestasjoner og mestringstro vært den sammenhengen som har vært mest populær å undersøke når det kommer til mestringstro. At høy mestringstro er forbundet med bedre prestasjoner er ifølge Feltz og kollegaer veldokumentert.

Når det gjelder trener-utøver forholdet og hvilken påvirkning treneren har på mestringsstro, er også dette forsket på. Serpa (1999) summerte for seksten år siden noen funn på sentrale områder innen emnet. Treneren ble konkludert med å være en signifikant annen for utøveren og trener-utøver forholdet ble oppsummert som å ha stor betydning for prestasjonene i idrett. Senere forskning har vist at treneren har betydning for mestringsstroen til utøvere. Studiet til Jackson, Knapp og Beachamp (2009) viste at mestringsstro utviklet seg ut i fra om utøverne mente treneren hadde tro på dem. En av de siste studiene er fra Saville og kollegaer (2014), hvor også de finner at det mellompersnlige forholdet mellom utøver og trener har innvirkning på mestringsstroen til utøveren. Stirling og Kerr (2013) så i sin studie på hvordan krenkelsler fra trener blant annet virket inn på mestringsstroen til utøveren. Flere av utøverne rapporterte at når treneren med hensikt krenket de og ikke ga utøverne oppmerksomhet, førte dette til en følelse av at de ikke kunne lykkes i idretten.

Jackson og kollegaene (2009) hevdet at det var mangelfull forskning på den tresidige modellen av mestringsstro (self-efficacy, other-efficacy og RISE) i et trener-utøver forhold. Jackson, Gucciardi og Dimmock (2011) brukte i sin studie en alternativ tilnærming for å identifisere tresidige profiler av mestringsstroen. De målte mestringsstro, other-efficacy og RISE. De fant at utøvere som hadde høy mestringsstro, også rapporterte høy tiltro til treneren samt at de mente treneren hadde tiltro til dem.

Uavhengig av hvordan man måler self-efficacy har litteraturen tilsynelatende mangler når det gjelder status innenfor ulike miljøer. For å kunne utvikle fotballen i riktig retning, er det helt avgjørende å vite hvilke områder en kan forbedre seg på. Som vi så under kapitlet om å trene kvinnelige utøvere har det blitt gjort noe forskning på preferanser til menn og kvinner når det kommer til trenerstil. De viste at damer blir motivert annerledes enn menn, og har andre ønsker til en god trener enn det menn har. Jeg ønsket å se nærmere på norske kvinnelige spilleres mestringsstro og om treneren har innvirkning på mestringsstroen til spillerne på toppnivået innenfor damefotballen i Norge. Det var også av interesse og se om det er forskjeller på mestringsstroen for spillere med mannlig trener versus kvinnelig trener.

2.7 Problemstilling

Etter gjennomgangen av litteraturen som finnes om mestringstro og idrett så blir det tydeligere at det er færre studier på kvinnelige topputøvere, og vi trenger fortsatt å vite mer om hvordan det er blant norske utøvere. Derfor var det overordnede målet for prosjektet å ta et øyeblikksbilde av norske kvinnelige toppfotballspilleres mestringstro og undersøke en eventuell innvirkning av trenerens atferd på spillernes mestringstro. Jeg har valgt å bruke hypotetisk-deduktiv metode med kvantitativ metode.

Følgende problemstillinger og hypoteser ble utledet:

Problemstilling 1: Hvor stor mestringstro har norske kvinnelige fotballspillere?

Hypotese 1: Norske kvinnelige fotballspillere har lav grad av mestringstro.

Problemstilling 2: Hvilken innvirkning har trenerne på norske kvinnelige fotballspilleres mestringstro?

Hypotese 2a: Trenerne har innvirkning på mestringstroen til norske kvinnelige fotballspillere

Hypotese 2b: Spillere som har kvinnelig trener rapporterer høyere grad av mestringstro enn spillere med mannlig trener.

3 METODEDEL

Metoden som er valgt skal på en mest mulig hensiktsmessig måte gi svar på problemstillingen. For å undersøke et tverrsnitt av mestringstro og treneres innvirkning på dette, ble det i denne oppgaven derfor valgt å gjennomføre en undersøkelse med spørreskjema blant kvinnelige fotballspillere i Norge fra toppfotballen. Andre metoder ble også vurdert, men siden det i første omgang var et ønske om å få et oversiktsbilde av situasjonen, ble denne fremgangsmåten valgt. På de neste sidene blir metoden gjennomgått utførlig.

3.1 Utvalg

For å få svar på en problemstilling må en spørre seg hvilke enheter en skal undersøke. Som Thomas, Nelson og Silverman (2011) skriver må en spørre de som kan svare på det en lurer på. Toppserien og 1.divisjon er det som betegnes som toppfotball i Norge. Basert på problemstillingene er det naturlige utvalget blant landets kvinnelige toppfotballspillere.

Et moment som kan tas opp til diskusjon er hvem som er toppspillere. Er det alle i lagtroppen, eller er det eksempelvis kun de som spiller et gitt antall minutter over hele sesongen? Når det ble valgt å la alle i troppen være med i undersøkelsen, var årsaken til dette at grad av mestringstro hos innbyttere eller andrelagsspillere er av stor interesse.

To andre mulige eksklusjonskriterier var keepere og spillere under 16 år. Ved planleggingen av studien viste det seg at keepere ville komplisere selve spørreundersøkelsen (de måtte ha andre spørsmål med vanskelig sammenligning med utespillere). Et tydelig eksempel på det er spørsmålet ”Hvor sikker er du på at du kan score alene med keeper”. De ble derfor ekskludert fra studien. Spillere under 16 år ble også valgt å utelukkes fra undersøkelsen av flere grunner. En årsak er at undersøkelser av personer under 16 år krever samtykke fra foreldre. En annen viktig grunn er at det er få spillere i toppfotballen som er under 16 år. I april 2014 var det ikke meldt inn spillere under 16 år i toppserien (Kvinnefotball, 2014) mens det i 1.divisjon finnes noen få utøvere.

Spørreundersøkelsen ble sendt ut til 199 spillere. Av disse gjennomførte 89 hele undersøkelsen, mens 27 utøvere svarte på noen av spørsmålene. De resterende 83 svarte ikke. Ved utsendelse av spørreundersøkelsen kom det flere returnmeldinger tilbake i SurveyXact, som sa mailen ikke var levert til mottaker. Det kan derfor være at enkelte av spillerne ikke har mottatt undersøkelsen. Noen av spillerne forsto ikke norsk. På et tidspunkt ble det vurdert å lage en engelsk versjon av spørreskjemaet, men denne muligheten ble forkastet, da dette vil ha komplisert analysen.

Etter å ha slettet keepere og spillere under 16 år, samt de besvarelsene som kun hadde svart på de innledende spørsmålene, ble det inkludert 89 spillere i analysen (som tilsvarer ca. 20 % av alle i spillerstallen på det nivået).

3.1.1 Etikk

I tillegg til lover som eksempelvis personopplysingsloven er det utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som hjelp i prosessen med å ta gode valg. ”Begrepet ”forskningsetikk” viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet” (De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH), 2006, s.5).

Som forsker må en ta hensyn til personene som deltar i undersøkelsen eller eventuelt tredjepersoner. De som blir spurt om å delta i forskning har krav på tilstrekkelig med informasjon om forskningsprosjektet, slik at de blant annet kan vurdere eventuelle følger av å delta i studien (NESH, 2006). I studien ble undersøkelsesenheterne invitert og informert via e-post. I e-posten lå en link til spørreskjemaet. Ved å klikke på linken samtykket respondentene til deltakelse i studien. Det var understreket at deltakelse i studien var frivillig.

Deltakerne i et forskningsprosjekt har også rett på konfidensialitet ”...det vil si at sensitiv eller gradert informasjon bare skal være tilgjengelig for autoriserte personer og prosesser” (Dvergsdahl, 2009). Kun jeg og min veileder har hatt tilgang på sensitiv informasjon. All data har blitt anonymisert og det skal ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner, lag eller trenere i publikasjonen. Etter prosjektslutt vil all data bli slettet.

3.1.2 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Forskningsprosjektet ble innmeldt til NSD 13.08.14 og ble 18.08.14 godkjent uten krav til endringer. Vedlegget er lagt ved oppgaven (vedlegg 1).

3.2 Forskningsdesign (prosedyre)

I denne delen vil selve fremgangsmåten for undersøkelsen bli gjort rede for.

3.2.1. Forskning

Kvantitativ metode gir oss talldata. Forskningsstrategien kjennetegnes blant annet ved at den gir få opplysninger om mange (Dalland, 2012). Kvantitative metode kartlegger utbredelse og det gjennomsnittlige og det er avstand mellom forskeren og undersøkelsesenheterne. Dersom man ønsker å gå i dybden og innhente beskrivende data som vi ikke klarer å måle eller sette tall på benyttes kvalitativ metode (Dalland, 2012). I denne metoden registreres dataene i form av tekst og forskeren har nærhet til undersøkelsesenheterne (Dalland, 2012; Ringdal, 2007). Mens kvantitativ metode er forklarende kan en si at kvalitativ metode ønsker å gi forståelse (Dalland, 2012, s.113).

Et grunnleggende spørsmål innenfor vitenskapsfilosofien er hva som kan sies å være vitenskap og hva som ikke er vitenskap. Som skrevet i underkapittel 2.7 er det valgt hypotetisk-deduktiv metode med kvantitativ metode for å belyse problemstillingene i studien. Ved bruk av deduktiv metode er aksiomer eller hypoteser utgangspunktet for begrunnelse av vitenskap. En hypotese kan sies å være en påstand om virkeligheten (Ringdal, 2007, s.19). Dersom vi stiller hypoteser kalles metoden for hypotetisk-deduktiv metode.

Karl Popper, professor i vitenskapsfilosofi, mente at en aldri kunne si at en teori er sann. Derimot er det mulig å påvise at en hypotese eller teori er gal. Dette forutsetter at hypotesene er falsifiserbare (Chalmers, 1999, s.62). En hypotese er falsifiserbar ”...if there exists a logically possible observation statement or set of observation statements that are inconsistent with it, that is, which, if established as true, would falsify the hypothesis” (Chalmers, 1999, s. 62). Alle de tre hypotesene som er utledet i studien er falsifiserbare.

3.2.2 Pilotundersøkelse

Thomas, Nelson og Silverman (2011) skriver at en pilotundersøkelse er nødvendig før en skal gjøre en spørreundersøkelse. Denne sterke anbefalingen ble fulgt, og en klubb fra 2.divisjon kvinner sa seg villig til å delta i studien. Pilotundersøkelsen ga verdifull informasjon som gjorde at de mest krevende spørsmålene ble flyttet til slutten av undersøkelsen.

3.2.3 Spørreskjema

3.2.3.1 Som metode

Spørreundersøkelser er ifølge Ringdal (2007) den mest brukte metoden for å samle inn data på innenfor samfunnsvitenskapene. Ved hjelp av spørreskjemaer nås mange undersøkelsesenheter i løpet av kort tid. En annen grunn for å bruke spørreundersøkelser er at en kan sammenligne de svarene en får og undersøke om det finnes forbindelser (Johannesen, Tuft & Christoffersen, 2011) for eksempel mellom oppgitt mestringsstadium og i hvilken grad spillerne mener treneren gir konstruktive tilbakemeldinger. Av de tre teknikkene besøksintervju, telefonintervju og selvutfyllingsskjemaer ble den siste valgt. Selvutfyllingsskjemaer er gunstige siden undersøkelsesenheter i studien er spredt over store deler av landet og fordi kostnadene ved denne teknikken er lav sammenlignet med de to andre, spesielt fordi skjemaene sendes ut og besvares via internett. Ikke minst er personvernet høyest med selvutfyllingsskjema sammenlignet med de to andre teknikkene (Ringdal, 2007).

3.2.3.2 Utarbeidelse av spørreskjema

Det er ifølge flere (Johannesen et al., 2011; Thomas et al., 2011) en feilaktig oppfatning om at utarbeidelse av et spørreskjema er en enkel sak. Det er flere faktorer å tenke på under prosessen med utarbeidelse av et spørreskjema med mål om å gi opplysninger så nær virkeligheten som mulig, og høy validitet og reliabilitet. Som Johannesen og kollegaer (2011) påpeker kan en ikke spørre om alt, en må begrense seg, og det er generelt en høyere svarprosent på korte spørreundersøkelser enn på lange (Thomas et al., 2011). Det er derfor en betydelig utfordring å utarbeide en spørreundersøkelse som gir de dataene som trengs og som samtidig skal være utformet på en måte som sikrer at flest mulig svarer på studien. Innlysende nok sier Johannesen og kollegaene (2011) at de spørsmålene som stilles må kunne gi svar på problemstillingen. Thomas et al. (2011, s. 275) mener at "One of the most valuable guidelines for writing questions is to ask yourself continually what specific objective each question is measuring". Denne anbefalingen ble fulgt.

Når det kom til struktureringen av skjemaet, ble flere forhold nøye gjennomtenkt. Flere typer spørsmål ble overveid. Det ble også vurdert om det skulle være kategorispørsmål eller åpne spørsmål. Valget må basere seg på hvilke spørsmålstyper som gir gode data. I all hovedsak ble det valgt kategorispørsmål, men med noen få åpne spørsmål. I studien er det spørsmål om hvilke roller spillerne har i laget. Disse spørsmålene ville det være

tilnærmet umulig å lage tilstrekkelig med svaralternativer på. Dette fordi svaret skal reflektere alle respondenters oppfattelse av egne roller.

Det er også hensyn en må ta når en bestemmer rekkefølgen til spørsmålene.

Spørreundersøkelsen følger anbefalingen om å starte med enkle spørsmål (Thomas et al., 2011; Ringdal, 2007; Statistisk sentralbyrå (SSB), 2004) for å opprettholde respondentenes motivasjon til å svare på hele undersøkelsen. Rådet om at spørsmålene bør organiseres etter tema for ikke å forvirre respondenten (Ringdal, 2007) ble også fulgt. Fenomenet rekkefølgeeffekter, det vil si at et tidligere spørsmål kan virke inn på hvordan en respondent svarer på senere spørsmål (Ringdal, 2007) ble også nøye gjennomtenkt under utarbeidelsen av spørreskjemaet.

Hvordan en formulerer spørsmålene kan ha stor innvirkning på datainnsamlingen.

” Respondenten skal forstå ord og uttrykk på samme måte og vite hvilken informasjon som det er nødvendig å trekke fram” (Johannessen et al., 2011, s.262). Det ble forsøkt å gjøre spørsmålene presise, entydige og bestående av et språk som var tilpasset mottakerens kunnskaper. I tillegg var det fokus på å ikke stille ledende spørsmål, noe Johannessen og kollegaer (2011) påpeker at en må passe seg for.

3.2.3.3 Elektronisk spørreskjema

Ved hjelp av elektronisk spørreskjema nås alle undersøkelsesenheter raskt og kostnadsfritt. En ulempe med en enquete er lav deltakelse (Haraldsen, 1999) og undersøkelser distribuert via mail kommer som regel dårligst ut når det gjelder svarprosent. I følge Hoyle, Harris og Judd (2002, s.100) er svarprosenten vanligvis mindre enn 50 % ved undersøkelser for allmenheten. For å samle inn data ble systemet SurveyXact brukt. I dette systemet ble undersøkelsen både produsert, distribuert og analysert. SSB utviklet sammen med Brønnøysundregistrene og skatteetaten en håndbok på utarbeidelse av webskjemaer. Deres hovedbudskap er at ”webskjemaene bør se ut som gode selvutfyllingsskjema og fungere som gode intervjuundersøkelser” (SSB, 2004, s.8).

Oppgavebyrden, eller brukeropplevelsen ”påvirkes både av svarpersonens forutsetninger for å svare, av hvordan skjemaet distribueres og ser ut, og av kombinasjonen av disse to forholdene” (SSB, 2004, s.13). Det var selvfølgelig et ønske at respondentene skulle få en best mulig brukeropplevelse og det ble derfor forsøkt å skape et så leservennlig skjerm bilde som mulig. Det er vanskeligere for en respondent å

vurdere alternativene dersom spørsmålet og noen av svarmulighetene blir borte (SSB, 2004). Derfor ble undersøkelsen utarbeidet med minst mulig scrolling⁴, slik at spørsmål og tilhørende svaralternativ vist samtidig.

I internettundersøkelser har vi muligheten til å bruke svarkontroller. Det er benyttet det SSB (2004) kaller for harde kontroller, det vil si at svarpersonen er nødt til å rette opp eventuelle feil før hun kan svare på neste spørsmål. I undersøkelsen er det responskontroll, det vil si at det blir kontrollert om svarpersonen har svart på alle spørsmålene. Respondenten får ikke gå videre i spørreskjemaet før hun har svart på spørsmålene som er i skjermbildet. Dersom det er et eller flere spørsmål som ikke er besvart, kommer det øverst i skjermbildet opp en melding om at det er gjort inntastingsfeil som må rettes før respondenten kan gå videre. Se vedlegg 2.

3.2.3.4 utfordringer med spørreskjema i undersøkelsen

Som metode har spørreskjemaer flere utfordringer. Svarprosenten på selvtutfyllingsskjemaer har tidligere blitt omtalt i oppgaven, men dette er en klar ulempe og svakhet ved metoden. Hoyle og kollegaer (2002) påstår at når undersøkelsespersonene er allmennheten, er det vanlig med en responsrate under 50 %. Denne påstanden traff godt i forhold til denne studien. 45 % gjennomførte hele undersøkelsen, mens 14 % svarte på noen av spørsmålene. Når responsraten er sjefsindeksen, som Hoyle et al. kaller det, på datakvalitet gir dette oss noen utfordringer i forhold til mulig non-response bias⁵. Det vil si muligheten for at de svarene vi får fra de som svarer på undersøkelsen er forskjellig fra de som velger å ikke svare på spørreskjemaet. Andre svakheter er for eksempel at du får data på det respondenten oppgir at er tilfellet, og ikke hva som virkelig er sant (Thomas et al., 2011). Avstand til respondentene fører også til at det ikke er mulighet til å kontrollere om respondenten tar selvstendige valg, eller om vedkommende spør andre personer om deres mening eller hjelp. Det siste vil selvfølgelig føre til bias (Hoyle et al., 2002).

3.2.4 Min rolle som forsker

Jeg har en stor interesse for feltet og emnet som undersøkes, og bærer med meg en del tanker og oppfatninger. Derfor er det umulig for meg å stille meg helt nøytralt til

⁴ "Scrolling, rulling av bilde eller tekst på en dataskjerm; skjermen kan sees som et vindu mot en lang bilde- eller tekstremse som trekkes eller rulles forbi når brukeren anvender piltaster eller rullefelt." (Liseter, 2009) - <https://snl.no/scrolling>

⁵ " Bias – The factors operating on a sample so it is not representative of the population from which it was drawn" (Vincent & Weir, 2012, s.360).

undersøkelsen. En erkjennelse av min rolle som forsker er viktig for å unngå uheldige påvirkninger. Som forsker kan jeg dessverre påvirke ubevisst blant annet gjennom de fordommene eller forventingene jeg har. I følge Thomas og kollegaer kan jeg, dersom jeg forventer å se spesifikke ting, ha en tilbøyelighet til å tolke hendelser i den retningen (Thomas et al., 2011). Noen kan argumentere for at jeg selv burde ha svart på undersøkelsen, siden jeg utgjør en del av populasjonen. For å unngå en ubevisst påvirkning valgte jeg derimot å ikke besvare spørreskjemaet. I analysen har jeg forsøkt å være så åpen til sinns som mulig. Siden jeg har brukt kvantitative metode og spørreundersøkelse som strategi, har jeg avstand til det som undersøkes og det er ikke like stor fare for påvirkning som det er ved bruk av kvalitativ metode. Men etter mange år i fotballen og at jeg i de senere år har spilt i de divisjonene som undersøkes, har jeg kjennskap til mange av utøverne, og noen kjenner nok også til meg. Muligheten er tilstede for at spillerne har svart annerledes enn de hadde gjort hvis det var en forsker uten tilknytning til fotballmiljøet som hadde foretatt undersøkelsen.

3.3 Instrumenter

Her vil en kategorisering av mestringstro bli presentert. Etter at en har samlet inn dataene er det nødvendig å vurdere deres kvalitet. For å sikre dette må vi se etter om det kan ha skjedd noe feil underveis i målingen. Det gjøres rede for kriteriene reliabilitet og validitet, som er to redskaper for å undersøke kvaliteten på dataene.

3.3.1 Kategorisering av høy – og lav self-efficacy

For å kunne si noe om norske kvinnelige fotballspillere har lav eller høy grad av mestringstro, er det nødvendig å se på hvor grensene for de ulike kategoriene går. I følge O`Donoghue (2012) er det viktig å kunne tolke om verdier er høye, alminnelig eller lave. Han hevder at ” If we do not understand what a value means, then we cannot make a decision based on the value and the variable is invalid” (O`Donoghue, 2012, s.57).

Siden det er vanskelig å sammenligne grad av mestringstro mellom ulike studier, er det i denne studien valgt Z-score for å operasjonalisere lav, alminnelig og høy mestringstro. Med lav mestringstro menes derfor lav i forhold til skalaen som blir brukt i studien. Z-score er et mål som sier hvor verdien er i forhold til gjennomsnittet i en gruppe. Mer spesifikt så representerer scoren ” ... the number of standard deviations the value is

above the mean” (O’Donoghue, 2012, s. 64). Z-scoren 0 er gjennomsnittet, positive tall viser standard divisjon over gjennomsnitt, mens negative tall viser antall standard divisjon under gjennomsnittsverdien.

3.3.2 Reliabilitet

”Reliabilitet, eller pålitelighet, går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat” (Ringdal, 2007, s.86). Ringdal hevder at det alltid vil foreligge målefeil. Den målte verdien eller variabelen, er summen av den sanne verdien, som vi ikke kjenner, pluss målefeil (Thomas et al., 2011; Ringdal, 2007).

Når det kommer til å teste reliabiliteten til dataene er det flere muligheter. En måte er ved bruk av test-retest teknikken. Ved bruk av denne metoden utfører man først en måling, for deretter å utføre en eksakt lik måling på et senere tidspunkt (Thomas et al., 2011; Hoyle et al., 2002; Ringdal, 2007). En utfordring for denne reliabilitetstesten er å finne riktig tidsrom mellom de to testene. Blir tiden for lang kan endringer være faktiske forandringer i den sanne verdien. Samtidig kan ikke tidsrommet være så kort at respondentene husker hva de svarte første gangen (Hellevik, 2006; Hoyle et al., 2002). Ringdal (2007) og Hoyle med kollegaer (2002) påpeker at det kan være vanskelig å få gjennomført en retest fordi en ikke kan forvente at de samme respondentene skal svare to ganger på samme undersøkelse i løpet av kort tid.

Flere metoder for å undersøke reliabilitet kommer under betegnelsen *internal consistency*, som er ”an estimate of the reliability that represents the consistency of scores within a test” (Thomas et al., 2011, s.201). For eksempel kan en gjenta spørsmålet enten ordrett eller endre formuleringen. Haraldsen (1999) fraråder å bruke denne metoden, da han mener det ligger en forventning om nye spørsmål og at respondentene vil lete etter ulikheter mellom spørsmålene. Han hevder videre at dette kan føre til et nedslående resultat.

3.3.3 Validitet

Om validitet sier Thomas og kollegaer (2011, s.193, egen oversettelse) ”Validiteten til målinger indikerer i hvilken grad verdien fra testen eller instrumentet, måler det den skal”. Belyses problemstillingen av de spørsmålene vi stiller? ”Operational definitions inevitably include constructs⁶ that are not supposed to be included and exclude portions of the underlying construct that should be measured” (Hoyle et al., 2002, s.86). En

⁶ “A construct is an abstract concept that we would like to measure” (Hoyle et al., 2002, s.11).

streber selvfølgelig etter å måle mest mulig av konseptet og minst mulig av utenforliggende forhold, og dermed ha høy begrepsvaliditet.

Validitet deles inne i flere typer. Umiddelbar validitet (face validity) gjøres av folk som har svært god kunnskap om emnet som undersøkes. De vurderer om spørsmålene måler det som er tenkt de skal måle (Hoyle et al., 2002). Umiddelbar validitet er ifølge Ringdal (2007) kjernen i det som kalles innholdsvaliditet som dreier seg om vi klarer å fange opp store deler av begrepet vi undersøker. Veilederen til denne oppgaven har ekspertkunnskap på self-efficacy, og en kan derfor si at det har vært en god vurdering av om spørsmålene har målt det som var meningen. Når det gjelder utvelgelse av de fotballferdighetene som mestringstro har blitt målt opp mot, kunne trenere i Toppserien og/eller 1.divisjon blitt bedt om å vurdere de ti utvalgte ferdighetene. Dette for å sikre både en høyere begreps- og innholdsvaliditet. Undertegnede mener derimot at etter over femten års spill med fotball, med både spill i Toppserien og 1.divisjon, pluss trenerkurs i fotball, sammen med relevant utdanning, at undertegnende har god kompetanse til å si noe om hvilke fotballferdigheter som er blant de viktigste.

Til nå er den indre validiteten blitt sett på, men det er også viktig å se på ytre validitet, det vil si i hvilken grad funnene kan generaliseres. Eller om "...resultatene fra en studie av et begrenset omfang (f.eks. et utvalg mennesker) kan gjøres allment gjeldende (f.eks. en hel befolkning)" (Braut, 2009). I studien vil dette si om resultatene fra de enhetene som deltok, kan sies å gjelde alle kvinnelige toppfotballspillere i Norge.

3.4 Analyser og screening

3.4.1 Totalt antall spillere

Datamaterialet ble behandlet i SPSS. Etter en gjennomgang ble 27 av deltagerne fjernet fra materialet. Av disse ble 10 fjernet fordi de var keepere, og 1 ble fjernet fordi respondenten var under 16 år. Resten ble fjernet fordi de hadde besvart få av spørsmålene.

I alt 13 klubber svarte ja til å delta i studien, men de 89 spillerne som utgjorde det endelige analyse materialet kom fra 11 forskjellige klubber⁷.

⁷ Klubbene 1 og 3 fikk sine spillere fjernet, og ble derfor ikke med i det endelige analyse materialet.

Tabell 1: Oversikt over antall spillere fra de ulike klubbene

Klubb	0	2	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Antall spillere	7	10	14	10	7	7	7	7	9	8	3

Analysene i studien ble gjort med One Way Anova og Pearsons korrelasjon.

3.4.2 Manglende data

Som forsker unngår en sjelden problematikken med manglende data⁸. Hair, Black, Babin og Anderson (2014, s.40) skriver at manglende data "...are a fact of life in multivariate analysis". Når vi undersøker et utvalg fra en populasjon, er ofte målet til forskeren å kunne generalisere funnene fra utvalget til å gjelde hele populasjonen. Men manglende data påvirker generaliserbarheten. De manglende dataene ble derfor grundig undersøkt, slik det anbefales av Hair og kollegaene. Ulike analyser av manglende data ble gjennomført.

Noen av de manglende dataene var forventet og kunne dermed overses. Dette gjaldt spørsmålene om treneren setter langtids- eller kortidsmål. Dersom respondenten svarte ja, ble hun sendt til spørsmålet om i hvilken grad hun føler de er utfordrende. Her er det naturligvis en høy prosentandel manglende data. Dette kommer av at de som har svart nei, ikke får muligheten til å svare på dette spørsmålet. Kun en respondent svarte ikke.

De som ikke var forutsett, kunne derimot ikke overses. Ved å grundig undersøke de manglende dataene, ble det funnet noen årsaker til hvorfor noen av variablene hadde høyere manglende data enn det en skulle tro. Dette gjaldt blant annet spørsmålet om hvor mange offisielle kamper de har spilt for førstelaget denne sesongen. Dette spørsmålet kommer tidlig og kan ikke sies å være et sensitivt spørsmål, og 9 % manglende data gir grunn til å se nærmere på variabelen. Årsaken var at åtte av spillerne hadde svart med tekst i stedet for tall. Vedlegg 3 viser et sammendrag av andelen manglende data

En tabell over de manglende dataene i rekkefølge, med variabelen med størst prosentandel manglende data på toppen, kan sees av vedlegg 4. De manglende dataene skyldes i all hovedsak at respondenten underveis har mistet motivasjonen til å svare på undersøkelsen. Selv om Little`s MCAR test ikke flagget korrelasjoner som var

⁸ "Missing data, where valid values on one or more variables are not available for analysis" (Hair et al., 2014, s.40).

signifikante, er det lett å se at det er et mønster. Det ble også tydelig ved å bruke grafisk framstilling av de manglende dataene, som en kan se av vedlegg 5.

Siden antall respondenter i studien var nokså lite, var det et ønske å opprettholde utvalgsstørrelsen og derfor benytte imputering. Little`s MCAR test fikk en signifikant verdi på 0.171, som indikerer at mønsteret er tilfeldig. Men siden det er tydelig at respondentene har falt av underveis og et mønster kan sees, bør en bruke multiple imputation. Analysen og resultatene vil derimot ikke bli noe annerledes ved imputering med denne metoden, og derfor ble ikke de manglende dataene erstattet.

Retningslinjene til Wincent og Weir (2012) i forhold til fjerning av uteliggere⁹ ble fulgt, og det ble tatt bort en. Dette gjaldt variabelen om hvor mange år en har spilt for klubben. Her hadde uteliggeren verdi 28, hvorpå nærmeste verdi var 14 år. Verdien ble ansett som ikke representativ for resten av populasjonen, og ble derfor fjernet.

⁹ Oversettelse av det engelske begrepet outlier. «When one or more scores, called outliers, are considerably higher or lower than the other scores, the mean is pulled toward that extreme» (Vincent & Weir, 2012, s.54).

4 RESULTATER

I dette kapitlet blir først resultatene fra analysen av graden av mestringstro hos norske kvinnelige fotballspillere presentert. Deretter følger en redegjørelse av resultatene av analysen for om trenerne har innvirkning på mestringstroen til norske kvinnelige fotballspillere.

4.1 Hypotese 1: Norske kvinnelige fotballspillere har lav grad av mestringstro

Tabell 2: Mestringstro hos spillerne

	N	Min.	Maks	Gj.snitt	St.a.	Skjev.	Kurtose
Mestringstro	86	36.9	96.7	77.4	10.4	-.84	1.93

Som vi ser av tabellen er dataene litt skjeve. Dette betyr at det er en større gruppe med spillere som har mestringstro mot 100 % enn mot 0 %. Se vedlegg 6 for en fremstilling i histogram. Skjeve distribusjoner er derimot veldig vanlig å se når det er en nedre eller øvre grense for verdier. Når det er en øvre grense, som i dette tilfelle hvor utøverne ikke kan ha høyere mestringstro enn 100 %, får en det som kalles en ceiling effect, det vil si at det er en øvre grense og at svarene ofte er i nærheten av grensen (Vincent og Weir, 2012, s.79). Vincent og Weir hevder at verdier innenfor ± 2.0 for kurtose og skjevhet blir ansett som akseptabelt.

Som beskrevet i underkapittel 3.3.1 har z-scores blitt brukt for å beskrive graden av mestringstro for utøverne. Dersom utøverne har en z-score på variabelen på mellom -1 og 1 er dette en vanlig score. En z-score på 1 er en høy score, 2 veldig høy og 3 ualminnelig høy. Likeens er en z-score på -1 en lav score, mens -2 er en veldig lav score og -3 en ualminnelig lav score. Resultatene viser at elleve spillere har en høy score, sju har en lav score, to har en veldig lav score mens en spiller har en usedvanlig lav score.

4.1.1 Mestringstro og klubb

Når en går inn og undersøker de som scorer enten høyt eller lavt på mestringstro ser en at de ti spillerne som scorer lavt, veldig lavt eller ekstremt lavt kommer fra fem ulike klubber. Fire av de ti som scorer -1, -2 eller -3 standard avvik fra gjennomsnittet er fra samme klubb. En spiller scorer veldig lavt, mens tre spillere scorer lavt på mestringstro.

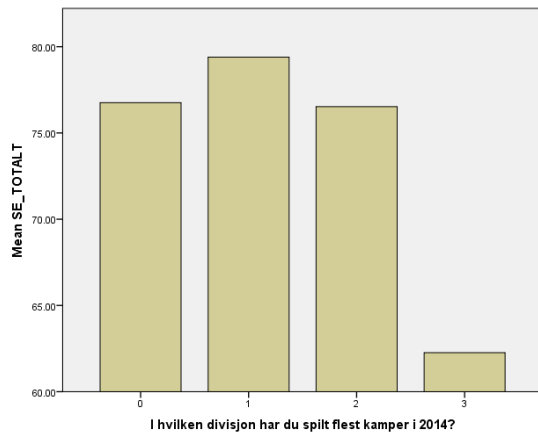
Den samme klubben er den klubben hvor spillerne scorer gjennomsnittlig lavest på mestringstro sammenlignet med de andre klubbene. Som vi kan se av tabell 3 er de elleve spillerne som har z-score på over 1 fordelt på sju klubber.

Tabell 3: Høy, alminnelig og lav mestringstro i klubbene

Hvilken klubb spiller du for?	Alminnelig mestringstro	Høy mestringstro	Lav mestringstro.
0	5	2	0
2	9	0	1
4	11	1	2
5	8	2	0
6	5	1	0
7	5	2	0
8	5	1	0
9	3	0	4
10	7	2	0
11	5	0	2
12	2	0	1

4.1.2 Mestringstro og divisjon

Resultatene av ANOVA`en viser en signifikant sammenheng ($p = .004$) mellom mestringstro og i hvilken divisjon utøverne spilte flest kamper det inneværende året. Utøvere som har spilt i 3.divisjon eller i lavere divisjoner ($M = 62.26$, $SD = 17.98$, $N = 5$) har mindre mestringstro enn spillere som har spilt i Toppserien ($M = 76.76$, $SD = 10.36$, $N = 24$) eller 1.divisjon ($M = 79.39$, $SD = 8.20$, $N = 49$). Det er viktig å merke seg at det kun er fem av spillerne som har spilt i 3.divisjon eller lavere. En av disse respondentene har en total verdi av mestringstro på bare 36.92. Dette er en verdi som er en uteligger, men som ble beholdt fordi den kan være representativ for populasjonen. Analysen uten denne uteliggeren ga et ikke signifikant resultat ($p = .131$).



Figur 1: Mestringstro i forhold til hvilken divisjon utøverne spiller i. 0 = Toppserien, 1 = 1.divisjon, 2 = 2.divisjon og 3 = 3.divisjon eller lavere

4.1.4 Mestringstro og startstatus

En ANOVA ble gjennomført for å se på sammenhengen mellom mestringstro og om spillerne var en del av førsteleveren eller om de var innbytter. Analysen viste at utøverne som er en del av førsteleveren ($M = 79.19$, $SD = 8.84$, $N = 63$) hadde statistisk signifikant høyere mestringstro ($p = .007$) enn innbytterne ($M = 72.47$, $SD = 12.74$, $N = 23$). Hvis vi ser på sammenhengen mellom startstatus og gruppene høy, alminnelig og lav mestringstro, er det en statistisk signifikant sammenheng ($p = .016$).

Tabell 4: Forskjell i høy, alminnelig og lav mestringstro mellom startende spillere og innbyttere

Startstatus	Alminnelig mestringstro	Høy mestringstro	Lav mestringstro.
Starter	50	10	3
Innbytter	15	1	7

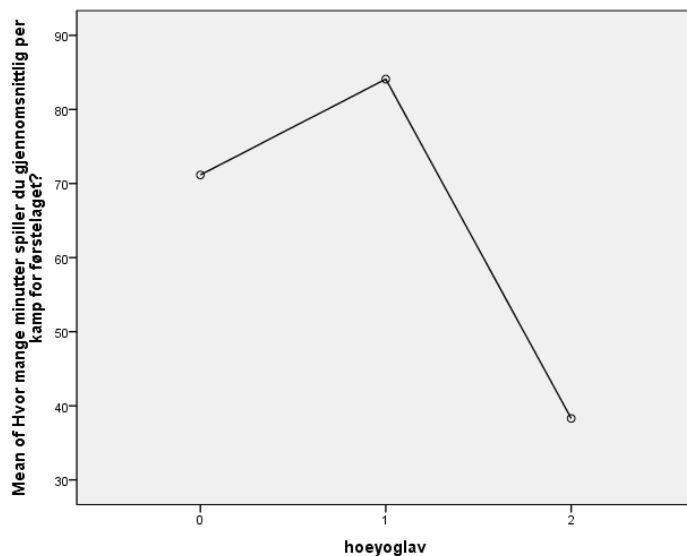
Mestringstro er i studien en sum av alle spørsmålene om hvor sikker de er på at de kan utføre ulike tekniske ferdigheter pluss hvor sikker de er på at de kan utføre tre selvvalgte offensive og tre selvvalgte defensive oppgaver. Ser en kun på de rollespesifikke oppgavene, også kalt role efficacy, er det en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene. De som starter kampene ($M = 81.75$, $SD = 9.99$, $N = 58$) har en signifikant ($p = .007$) høyere mestringstro i forhold til rollen enn de som starter på benken ($M = 73.52$, $SD = 13.73$, $N = 18$). Med bare de tekniske oppgavene, ser vi at det også for den alene er en statistisk signifikant forskjell mellom gruppene ($p = .040$). De

som starter ($M = 75.87$, $SD = 10.14$, $N = 68$) har høyere mestringstro enn innbytterne ($M = 70.15$, $SD = 13.88$, $N = 23$).

4.1.5 Mestringstro og gjennomsnittlig spilletid

Med alle spillerne sett under ett ble det ikke funnet noen statistisk signifikant sammenheng mellom gjennomsnittlig spilletid og mestringstro ($p = .060$). Men ved å kjøre analyse på forskjell mellom gruppene, viser resultatet at gruppene høy, alminnelig og lav mestringstro skiller seg signifikant fra hverandre ($p = .001$) når det gjelder gjennomsnittlig spilletid for førstelaget. De som har lav mestringstro ($M = 38.30$, $SD = 36.72$, $N = 10$) spiller signifikant færre minutter per kamp enn de med høy mestringstro ($M = 84.09$, $SD = 14.29$, $N = 11$). De med lav mestringstro spiller også signifikant færre minutter per kamp for førstelaget enn de med alminnelig mestringstro ($M = 71.16$, $SD = 29.04$, $N = 62$).

Ikke uventet er det en korrelasjon mellom startstatus og gjennomsnittlig spilletid (-.936).



Figur 2: Gjennomsnittligspilletid per kamp for førstelaget for de med høy, alminnelig og lav mestringstro. 0 = alminnelig mestringstro, 1 = Høy mestringstro og 2 = lav mestringstro

4.1.5 Gjennomsnittlig spilletid og syn på utviklingspotensial

Det er en nær statistisk signifikant sammenheng ($p = .070$) mellom gjennomsnittlig spilletid og hvordan utøveren mener treneren ser på utviklingspotensialet deres. De som

mener at de og treneren har likt syn på utviklingspotensialet ($M = 73.22$, $SD = 27.85$, $N = 51$) spiller nært statistisk signifikant mer enn de som mener at treneren ser på utviklingspotensialet som dårligere enn dem selv gjør ($M = 53.89$, $SD = 35.38$, $N = 18$).

4.1.6 Gjennomsnittlig spilletid og syn på evner

Studien viser en statistisk signifikant forskjell ($p = .002$) på spilletid og oppfatning av trenerens syn på sine evner. De som mener treneren har et noenlunde likt syn på evnene deres som dem selv ($M = 74.04$, $SD = 28.82$, $N = 53$) og de som mener treneren ser på evnene som bedre enn dem selv gjør ($M = 75.50$, $SD = 24.78$, $N = 12$) spiller signifikant mer enn de som mener treneren ser på evnene som dårligere enn dem selv gjør ($M = 46.00$, $SD = 33.82$, $N = 20$)

4.1.7 Antall kamper for førstelaget og syn på evner

Resultatet fra ANOVA`en viser et statistisk signifikant forhold ($p = .015$) mellom antall kamper for førstelaget og hvordan utøverne mener treneren ser på deres evner. De spillerne som mener treneren har et noenlunde likt syn på deres evner som dem selv ($M = 16.98$, $SD = 7.81$, $N = 51$) og de utøverne som mener treneren ser på deres evner som bedre enn dem selv ($M = 18.09$, $SD = 6.64$, $N = 11$), spiller signifikant flere kamper enn de som mener treneren ser på deres evner som dårligere enn dem selv ($M = 11.28$, $SD = 7.00$, $N = 18$).

4.2 Hypotese 2a: Trenerne har innvirkning på mestringstroen til norske kvinnelige fotballspillere

4.2.1 Mestringstro og tilrettelegging av trening

Resultatet fra analysen med ANOVA`en viser en nær statistisk signifikant sammenheng ($p = .077$) mellom grad av mestringstro og tilrettelegging av trening. De som er helt enig i at treneren tilrettelegger øvelser på trening slik at dem får utfordringer tilpasset sitt nivå, har en nær statistisk signifikant høyere mestringstro, enn de som bare er enig i at treneren tilrettelegger øvelser på trening.

4.2.2 Mestringstro og grad av likt syn på evner

ANOVA`en viser signifikant sammenheng ($p = .040$) mellom mestringstro og om utøveren mener det er samsvar med hvordan hun selv ser på sine evner og hvordan hun mener treneren ser de. Utøverne som har svart de føler at treneren ser på evnene som bedre enn det dem selv gjør ($M = 72.25$, $SD = 10.49$, $N = 12$) har signifikant lavere

mestringstro enn spillerne som svarer at de føler de og treneren har likt syn på evnene ($M = 79.49$, $SD = 10.24$, $N = 54$)

4.2.3 Mestringstro og grad av likt syn på utviklingspotensial

Resultatet fra analysen med ANOVA`en viser signifikant sammenheng ($p = .037$) mellom mestringstro og om utøveren mener det er samsvar med hvordan hun selv ser på sitt utviklingspotensial og hvordan hun mener treneren ser på potensialet. Spillerne som har svart de føler treneren ser på utviklingspotensialet som bedre enn det dem selv gjør ($M = 71.00$, $SD = 12.85$, $N = 12$) har signifikant lavere mestringstro enn utøverne som svarer at de føler de og treneren har likt syn på utviklingspotensialet ($M = 79.18$, $SD = 9.49$, $N = 56$).

Analysen viser et statistisk signifikant forhold (Pearson's $r = .461$) mellom de to overnevnte variablene om utviklingspotensial og evner.

Tabell 5: Pearson`s r korrelasjoner mellom utøvernes mening om hvilket syn treneren har på deres evner og utøvernes mening om treneres syn på deres utviklingspotensial.

		Velg den påstanden du er mest enig i	Velg den påstanden du er mest enig i
Velg den påstanden du er mest enig i	Pearson Correlation	1	.461**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	87	87
Velg den påstanden du er mest enig i	Pearson Correlation	.461**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	87	88

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

Selv om det er et forhold indikerer ikke dette årsaken til sammenhengen (Vincent og Weir, 2012, s.107). Av korrelasjonen kan en ikke vite om de som svarer alternativ 0 på den ene variabelen også svarer alternativ 0 på den andre, eller om de svarer alternativ 0 på den ene og 2 på den andre. Dette svaret kan en derimot få ved å benytte funksjonen custom tables i SPSS. Det er 12 spillere som har svart at de føler treneren ser på evnene som bedre enn dem selv gjør. Av disse 12 er det 8 som har svart at de føler treneren ser på utviklingspotensialet deres som bedre enn dem selv gjør, mens de 4 resterende har svar at de føler de har noenlunde likt syn på potensialet for utvikling.

4.2.4 Opplevelse av trenerens støtte til spillerne på laget og målsetting

En urovekkende stor andel (59 %) av spillerne rapporterer at treneren i liten grad eller ikke i det hele tatt gir like mye støtte til alle spillerne på laget. Se tabell 6.

Tabell 6: I hvilken grad utøverne føler treneren gir like mye støtte til alle på laget

I hvilken grad føler du at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget?	Frekvens
I stor grad	5
Til en viss grad	31
I liten grad	40
Ikke i det hele tatt	12
Totalt	88
Manglende data	1
Totalt	89

Resultater fra studien viser at av de 12 som mener treneren ikke i det hele tatt gir like mye støtte til alle spillerne på laget, svarer 11 at treneren ikke setter kortsiktige mål. Det samme gjelder for langsiktig mål. Se tabell 7 og tabell 8. Studien viser en statistisk signifikant sammenheng ($p = .016$) mellom i hvilken grad utøveren føler at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget og om treneren setter kortsiktige mål. De som svarer at treneren ikke i det hele tatt gir like mye støtte til alle spillerne ($M = 0.08$, $SD = 0.29$, $N = 12$) oppgir at trenerne i mindre grad setter kortsiktige mål for deres utvikling og/eller prestasjoner, sammenlignet med de som svarer at treneren i stor grad gir like mye støtte ($M = 0.80$, $SD = 0.45$, $N = 5$) og de som sier at treneren til en viss grad gir like mye støtte ($M = 0.55$, $SD = 0.51$, $N = 31$).

Tabell 7: I hvilken grad utøverne føler treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget sett i forhold til kortsiktige mål fra treneren.

I hvilken grad føler du at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget?	Setter treneren din kortsiktige mål for din utvikling og/eller prestasjoner?	
	Nei	Ja
I stor grad	1	4
Til en viss grad	14	17
I liten grad	21	19
Ikke i det hele tatt	11	1

Studien viser en statistisk signifikant sammenheng ($p = .006$) mellom i hvilken grad utøveren føler at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget og om treneren setter langsiktige mål. De som svarer at treneren ikke i det hele tatt gir like mye støtte til alle spillerne ($M = 0.08$, $SD = 0.29$, $N = 12$) oppgir at trenerne i mindre grad setter langsiktige mål for deres utvikling og/eller prestasjoner, sammenlignet med de som

svarer at treneren i stor grad gir like mye støtte ($M = 0.80$, $SD = 0.45$, $N = 5$) og de som sier at treneren til en viss grad gir like mye støtte ($M = 0.58$, $SD = 0.50$, $N = 31$).

Tabell 8: I hvilken grad utøverne føler treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget sett i forhold til langsiktige mål fra treneren

I hvilken grad føler du at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget?	Setter treneren din langsiktige mål for din utvikling og/eller prestasjoner?	
	Nei	Ja
I stor grad	1	4
Til en viss grad	13	18
I liten grad	25	15
Ikke i det hele tatt	11	1

Pearsons rho viser en korrelasjon på 0.706 med et signifikant nivå på 0.01. Av de 51 som svarer at treneren ikke setter langsiktig mål, mener 43 at treneren heller ikke setter kortsiktig mål. Av de 38 som mener treneren setter langsiktige mål, svarer 33 at de også setter kortsiktige mål. Se tabell nedenfor.

Tabell 9: Langsiktige mål sett i forhold til kortsiktige mål satt av treneren

		Setter treneren din langsiktige mål for din utvikling og/eller prestasjoner?	
		Nei	Ja
Setter treneren din kortsiktige mål for din utvikling og/eller prestasjoner	Nei	43	5
	Ja	8	33

4.2.5 Opplevelse av trenerens støtte til spillerne på laget og syn på utviklingspotensial

Studien viser et statistisk signifikant forhold ($p = .002$) mellom i hvilken grad utøverne føler at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget og om hvordan utøveren føler treneren ser på utviklingspotensialet til spilleren. De som mener treneren ser på utviklingspotensialet som dårligere enn dem selv gjør ($M = 2.22$, $SD = 0.81$, $N = 18$), føler signifikant i mindre grad at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget, sammenlignet med de som mener treneren ser på utviklingspotensialet som bedre enn dem selv gjør ($M = 1.33$, $SD = 0.78$, $N = 12$) eller de som mener treneren har et noenlunde likt syn på utviklingspotensialet som dem selv ($M = 1.56$, $SD = 0.71$, $N = 57$).

4.2.6 Opplevelse av trenerens støtte til spillere på laget og syn på evner

Studien viser et statistisk signifikant forhold ($p = .031$) mellom i hvilken grad utøverne føler at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget og om hvordan utøveren føler treneren ser på evnene til spilleren. De som mener treneren ser på evnene som dårligere enn dem selv gjør ($M = 2.05$, $SD = 0.67$, $N = 21$), føler signifikant i mindre grad at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget, sammenlignet med de som mener treneren ser på evnene som bedre enn dem selv gjør ($M = 1.42$, $SD = 0.52$, $N = 12$) eller de som mener treneren har et noenlunde likt syn på evner som dem selv ($M = 1.58$, $SD = 0.83$, $N = 55$).

4.2.7 Opplevd støtte i motgang og medgang

Når det gjelder opplevd støtte fra treneren i motgang, er ikke resultatene særlige positive. Kun 10 av spillerne svarer at de i stor grad føler at treneren støtter dem i motgang. Til en viss grad er det 34 som svarer, mens henholdsvis 33 og 9 spillere svarer at de i liten grad eller ikke i det hele tatt føler at treneren støtter dem.

I medgang føler spillerne noe mer støtte. 25 spillere rapporterer at de i stor grad føler at treneren sin støtter dem i medgang, mens 47 svarer til en viss grad. Det er fortsatt en betydelig andel spillere som ikke føler trenerens støtte i medgang. Antallet spillere som i liten grad føler støtte er 13, mens 2 spillere ikke føler støtte i det hele tatt.

4.2.8 Konstruktive tilbakemeldinger

4.2.8.1 Konstruktive tilbakemeldinger og målsetting

Det er signifikant statistisk forskjell ($p = .000$) mellom de som svarer at treneren setter korttidsmål ($M = 1.03$, $SD = 0.76$, $N = 34$) og de som svarer at de ikke gjør det ($M = 1.67$, $SD = 0.61$, $N = 43$), når det kommer til i hvilken grad de mener treneren alltid gir dem konstruktive tilbakemeldinger. De som sier at treneren setter korttidsmål rapporterer i større grad at treneren gir konstruktive tilbakemeldinger enn de som svarer at treneren ikke setter korttidsmål. Se tabell 10.

Tabell 10: I hvilken grad utøverne føler treneren alltid gir konstruktive tilbakemeldinger sett i forhold til om de mener treneren setter kortsiktige mål

		Setter treneren din kortsiktige mål for din utvikling og/eller prestasjoner?	
		Nei	Ja
Treneren gir meg alltid konstruktive tilbakemeldinger	I stor grad	0	8
	Til en viss grad	17	18
	I liten grad	23	7
	Ikke i det hele tatt	3	1

Når det kommer til i hvilken grad de mener treneren alltid gir dem konstruktive tilbakemeldinger er det også signifikant statistisk forskjell ($p = .001$) mellom de som svarer at treneren setter langsiktige mål ($M = 1.06$, $SD = 0.70$, $N = 33$) og de som svarer at de ikke gjør det ($M = 1.64$, $SD = 0.69$, $N = 44$). Utøverne som rapporterer at treneren setter langsiktige mål svarer i større grad at treneren gir konstruktive tilbakemeldinger enn de som svarer at treneren ikke setter langtidsmål.

4.2.8.2 Konstruktive tilbakemeldinger og syn på evner/utviklingspotensial

Resultatene av studien viser at når det gjelder konstruktive tilbakemeldinger fra treneren, er det statistisk signifikant forskjell ($p = .029$) på gruppene ”jeg føler treneren min ser på mine evner som dårligere enn jeg selv gjør” og de som har svart de føler treneren har noenlunde likt syn på evnene deres som dem selv. Den første gruppen ($M = 1.81$, $SD = 0.54$, $N = 16$) føler i mindre grad at treneren alltid gir konstruktive tilbakemeldinger enn hva den andre gruppen gjør ($M = 1.29$, $SD = 0.76$, $N = 49$). Se tabell 11. Det samme ser vi for konstruktive tilbakemeldinger og hvordan utøverne mener treneren ser på deres utviklingspotensial ($p = .008$). Spillerne som rapporterer at de føler treneren ser på deres utviklingspotensial som dårligere enn dem selv gjør ($M = 1.93$, $SD = 0.62$, $N = 14$), føler i mindre grad at treneren alltid gir konstruktive tilbakemeldinger enn de som svarer at de føler treneren har et noenlunde likt syn på utviklingspotensialet som dem selv ($M = 1.25$, $SD = 0.72$, $N = 51$).

Tabell 11: Utøvernes mening om trenerens syn på deres evner sett i forhold til om de mener treneren alltid gir konstruktive tilbakemeldinger

		Treneren gir meg alltid konstruktive tilbakemeldinger			
		Helt enig	Enig	Uenig	Helt uenig
Utøvernes mening om trenerens syn på deres evner	Noenlunde likt syn	7	25	18	1
	Treneren ser på evnene som bedre	1	7	2	1
	Treneren ser på evnene som dårligere	0	3	9	2

4.2.8.3 Konstruktive tilbakemeldinger og støtte til alle spillerne på laget

En statistisk signifikant sammenheng ($p = .000$) ble funnet mellom i hvilken grad utøverne føler at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget og om de mener treneren alltid gir dem konstruktive tilbakemeldinger. De som oppgir at de i liten grad ($M = 1.69$, $SD = 0.70$, $N = 32$) eller ikke i det hele tatt ($M = 1.90$, $SD = 0.57$, $N = 10$) mener at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget, mener i mindre grad at treneren alltid gir konstruktive tilbakemeldinger sammenlignet med de som rapporterer at de i stor grad ($M = 0.40$, $SD = 0.55$, $N = 5$) eller til en viss grad ($M = 1.03$, $SD = 0.57$, $N = 29$) mener at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget.

4.2.8.4 Konstruktive tilbakemeldinger og tilrettelegging av øvelser

Studien viser en statistisk signifikant sammenheng ($p = .000$) mellom om utøverne rapporterer at treneren tilrettelegger øvelser tilpasset deres nivå og om de mener treneren alltid gir dem konstruktive tilbakemeldinger.

De som er helt enig i at treneren tilrettelegger øvelser tilpasset deres nivå ($M = 0.33$, $SD = 0.52$, $N = 6$) oppgir i større grad at treneren alltid gir konstruktive tilbakemeldinger sammenlignet med de som er enig ($M = 1.12$, $SD = 0.64$, $N = 34$), uenig ($M = 1.89$, $SD = 0.32$, $N = 18$) eller helt uenig ($M = 2.40$, $SD = 0.55$, $N = 5$). De som er enig i at treneren tilrettelegger øvelser tilpasset deres nivå, oppgir i større grad at treneren alltid gir konstruktive tilbakemeldinger sammenlignet med de som er uenig eller helt uenig.

4.2.9 Målsetting og syn på evner/utviklingspotensial

4.2.9.1 Langsiktige mål og syn på evner

Det ble funnet statistisk signifikante forskjeller mellom om utøveren rapporterte at treneren satte langsiktige mål for utvikling/prestasjoner og i hvilken grad spillerne følte treneren hadde likt, bedre eller dårligere syn på sine evner enn seg selv ($p = .001$). For de som rapporterte at de mener treneren ser på evnene som dårligere enn de selv gjør ($M = 0.10$, $SD = 0.30$, $N = 21$), setter treneren i mindre grad langtidsmål enn for de som føler treneren har et noenlunde likt syn på evnene som dem selv ($M = 0.53$, $SD = 0.51$, $N = 55$) og for de som føler treneren har bedre syn på evnene som dem selv ($M = 0.58$, $SD = 0.52$, $N = 12$).

Tabell 12: I hvilken grad utøverne oppgir at treneren setter langsiktige mål sett i forhold til spillernes mening om hvordan treneren ser på utøvernes evner.

Påstand evner	Setter treneren din langsiktige mål for din utvikling og/eller prestasjoner?	
	Nei	Ja
Noenlunde likt	26	29
Treneren ser på evnene som bedre	5	7
Treneren ser på evnene som dårligere	19	2

4.2.9.2 Langsiktige mål og syn på utviklingspotensial

Studien viser statistisk signifikant sammenheng ($p = .001$) mellom om treneren setter langtidsmål og om utøverne rapporterer om de føler treneren har likt, bedre eller dårlig syn på sitt utviklingspotensial enn de selv har. For de som rapporterte at de mener treneren ser på utviklingspotensialet som dårligere enn de selv gjør ($M = 0.06$, $SD = 0.24$, $N = 18$), setter treneren i mindre grad langtidsmål enn for de som føler treneren har et noenlunde likt syn på evnene som dem selv ($M = 0.53$, $SD = 0.50$, $N = 57$) og for de som føler treneren har bedre syn på utviklingspotensialet enn dem selv ($M = 0.58$, $SD = 0.52$, $N = 12$). Se tabell 13.

Tabell 13: I hvilken grad utøverne oppgir at treneren setter langsiktige mål sett i forhold til spillernes mening om hvordan treneren ser på utøvernes utviklingspotensial.

Påstand utviklingspotensial	Setter treneren din langsiktige mål for din utvikling og/eller prestasjoner?	
	Nei	Ja
Noenlunde likt	27	30
Treneren ser på u.pot som bedre	5	7
Treneren ser på u.pot som dårligere	17	1

4.2.9.3 Kortsiktige mål og syn på evner

Det samme resultatet ser vi når det gjelder kortsiktige mål og evner. Studien viser en nær statistisk signifikant sammenheng ($p = .054$) mellom om utøverne svarer at de føler treneren har noenlunde likt syn, dårligere eller bedre syn på evnene enn dem selv og om treneren setter kortsiktig mål. For de som rapporterte at de mener treneren ser på evnene som dårligere enn de selv gjør ($M = 0.24$, $SD = 0.44$, $N = 21$), setter treneren i mindre grad korttidsmål enn for de som føler treneren har et noenlunde likt syn på evnene som dem selv ($M = 0.55$, $SD = 0.50$, $N = 55$) eller for de som føler treneren har bedre syn på evnene enn dem selv ($M = 0.50$, $SD = 0.52$, $N = 12$). Se tabell 14.

Tabell 14: I hvilken grad utøverne oppgir at treneren setter kortsiktige mål sett i forhold til spillernes mening om hvordan treneren ser på utøvernes evner.

Påstand evner	Setter treneren din kortsiktige mål for din utvikling og/eller prestasjoner?	
	Nei	Ja
Noenlunde likt	25	30
Treneren ser på evnene som bedre	6	6
Treneren ser på evnene som dårligere	14	4

4.2.9.4 Kortsiktige mål og syn på utviklingspotensial

Studien viser en nær statistisk signifikant sammenheng ($p = .057$) mellom om utøverne svarer at de føler treneren har noenlunde likt syn, dårligere eller bedre syn på utviklingspotensialet enn dem selv og om treneren setter kortsiktig mål. For de som rapporterte at de mener treneren ser på utviklingspotensialet som dårligere enn de selv gjør ($M = 0.22$, $SD = 0.43$, $N = 18$), setter treneren i mindre grad korttidsmål enn for de

som føler treneren har et noenlunde likt syn på utviklingspotensialet som dem selv ($M = 0.54$, $SD = 0.50$, $N = 57$) eller for de som rapporterte at de føler treneren har bedre syn på utviklingspotensialet enn dem selv ($M = 0.50$, $SD = 0.52$, $N = 12$). Av 18 utøvere som rapporterer at treneren har et dårligere syn på deres utviklingspotensial enn dem selv, svarer 14 at treneren ikke setter korttidsmål, mens 4 svarer at han gjør det.

Tabell 15: I hvilken grad utøverne oppgir at treneren setter kortsiktige mål sett i forhold til spillernes mening om hvordan treneren ser på utøvernes utviklingspotensial.

Påstand utviklingspotensial	Setter treneren din kortsiktige mål for din utvikling og/eller prestasjoner?	
	Nei	Ja
Noenlunde likt	26	31
Treneren ser på u.pot som bedre	6	6
Treneren ser på u.pot som dårligere	14	4

4.2.10 Målsetting i klubbene

Hvordan spillere fra ulike klubber rapporterer i hvilken grad treneren setter mål, kan sees av tabell 16. Spillere fra samme klubb svarer ulikt for alle klubber bortsett fra en på kortsiktige, og alle unntatt tre på langsiktige. I klubb "0" svarer alle spillerne at treneren ikke setter langsiktige mål og ikke kortsiktige.

Tabell 16: Målsetting av trenere i de respektive klubbene

Klubb	Setter treneren din langsiktige mål for din utvikling og/eller prestasjoner?		Klubb	Setter treneren din kortsiktige mål for din utvikling og/eller prestasjoner?	
	Nei	Ja		Nei	Ja
0	7	0	0	7	0
2	6	4	2	6	4
4	3	11	4	2	12
5	2	8	5	3	7
6	7	0	6	6	1
7	7	0	7	6	1
8	4	3	8	3	4
9	6	1	9	6	1
10	7	2	10	6	3
11	2	6	11	1	7
12	0	3	12	2	1

4.2.11 Tilrettelegging av øvelser og målsetting

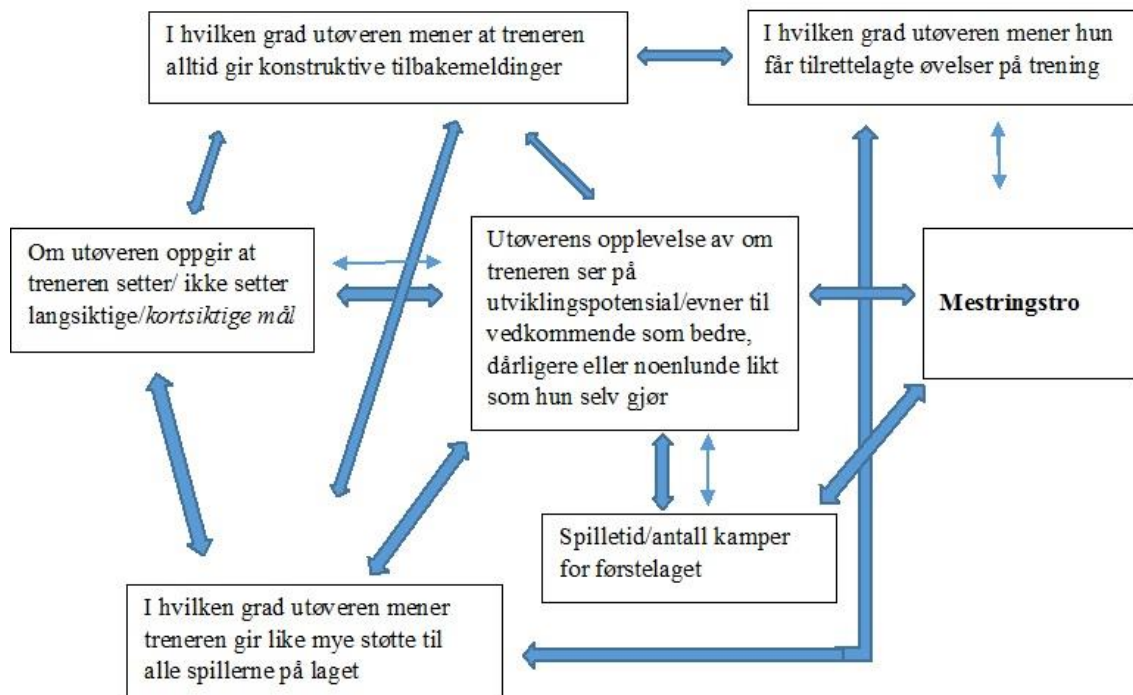
Det ble funnet en signifikant statistisk sammenheng ($p = .006$) mellom om utøverne svarer at treneren tilrettelegger øvelser på trening og om de oppgir at treneren setter kortsiktige mål for deres utvikling og/eller prestasjoner. De som er helt enig i at treneren tilrettelegger øvelser ($M = 0.78$, $SD = 0.44$, $N = 9$) oppgir i større grad at treneren setter kortsiktige mål enn de som er helt uenig i at treneren tilrettelegger øvelser ($M = 0.00$, $SD = 0.00$, $N = 5$). Alle de som er helt uenig i at treneren tilrettelegger øvelser, svarer at treneren ikke setter kortsiktige mål.

4.2.12 Tilrettelegging av øvelser og støtte til alle spillerne på laget

Studien viser et statistisk signifikant forhold ($p = .001$) mellom om utøverne rapporterer at treneren tilrettelegger øvelser på trening slik at de får utfordringer tilpasset deres nivå og i hvilken grad de mener at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget. De som svarer at de er helt enig ($M = 1.22$, $SD = 1.10$, $N = 9$) eller enig ($M = 1.40$, $SD = 0.74$, $N = 35$) i at treneren tilrettelegger øvelser på trening, føler i større grad at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget enn de som rapporterer at de er uenig ($M = 2.09$, $SD = 0.61$, $N = 22$) i at treneren tilrettelegger øvelser.

4.3 Sammenheng mellom variabler

Figur 3 viser sammenhengen mellom ulike variabler. Siden studien er en tverrsnittundersøkelse, kan vi ikke angi årsak og virkning, bare at det er et forhold.



Figur 3: Viser sammenhenger mellom variabler. Mellom i hvilken grad utøveren mener hun får tilrettelagt øvelser på trening og mestringstro, var det en nær statistisk signifikant sammenheng. Pilen er derfor mindre enn de andre. Det samme gjelder for om utøveren oppgir at treneren setter/ikke setter korttidsmål og utøverens opplevelse av om treneren ser på utviklingspotensial/evner som bedre, dårligere eller noenlunde likt som hun selv gjør. Spilletid og antall kamper for førstelaget hadde signifikant forhold til evner men ikke til utviklingspotensial.

5 DISKUSJON

Formålet med studien var å se på grad av mestringstro hos spillerne, og en eventuell innvirkning av trenerens atferd på mestringstroen til utøverne. I dette avsnittet vil resultatene bli diskutert i forhold til hypotesene som ble fremsatt.

5.1 Hypotese 1: Norske kvinnelige fotballspillere har lav grad av mestringstro

Resultatene i studien støtter ikke hypotesen. Resultatene viser at elleve spillere scorer høyt på self-efficacy, sju har en lav score, to har en veldig lav score mens en spiller har en usedvanlig lav score. Det er således ikke flere som scorer lavt enn det er spillere som scorer høyt.

Teorien self-efficacy har ifølge Feltz et al. (2008) fått en del kritikk fordi den baserer seg på selvrapportering. Men de hevder at Bandura mente selvrapportering kunne være nokså representativt for kognisjon¹⁰ så lenge respondentene ikke har noen grunn til å ville forvrengte svarene. En kan tenke seg at respondentene ikke trenger å svare uriktig med overlegg. Vi kan derimot ikke være sikker på at resultatene i studien gir et riktig bilde av utøvernes reelle mestringstro. Et viktig punkt er det som Feltz og kollegaer (2008) framhever ved å vise til flere forskere: utøvere kan ha vanskelig for å svare at de har lav mestringstro i deres idrett.

Toppserien og 1.divisjon betegnes som toppfotball, og sammenlignet med andre studier ville det ha vært oppsiktsvekkende dersom studien hadde funnet at spillerne hadde lav grad av mestringstro. I følge Vealey og Chase (2008) har eliteutøvere høyere selvtillit enn amatører og nybegynnere. De hevder at forskningen rundt dette er solid. Funnene i studien støttes således av annen litteratur, siden resultatene viser at utøvere som har spilt i 3.divisjon eller i lavere divisjoner har lavere mestringstro enn spillere som har spilt i Toppserien eller 1.divisjon.

Resultatene viser at mestringstroen hos startende spillere er høyere enn hos innbyttere. Funnet støttes av studie gjort av Mandell (1995), hvor det ble sett på både kvinnelige og

¹⁰ ”Kognitiv, det som har med erkjennelse, oppfatning og tenkning å gjøre” (Kjøll & Tranøy, 2013).
Hentet fra: <https://snl.no/kognitiv>

mannlige fotballspillere, og for begge kjønn viste det seg at de som startet kampene hadde høyere mestringstro enn innbytterne. Woods og Thatcher (2009) fant i sin kvalitative studie på innbyrteres opplevelser i fotball at alle respondentene så på det å være innbytter som i hovedsak negativt, og at det blant annet ga redusert tro på evner. Det er grunn til å tro at de i førsteleveren har mer spilletid enn de som ikke starter kampene. Nibarger (1988) undersøkte mestringstro hos kvinnelige basketballspillere i forbindelse med seier eller tap. Resultatene viste en korrelasjon mellom self-efficacy og spilletid ved seiere, men ikke ved tap. Saville et al. (2014) så på treneren i forbindelse med RISE. De fant at utøverne brukte spilletid som en kilde til å si noe om hvordan treneren ser på evnene deres: ”puts you in longer and more frequently during games” (Saville et al., 2014, s.154). Mestringserfaringer anses for å være den sterkeste kilden til mestringstro. Ved å starte kampene får man, i tillegg til signaler fra treneren om at han har troen på en, muligheten til å lykkes siden en får spille. Ved å starte på benken, har treneren signaliserte at han mener du ikke er blant de beste på laget. I tillegg vil innbyttere ha mindre muligheter til å kunne bygge mestringstro ved å lykkes på banen, siden de som oftest får mindre spilletid.

Funnene støttes også av resultatene i en studie av Bray, Brawley og Carron (2002). De fant at spillere som startet basketballkamper hadde høyere mestringstro om sine roller enn de som ikke startet. I denne studien så de derimot ingen forskjell på gruppene når det gjaldt self-efficacy, noe en gjør her. Spillere kan ha stor mestringstro på at de kan klare de oppgavene treneren forventer av dem i visse posisjoner. De trenger derimot ikke, etter funnene til Bray og kollegaene, ha stor tro på at de kan klare ulike tekniske ferdigheter.

5.2 Hypotese 2a: Trenerne har innvirkning på mestringstroen til norske kvinnelige fotballspillere

Resultatene i studien indikerer at treneren har innvirkning på mestringstroen til spillerne, og således støtter funnene hypotesen.

5.2.1 Mestringstro og syn på evner/utviklingspotensial

Siden studien er en tverrsnittsundersøkelse, kan en som skrevet tidligere ikke si noe om årsak og virkning. Studien finner et forhold mellom mestringstro og om utøveren mener det er samsvar med hvordan hun selv ser på sine evner og hvordan hun mener treneren

ser de. De som har svart de føler treneren ser på evnene som bedre enn det dem selv gjør, har signifikant lavere mestringstro enn de som svarer at de føler de og treneren har likt syn på evnene. Funn mellom mestringstro og om utøveren mener det er samsvar med hvordan hun selv ser på sitt utviklingspotensial og hvordan hun mener treneren ser på det, antyder også støtte til hypotesen. De som har svart de føler treneren ser på utviklingspotensialet som bedre enn det dem selv gjør, har signifikant lavere mestringstro enn de som svarer at de føler de og treneren har likt syn på potensialet for utvikling. En kan derimot ikke si om det er grad av mestringstro hos spillerne som påvirker hvordan en tolker en treners handlinger og feedback, eller om det er i hvilken grad treneren formidler tro på evner og/eller utviklingspotensial som fører til endringer i mestringstroen til utøverne. Uansett kan det ved første tanke virke ulogisk at det er de som mener treneren ser på evnene og/eller utviklingspotensialet som bedre enn dem selv gjør, som har lavest mestringstro. Hvis en spiller mener en trener ser på evnene som bedre enn spilleren selv gjør, ligger det noen forventninger til hva spilleren kan gjøre med disse evnene. I teoridelen kan en lese at forventninger til en person kan virke positivt inn på mestringstroen, fordi dette signaliserte en tro på personen. Funnene i studien strider imot dette. Hvis en derimot tenker grundigere rundt resultatet, kan en undres om utøverne opplever en form for angst. Når en person føler at utfordringene eller kravene for en situasjon overgår opplevd kapasitet, vil dette kunne føre til angst (Jackson & Kimiecik, 2008). Angst er den emosjonelle reaksjonen som har blitt sett mest på i forhold til mestringstro, og det har blitt gjort på flere ulike måter (Feltz et al., 2008). Studier viser at mestringstro er negativt assosiert med angst (Feltz et al., 2008).

5.2.2 Mestringstro og tilrettelegging av øvelser

Studien viser en tendens til at de som er *helt enig* i at treneren tilrettelegger øvelser på trening, slik at spillerne får utfordringer tilpasset sitt nivå, er de som har høyest mestringstro. Disse har nær en statistisk signifikant høyere mestringstro enn de som bare er *enig* i at treneren tilrettelegger øvelser tilpasset sitt nivå. En kan heller ikke her vite om det er grad av mestringstro som påvirker om en mener treneren tilrettelegger øvelser eller ikke, eller om det er tilrettelegging eller fravær av tilrettelegging som virker inn på mestringstroen. Men det er mest sannsynlig at det er tilretteleggingen som virker inn på mestringstroen. Resultatene indikerer derfor støtte til hypotesen om at trenere har innvirkning på mestringstroen til spillerne, her gjennom valg av øvelser og tilrettelegging av de. Sammenhengen mellom vanskelighetsgrad på oppgaver og

mestringstro er i samsvar med teorien til Bandura. Oppgaver som en har mulighet til å mestre ved å legge ned en ”passelig” mengde med innsats, gir økt mestringstro.

5.2.3 Målsetting og syn på evner/utviklingspotensial

Studien viser en sammenheng mellom syn på utviklingspotensial/evner og om treneren setter mål. Det mest sannsynlige er at i hvilken grad treneren setter mål virker inn på hva slags syn utøveren mener treneren har på deres utviklingspotensial og evner, ikke at det er syn på utviklingspotensial/evner som virker inn på om utøverne rapporterer om treneren setter mål eller ikke. Feltz og kollegaer (2008) hevder at det er liten tvil om at målsetting virker. De viser til ulik forskning som viser effekter som kommer av å sette seg mål. Deres konklusjon stemmer overens med oppsummeringen til Burton og Weiss (2008). Burton og Weis så på ni studier som omhandlet sammenhengen mellom mål og self-efficacy. Alle ni gir støtte eller delvis støtte for mål som en mediator eller fremmer av mestringstro. Det blir i studien ikke funnet et forhold mellom om treneren setter mål og mestringstro. Denne sammenhengen har derimot fått støtte i tidligere forskning (Elston og Martin Ginis, 2004; Jackson et al., 2009). Med dette som utgangspunkt og med et funn i studien mellom syn på utviklingspotensial/evner og mestringstro, er det derfor sannsynlig at mål satt av treneren, eller fravær av mål satt av treneren, virker inn på hvordan utøveren mener treneren ser på deres utviklingspotensial/evner. Se figur 3. Av de som mener treneren ser på evnene som dårligere enn dem selv gjør er det en stor overvekt spillere som rapporterer at treneren ikke setter korttidsmål. Det er også en overvekt på langsiktige mål. Det samme bildet ser vi for utviklingspotensialet i sammenheng med korttidsmål og langtidsmål. I studien til Elston og Martin Ginis (2004) ble deltakerne, som var mosjonister, delt inn i to grupper. Den ene gruppen fikk satt målene av en treningseksperter, mens den andre satte målene selv. Studien viste at gruppen med mål satt av ekspertene hadde høyere tro på at de kunne klare oppgavene sammenlignet med de som satte målene selv. Når en undersøker studien til Elston og Martin Ginis nærmere, er et viktig poeng at studien er gjort på nybegynnere.

Studien fant og at de som rapporterer at treneren setter korttidsmål, oppgir at treneren i større grad gir konstruktive tilbakemeldinger enn de som svarer at treneren ikke setter korttidsmål. Det ble funnet det samme mønstret på langsiktige mål. Resultater fra studien viser en sammenheng mellom syn på evner/utviklingspotensial og konstruktive tilbakemeldinger. De som føler treneren ser på evnene som dårligere enn dem selv gjør,

i mindre grad rapporterer at treneren alltid gir konstruktive tilbakemeldinger enn de som har svart de føler trenerne har noenlunde likt syn på evnene deres som dem selv. Dette samme gjelder for syn på utviklingspotensial og konstruktive tilbakemeldinger. At treneren gir ulik feedback til spillere etter hva slags forventninger han har til dem, indikeres av funn fra andre studier. Solomon, Goldon, Ciapponi og Martin (1998) fant forskjeller i tilbakemeldinger etter trenernes syn på utøvernes evner. I begynnelsen av sesongen ga trenerne flere tilbakemeldinger til de utøverne de mente hadde lavt forbedringspotensial, mens de i slutten ga flere tekniske instruksjoner til de utøverne de hadde tro på at skulle utvikle seg. Solomon og Kosmitzki (1996) fant i sin studie at forventningene trenerne hadde til utøvernes utvikling hadde sammenheng med tilbakemeldinger gitt til spillerne. Flest tilbakemeldinger ble gitt til de utøverne treneren hadde tro på at skulle utvikle seg mest. Det gjaldt både tekniske instruksjoner og generell oppmuntring. Studien fant derimot ingen forbindelse mellom forskjell i tilbakemeldinger ut i fra forventninger om evner på starten av sesongen. Men sent i sesongen fikk utøverne trenerne mente hadde de beste evnene, mer organisatorisk instruksjon, det vil instruksjon om ansvarsoppgaver og posisjoner, mens spillerne med lavere evner fikk flere instruksjoner på hvordan de skulle rette opp feil (Solomon & Kosmitzki, 1996). Becker og Wrisberg (2008) fant i sin studie ingen forskjeller i verken mengde eller kvalitet når det gjaldt trenerens atferd i forhold til utøvere som det ble forventet mye av og utøvere det ble forventet mindre av. Det er viktig å merke seg at denne studien undersøkte kun en trener.

Resultatene viser også et forhold mellom hvordan utøveren mener treneren ser på deres utviklingspotensial og/eller evner og i hvilken grad utøveren mener at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget. De som mener treneren ser på deres utviklingspotensial/evner som dårligere enn dem selv gjør, føler i mindre grad at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget, sammenlignet med de som mener treneren ser på deres utviklingspotensial/evner som bedre enn dem selv gjør eller mener de og treneren har et noenlunde likt syn som dem selv. Kanskje har dette sammenheng med tilbakemeldinger som treneren gir. Dersom utøvere med lavere evner og/eller utviklingspotensial får forskjellig tilbakemeldinger i forhold til spillere som treneren mener har høye evner eller forventer at skal utvikle seg, kan det være at utøverne oppfatter dette som ulik grad av støtte. At grad av støtte er en kilde til hva en føler en annen person tenker om ens evner, støttes av Lent og Lopez (2002) som hevder at i

hvilken grad en trener støtter utøveren sin og innsatsen treneren legger ned gjennom verbal overtalelse, kan gi signaler om hva treneren tenker om utøverens evner. Lent og Lopez skriver også at i hvilken grad treneren er villig til å samarbeide med utøveren gir signaler om hva treneren tenker om utøverens evner. Studien viser et forhold mellom om utøveren oppgir at treneren setter mål og i hvilken grad utøveren mener trenerne gir like mye støtte til alle spillerne på laget. De som mener treneren ikke gir like mye støtte, oppgir i mindre grad at treneren setter mål, sammenlignet med de som rapporterer at treneren gir like mye støtte til alle spillerne. Målsetting eller fravær av målsetting fra treneren brukes derfor muligens av utøverne som en kilde til i hvilken grad en trener ønsker å samarbeide med utøveren.

5.3 Generell diskusjon

Siden studien er en tverrsnittundersøkelse, kan en ikke vite hva som gjør at utøverne mener treneren ser på evnene og utviklingspotensialet som dårligere enn dem selv gjør. Det eneste en kan gjøre ut i fra resultatene i studien, er å spekulere over ulike muligheter. Uansett viser forskning sterke sammenhenger mellom RISE og mestringsstro. Å sette mål for andre er en kilde til RISE, og funnene i studien kan indikere at det er viktig for trenerne å sette mål for spillerne. På den andre side viser resultater fra studien at det er de spillerne som mener treneren ser på evnene og utviklingspotensialet deres som bedre enn dem selv gjør, som rapporterer lavest mestringsstro og som samtidig oppgir at treneren setter mål i større grad sammenlignet med de som mener treneren ser på utviklingspotensial og/eller evner som dårligere enn dem selv gjør. En mulig hypotese er at utøverne opplever et gap mellom kapasitet og opplevde krav. Hvordan treneren har formidlet disse kravene kan vi heller ikke vite. En mulighet er at de kan være formidlet ved nettopp målsettinger for spillerne, som av utøverne oppleves som urimelig høye.

En ser at innad i klubbene svarer spillerne ulikt på om treneren setter mål for de eller ikke. Mulige årsaker til dette er at spillerne tolker spørsmålene ulikt. En annen årsak, er at treneren setter mål for enkelte spillere, mens ikke for andre. Dette vil muligens av noen spillere tolkes som at treneren ikke har tro på dem. Det kan også sees på som en form for mindre oppmerksomhet. Hvis en husker tilbake til teoridelen, betraktet de amerikanske damespillerne individuell oppmerksomhet som en essensiell ingrediens i

effektiv coaching. Når et så stort antall av damespillerne rapporterer at de mener treneren ikke gir lik støtte til alle spillerne, kan dette være en mulig indikator på at det gjøres forskjell på utøverne. En skal være forsiktig med å trekke en direkte konklusjon om at alle spillerne opplever dette som noe negativt. Det er en mulighet for at enkelte av dem tenker at det er umulig for en trener å gi lik støtte til alle, eller at de mener at de selv eller noen av medspillerne har behov for enten mer eller mindre støtte enn de andre på laget. Det er derimot urovekkende at over halvparten av spillerne rapporterer at de får lite eller ingen støtte av treneren i motgang.

Disse funnene til sammen kan få oss til å undre på om det er en betydelig forskjellsbehandling mellom spillerne etter hvem treneren ser på som dyktig. Setter trenerne mål for spillerne de mener er de beste utøverne og i tillegg gir dem en høyere andel konstruktive tilbakemeldinger? Studien kan tyde på at trenere har en vei å gå i forhold til å ta vare på en del spillere og bygge eller opprettholde mestringsstro. Et kjent uttrykk innenfor lagidretten er ”Intet lag er bedre enn det dårligste ledd”. Det bør være i en treners interesse at samtlige spillere i troppen utvikler seg, da dette vil gi gode forutsetninger for at nivået på treningsarbeidet heves. Utøvere kan naturligvis ikke forvente å få lik grad av spilletid når en befinner seg i toppfotballen. Men en skulle kunne forvente at treneren setter mål for alle spillerne, samt gir de konstruktive tilbakemeldinger og eller opptre på en måte som er med på å bygge eller opprettholde høy mestringsstro. En skulle også kunne forvente at treneren støtter sine spillere i motgang.

5.4 Metodiske overveielser og svakheter ved studien – instrumenter

Ved tverrsnittstudier skjer måling av resultat og eksponering på samme tid (Thomas et al., 2011). Dette er en svakhet fordi en ikke kan avdekke årsaksforhold, kun si noe om sammenhenger mellom variabler. Ut i fra resultatene kan en derfor si at det er et forhold mellom en utøvers mening om hvordan treneren ser på deres evner og grad av mestringsstro hos utøveren, hvor det er de som mener treneren ser på evnene deres som bedre enn dem selv som har lavest mestringsstro. Vi kan ikke vite om det er lav mestringsstro som fører til at utøverne mener trenerne ser på evnene deres som bedre enn dem selv, eller om det er trenerens syn på evnene som bidrar til lavere mestringsstro.

Dataene for mestringstro var noe skjeve. En stor utfordring når en lager hierarkiske skalaer er at vanskegraden skal være realistisk, men samtidig høy nok til unngå ceiling effect (Feltz et al., 2008). Nivået på de tekniske ferdighetene som ble valgt ut kan selvfølgelig diskuteres. Fotball er noe mange holder kjært og de ferdighetene som ble inkludert i studien vil det også kunne være diskusjon om. Noen vil mene at noen skal utelukkes, mens andre kanskje vil at flere skal være med. En kan også stille seg spørsmålet om en hadde fått et mer riktig bilde av mestringstroen til spillerne dersom alle spørsmålene hadde vært bestemt ut i fra posisjon. Å kunne dribble er muligens ikke spesielt viktig for en forsvarsspiller, og spørsmålet om hvor sikker en er på at en kan dribble en motspiller gir derfor muligens ikke et riktig bilde på mestringstroen til defensive spillere.

En annen svakhet ved studien er svarprosenten. Kun 45 % av respondentene fullførte undersøkelsen, og 14 % svarte på deler av spørreskjemaet. Lav responsrate er uheldig fordi vi ikke kan vite om de som valgte å ikke svare på undersøkelsen skiller seg ut på områder sammenlignet med utøverne som valgte å svare på studien.

Spillere som ikke forsto norsk, fikk ikke muligheten til å delta i undersøkelsen. Det ville vært svært interessant å sett på mestringstroen til utenlandske spillere som etter all sannsynlighet har utfordringer med språket og kommunikasjon blant annet med trener. At de spillerne ikke er en del av datamaterialet er en svakhet ved studien.

5.5 Implikasjoner for trenere

Selv om en betydelig del av spillerne i Toppserien og 1.divisjon har besvart studien (i underkant av en fjerdedel) må en være forsiktig med å gjøre bastante konklusjoner om resultatene. Men ut i fra besvarelsene, kan det trekkes fram noen områder hvor det er rom for utvikling for trenere i toppfotballen på kvinnesiden.

Studien viser et forhold mellom hvilket syn utøveren mener treneren har på deres utviklingspotensial og/eller evner og mestringstro. Siden studien er et tverrsnitt kan en ikke si om det er grad av mestringstro som påvirker hvordan utøveren tolker treneres syn på deres utviklingspotensial og/eller evner, eller om det er andre veien. En trener bør uansett, med bakgrunn i tidligere forskning, være forsiktig med å formidle for stor tro på, eller stille for høye krav til utøvere.

De betydelige gevinstene av å sette mål er veldokumentert. Ved å sette mål for alle spillerne, peker treneren ut en retning for spilleren, samtidig som det vil kunne signalisere en treners tro på at en utøver kan utvikle seg. Resultatene fra studien viser at innenfor elleve av klubbene er det spillere som rapporterer at treneren ikke setter korttidsmål. Spillere fra ti ulike klubber rapporterer at trenerne ikke setter langtidsmål. Studien viser at målsetting fra treneren har sammenheng med utøvernes opplevelse av hvordan treneren ser på deres evner og utviklingspotensial. Forskjellige oppgaver og ulike fokusområder for spillerne er nødvendig for at alle skal kunne utvikle seg, men det bør ikke gjøres forskjell på om det settes mål for spillerne eller ikke. Trenere bør sette veloverveide mål, som sikrer at utøverne får utfordringer tilpasset sitt nivå. Å sette for lave mål vil kunne signalisere liten tro på spilleren, mens for høye mål kan lede til en følelse av gap mellom krav og kapasitet.

Det er viktig å gi konstruktive tilbakemeldinger. Kommunikasjon er et stort emne, som en kan påstå at en aldri blir utlært i. Samtidig som en gir konstruktive tilbakemeldinger er det viktig å signalisere en tro på spillerne. Overdrevent ros for middelmådige prestasjoner, kan bidra til å svekke mestringstroen til utøveren. Studien indikerer at grad av konstruktive tilbakemeldinger har sammenheng med hvilket syn trenere har på utøveres utviklingspotensial og evner. Tidligere forskning viser at tilbakemeldinger gis noe forskjellig ut i fra hvilke forventninger trenere har til ulike spillere. Med bakgrunn i dette bør en trener være på bevisst på eventuelle forskjeller i kommunikasjonsmønster med utøverne.

Studien har ikke et direkte spørsmål hvor spillerne får svare på om de ønsker mer støtte fra treneren, men mange oppgir at de ikke opplever støtte, spesielt i motbør. En kan anta at spillerne vil bli mer tilfreds ved høyere grad av støtte fra treneren når utøveren har motgang.

5.5 Implikasjoner for fremtidig forskning

Jackson, Knapp og Beauchamp hevdet i en artikkel fra 2009 at det var mangelfull forskning på den tresidige modellen av mestringstro (self-efficacy, other-efficacy og RISE) i et trener-utøver forhold. Jackson kom i 2011 med en studie med en alternativ tilnærming for å identifisere en tresidig profil av mestringstroen. Det kan være argumenter for å bruke en tresidig modell for mestringstro i videre forskning.

Resultatene fra studien til Bray og kollegaene (2002) på basketballspillere er med på å bygge opp under dette. De fant en forskjell i role efficacy mellom spillere som startet og mellom innbyttere. De fant derimot ingen forskjell i self-efficacy. Fremtidige studier bør derfor bruke den tresidige modellen av mestringstro.

Forskningen, både på kilder til og følger av mestringstro er omfattende. Det viser blant annet oppsummeringen av studier som Feltz og kollegaene gjorde i 2008. Resultater fra forskningen sier at treneren har betydning for mestringstroen. Det er derimot tilsynelatende mangler når det gjelder status innenfor ulike miljøer. Lykkes trenere i Norge med å bygge mestringstro? Fremtidig forskning kan ta tak i dette spørsmålet.

Siden det ikke deltok noen lag med kvinnelig hovedtrener i studien, fikk en ikke undersøkt hypotesen om at spillere som har kvinnelig trener rapporterer høyere grad av mestringstro enn spillere med mannlig trener. Som beskrevet tidligere sier Elsa Kristiansen (2012) at ”Det er forskjell på å trene kvinnelige og mannlige toppidrettsutøvere. Problemet er at mange trenere i norsk idrett ikke har skjont det”. Studien i Soccer Journal fra USA i 2007 om kvinnelige utøvere, viser at for å lykkes som trener for kvinnelige spillere så trenger man andre ferdigheter enn de som tradisjonelt har blitt brukt for å trene mannlige utøvere. Det hadde vært spennende å se om kvinnelige fotballtrenere lykkes bedre med å bygge mestringstro hos damespillerne enn mannlige trenere gjør. Fremtidig forskning bør undersøke dette nærmere.

6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Her presenteres en kort oppsummering og konklusjon av studiets funn i forhold til de fremsatte hypotesene.

Hypotese 1: Norske kvinnelige fotballspillere har lav grad av mestringstro.

Resultatene i studien svekker hypotesen. Funnene viste at elleve spillere scorer høyt på self-efficacy, sju har en lav score, to har en veldig lav score mens en spiller har en usedvanlig lav score. Det er således ikke flere som scorer lavt enn det er spillere som scorer høyt.

Hypotese 2a: Trenerne har innvirkning på mestringstroen til norske kvinnelige fotballspillere.

Resultatene i studien indikerer støtte til hypotesen. Studien fant sammenhenger mellom mestringstro og hva slags syn utøveren mener treneren har på deres evner og utviklingspotensial. Utøvere som mener treneren ser på evnene som bedre enn dem selv, har lavere mestringstro sammenlignet med de som mener de og trenerne har noenlunde likt syn. Det samme gjelder for syn på utviklingspotensial. Resultater fra studien viser at de som rapporterer at treneren har dårligere syn på deres evner enn dem selv, føler i mindre grad at treneren alltid gir konstruktive tilbakemeldinger sammenlignet med de som har noenlunde likt syn på evner. Det samme gjaldt for utviklingspotensial.

Studien viste at for de som rapporterte at de mener treneren ser på evnene som dårligere enn de selv gjør, setter treneren i mindre grad langtidsmål sammenlignet med de som føler treneren har et noenlunde likt syn på evnene som dem selv eller de som føler treneren har bedre syn på evnene enn dem selv. Det samme ser vi for utviklingspotensial. Når det gjelder korttidsmål og syn på evner/utviklingspotensial var det en nær statistisk signifikant sammenheng på det samme mønstret som for langtidsmål.

Det ble funnet et statistisk signifikant forhold mellom i hvilken grad utøverne mener treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget og utøverens opplevelse av om treneren ser på utviklingspotensial/evner til utøveren som bedre, dårligere eller noenlunde likt som hun selv gjør. De som mener treneren ser på evnene som dårligere enn dem selv gjør, føler signifikant i mindre grad at treneren gir like mye støtte til alle

spillerne på laget, sammenlignet med de som mener treneren ser på evnene som bedre enn dem selv gjør eller de som mener treneren har et noenlunde likt syn på evner som dem selv. Det samme mønstret ble funnet med syn på utviklingspotensial.

Det ble funnet et nær statistisk sammenheng mellom mestringstro og i hvilken grad utøveren mener treneren tilrettelegger øvelser tilpasset hennes nivå på trening. Jo mer enig utøverne er i at treneren tilrettelegger øvelser på trening, jo høyere mestringstro hos spillerne.

Hypotese 2b: Spillere som har kvinnelig trener rapporterer høyere grad av mestringstro enn spillere med mannlig trener.

Denne hypotesen står ubesvart, siden det ikke deltok noen klubber med kvinnelig trener i studien.

LITTERATURLISTE

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Becker, A. J., & Wrisberg, C. A. (2008). Effective Coaching in Action: Observations of Legendary Collegiate Basketball Coach Pat Summit. *The Sport Psychologist*, 22, 197-211
- Braut, G. S. (2009). Validitet. I: *Store norske leksikon*. Hentet 23. september 2014 fra <https://sml.snl.no/validitet>
- Bray, S.R., Brawley, L.R., & Carron, A. V. (2002). Efficacy for interdependent role functions: Evidence from the sport domain. *Small Group Research*, 33, 644-666.
- Burton, D. & Weiss, C. (2008). The Fundamental Goal Concept: The Path to Process and Performance Success. I: T.S Horn (Red.), *Advances in sport psychology*. (3.utg., s. 339-375). Champaign, IL: Human Kinetics
- Cats, A.D., Stets, J.E. & Burke, P. J. (1999). Does the self conform to the views of others? *Social Psychology Quarterly*, 62, 68-82.
- Chalmers, A. F. (2009). *What is this thing called Science?* (3. utg.). Berkshire: Open University Press
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskrivning*. (5.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2006). Hentet 23. mai 2015 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dvergsdahl, H. (2009). *Informasjonssikkerhet*. I: *Store norske leksikon*. Hentet 24.september 2014 fra <https://snl.no/informasjonsikkerhet>
- Elston, T.L., & Martin Ginis, K.A. (2004). The effects of self-set versus assigned goals on exercisers` self-efficacy for an unfamiliar task. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 500 -504.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M.G. (2007). Anxiety and Cognitive Performance: Attentional Control Theory. *Emotion*, 7, 336-353. doi: 10.1037/1528-3542.7.2.336

- Feltz, D. L., Short, S. E., & Sullivan, P. J. (2008). *Self-Efficacy in Sport: Research and strategies for working with athletes, teams and coaches*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Goksøyr, M. (2008). *Historien om norsk idrett*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis: Pearsons New Internation Edition*. Essex: Pearson
- Hanrahan, S. J. & Biddle, S. J.H. (2008). Attributions and Perceived Control. I: T.S Horn (Red.), *Advances in sport psychology* (3.utg., s. 65-97). Champaign, IL: Human Kinetics
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Hellevik, O. (2006). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Hoyle, R. H., Harris, M. J., & Judd, C. M. (2002). *Research methods in social relations* (7.utg.). Fort Worth, TX: Wadsworth
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Jackson, B., Gucciardi, D. F. & Dimmock, J. A. (2011). Tripartite Efficacy Profiles: A Cluster Analytic Investigation of Athletes` Perceptions of Their Relationship With Their Coach. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 394-415
- Jackson, S. A. & Kimiecik, J. C. (2008). The Flow Perspective of Optimal Experience in Sport and Physical Activity. I T. S. Horn (Red.), *Advances in sports psychology* (3.ed., s. 337-399). Champaign: Human Kinetics.
- Jackson, B., Knapp, P. & Beauchamp, M. R. (2009). The Coach-Athlete Relationship: A Tripartite Efficacy Perspective. *The Sport Psychologist*, 23, 203-232
- Janssen, J., & Dale, G. (2002). *The seven secrets of successful coaches*. Cary, NC: Winning the Mental Game

- Johannesen A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Jones, G., Swain, A., & Cale, A. (1991). Gender differences in precompetition temporal patterning and antecedents of anxiety and self-confidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 1-15
- Kristiansen, E., Tomten, S., Hanstad, D. V., & Roberts, G. C. (2012). Coaching communication issues with elite female athletes: Two Norwegian case studies. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 22 (6), e156-e167.
- Kristiansen, E. (2012). *Kunsten å trene kvinnelige utøvere*. Lokalisert på: <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/kristiansen-elsa/kunsten-a-trene-kvinnelige-utovere/>
- Kvinnefotball. (2014). *Toppserien 2014 – litt yngre enn i fjor*. Lokalisert på: <http://www.kvinnefotball.no/component/content/article/3-venstre/1547-toppserien-2014-litt-yngre-enn-i-fjor>
- Lent, R.W., & Lopez, F.G. (2002). Cognitive ties that bind: A tripartite view of efficacy beliefs in growth-promoting relationships. *Journal of Social and Clinical Psychology*,
- Llewellyn, D. J., Sanchez, X., Asghar, A. & Jones, G. (2008). Self-efficacy, risk taking and performance in rock climbing. *Personality and Individual Differences*, 45, 75-81.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: an introduction. I J. E. Maddux (Red.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research and application* (s.3 -33). New York: Plenum Press
- Mandell, R. A. (1995). *The influence of role status, self-efficacy and soccer performance* (Mastergrad). University of Oregon.
- Martens, R., Vealey, R.S. & Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books
- Nibarger, N. (1988). *The effect of win/loss, point spread, and game minutes played on sport-confidence and self-concept of women collegiate basketball players* (Mastergrad). University of Oregon

Norges fotballforbund. (2013). *NFF i tall: Her finner du nøkkeltall om norsk fotball*.

Lokalisert på: <http://www.fotball.no/toppmeny/Om-NFF/NFF-i-tall/>

O'Donoghue, P. (2012). *Statistics for Sport and Exercise studies: An introduction*. New York: Routledge

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold* (1.utg). Bergen: Fagbokforlaget

Samson, A. & Solmon, M. (2011). Examining the sources of self-efficacy for physical activity within the sport and exercise domains. *International Review of Sport and Exercise Psychology* 4:1, 70-89, DOI: [10.1080/1750984X.2011.564643](https://doi.org/10.1080/1750984X.2011.564643)

Saville, P. D., Bray, S. R., Martin Ginis, K. A., Marinoff-Shupe, D. & Pettit, A. (2014). Sources of Self-Efficacy and Coach/Instructor Behaviors Underlying Relation-Inferred Self-Efficacy in Recreational Youth Sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2014, 36, 146-156

Serpa, S. (1999). Relationship coach-athlete: outstanding trends in European research. *Motricidade Humana*, 12 (1), 7-19

Siterte sitater. (s.a.) *Selvtillit*. Lokalisert på: <http://ordtak.no/sitat.php?id=1355>

Soccer Journal. (2007). *Coaching Female Athletes Requires a Different Skill Set*.

Lokalisert på:

http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.coach.ca%2Ffiles%2FCoaching_Female_Athletes_Requires_a_Different_Skill_Set.pdf&ei=ealTVe_EEsmMsgH7ooGoBA&usg=AFQjCNFwu1xC1HUuClanEn6kliLzB4O17A&bvm=bv.93112503,d.bGg

Solomon, G.B., Golden, A.J., Ciapponi, T.M., & Martin, A.D. (1998). Coach expectations and differential feedback: Perceptual flexibility revisited. *Journal of Sport Behavior*, 21, 298-310.

Solomon, G. B., & Kosmitzki, C. (1996). Perceptual flexibility and differential feedback among intercollegiate basketball coaches. *Journal of Sport Behavior*, 19 (2), 163- 177

Statistisk sentralbyrå. (2004). *Råd for utvikling og utforming av webskjema*. Versjon 1.1. Oslo: SSB.

- Stirling, A. E. & Kerr, G. A. (2013). The perceived effects of elite athletes` experience of emotional abuse in the coach-athlete relationship. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11 (1), 87-100
- Sundby, J., et al. (1999). *Kvinnens helse i Norge*. (NOU 1999:13). Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Statens trykning.
- Svartdal, F. (2013). Attribusjon. I A.M. Godal (Red.), *Store norske leksikon*. Lokalisert 23.oktober 2014, på <https://snl.no/attribusjon>
- Svartdal, F. (2012).Selvoppfyllende profeti. I A. M. Godal (Red.), *Store norske leksikon*. Lokalisert 5.februar 2014, på http://snl.no/selvoppfyllende_profeti
- Thomas, J. R., Nelson, J.K., & Silverman, S. J. (2011). *Research methods in physical activity* (6.ed.). Champaign, Il : Human Kinetics
- Thorsnæs, G. (2013). Idrett i Norge. I A. M. Godal (Red.), *Store Norske Leksikon*. Lokalisert 28.april 2015 fra [https://snl.no/Idrett i Norge](https://snl.no/Idrett_i_Norge)
- Vealey, R.S. & Chase, M.A. (2008). Self-Confidence in Sport. I T.S Horn (Red.), *Advances in sport psychology* (3.utg., s. 65-97). Champaign, IL: Human Kinetics
- Vealey, R.S., Hayashi, S.W., Garner-Holman, M., & Giacobbi, P. (1998). Sources of sport-confidence: Conceptualization and instrument development. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 54-80
- Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246
- Vincent, W. J. & Weir, J. P. (2012). *Statistics in Kinesiology* (4.ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573
- Woods, B. & Thatcher, J. (2009). A Qualitative Exploration of Substitutes` Experiences in Soccer. *The Sport Psychologist*, 23, 451-469

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hacold Hårbores gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Eas: +47 55 58 90 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 985 323 884

Frank Eirik Abrahamsen
Seksjon for coaching og psykologi Norges idrettshøgskole
Postboks 4014 Ullevål Stadion
0806 OSLO

Vår dato: 18.08.2014

Vår ref: 39377 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.08.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39377</i>	<i>Treneres innvirkning på utøveres mestringstro</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Frank Eirik Abrahamsen</i>
<i>Student</i>	<i>Linda Stubsvæen</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, 01.01.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linda Stubsvæen lindast@hotmail.no

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

Andelsregistrert / Delaktig Office

*OSLO: NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0716 Oslo. Tel: +47 22 85 52 33. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD: Høgskolen i Nord-Trøndelag, Universitetet, 7801 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 02. kjenn.vorund@ut.no*



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

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

Foerretet prosjektslutt er 01.01.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Vedlegg 2: Svarkontroll i spørreskjemaet



Det er gjort inntastingsfeil som må rettes før du kan gå videre.

Hvor gammel er du?

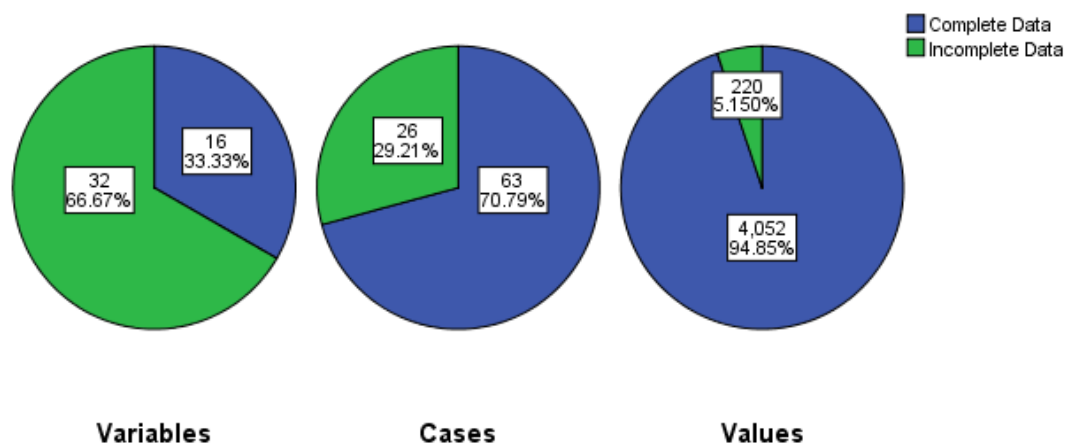
--Velg-- Spørsmålet må fylles ut



Neste

Vedlegg 3: Sammendrag av manglende data

Overall Summary of Missing Values



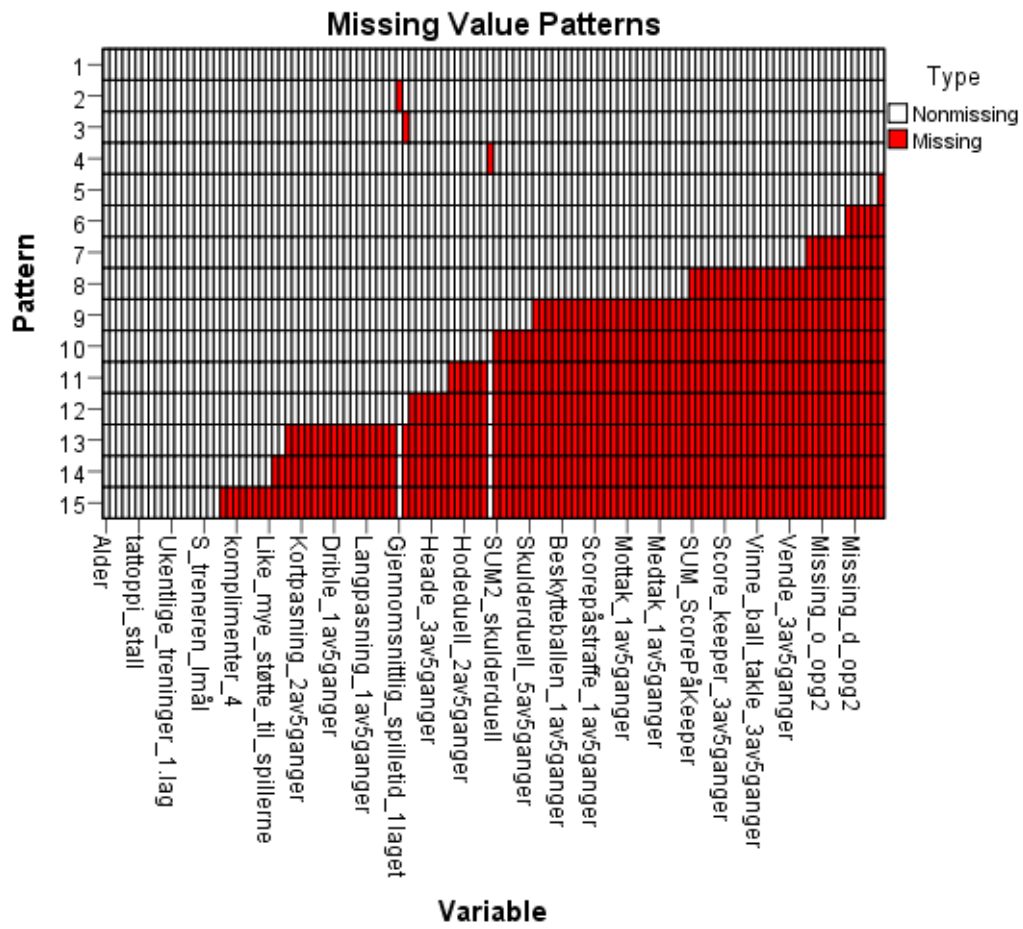
Vedlegg 4: Oversikt over variablene med manglende data

Variable Summary			
	Missing		Valid N
	N	Percent	
Missing_d_opg	15	16.9%	74
Hvor_sikkert_utføre_d_opg	14	15.7%	75
3			
Missing_d_opg3	14	15.7%	75
Hvor_sikkert_utføre_d_opg	14	15.7%	75
2			
Missing_d_opg2	14	15.7%	75
Hvor_sikker_utføre_d_opg	14	15.7%	75
Hvor_sikker_utføre_opg3	13	14.6%	76
Missng_o_opg3	13	14.6%	76
Hvor_sikker_utføre_opg2	13	14.6%	76
Missing_o_opg2	13	14.6%	76
Hvor_sikker_utføre_opg	13	14.6%	76
Missing_o_opg	13	14.6%	76
COMPUTE	10	11.2%	79
SUM_VendeAvSpiller=SUM (Vende_1av5ganger,Vende_2av5ganger,Vende_3av5ganger,Vende_4av5ganger,Vende_5av5ganger)			
COMPUTE	10	11.2%	79
SUM_Takle=SUM(Vinne_ball_takle_1av5ganger,Vinne_ball_takle_2av5ganger,Vinne_ball_takle_3av5ganger,Vinne_ball_takle_4av5ganger,Vinne_ball_takle_5av5ganger)			
COMPUTE	10	11.2%	79
SUM_ScorePåKeeper=SUM(Score_keeper_1av5ganger,Score_keeper_2av5ganger,Score_keeper_3av5ganger,Score_keeper_4av5ganger,Score_keeper_5av5ganger)			

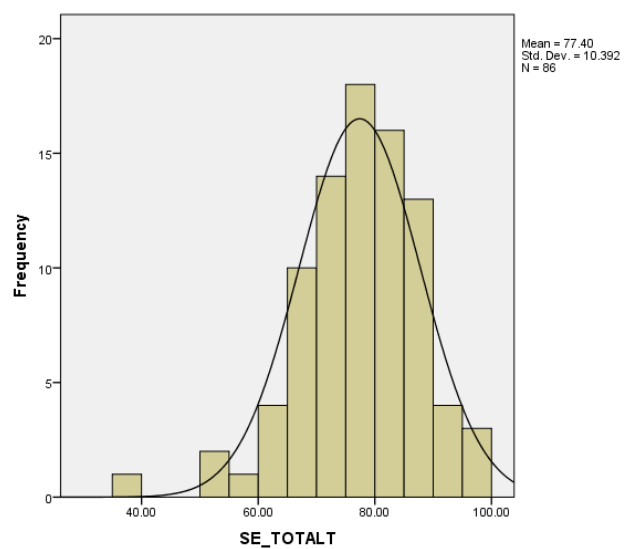
COMPUTE	9	10.1%	80
SUM_Medtak=SUM(Medtak_1av5ganger,Medtak_2av5ganger,Medtak_3av5ganger,Medtak_4av5ganger,Medtak_5av5ganger)			
COMPUTE	9	10.1%	80
SUM_Mottak=SUM(Mottak_1av5ganger,Mottak_2av5ganger,Mottak_3av5ganger,Mottak_4av5ganger,Mottak_5av5ganger)			
SUM_scorepåstraffe2	9	10.1%	80
COMPUTE	9	10.1%	80
Sum_beskytteball=SUM(Beskytteballen_1av5ganger,Beskytteballen_2av5ganger,Beskytteballen_3av5ganger,Beskytteballen_4av5ganger,Beskytteballen_5av5ganger)			
SUM2_skulderduell	8	9.0%	81
Hvor mange offiselle kamper (serie- og cupkamper) har du spilt for førstelaget denne sesongen?	8	9.0%	81
COMPUTE	6	6.7%	83
SUM_hodeduell=SUM(Hodeduell_1av5ganger,Hodeduell_2av5ganger,Hodeduell_3av5ganger,Hodeduell_4av5ganger,Hodeduell_5av5ganger)			
COMPUTE	4	4.5%	85
SUM_heade=SUM(Heade_1av5ganger,Heade_2av5ganger,Heade_3av5ganger,Heade_4av5ganger,Heade_5av5ganger)			
Kortpasning_4av5ganger	4	4.5%	85

Hvor mange minutter spiller du gjennomsnittlig per kamp for førstelaget?	3	3.4%	86
COMPUTE Langpasning_Sum=SUM(Langpasning_1av5ganger,Langpasning_2av5ganger,Langpasning_3av5ganger,Langpasning_4av5ganger,Langpasning_5av5ganger)	3	3.4%	86
COMPUTE Kortpasning_Sum=SUM(Kortpasning_1av5ganger,Kortpasning_2av5ganger,Kortpasning_3av5ganger,Kortpasning_4av5ganger,Kortpasning_5av5ganger)	3	3.4%	86
Kortpasning_5av5ganger	3	3.4%	86
Kortpasning_3av5ganger	3	3.4%	86
Kortpasning_2av5ganger	3	3.4%	86
Kortpasning_1av5ganger	3	3.4%	86
Drible_sum	3	3.4%	86
syn_upot_4	2	2.2%	87
Velg den påstanden du er mest enig i	2	2.2%	87
I hvilken grad føler du at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget?	1	1.1%	88
Velg den påstanden du er mest enig i	1	1.1%	88
syn_4	1	1.1%	88
støtte_med_4	1	1.1%	88
støtte_i_mot_4	1	1.1%	88
komplimenter_4	1	1.1%	88
tro_evner_4	1	1.1%	88
utv_4	1	1.1%	88

Vedlegg 5: Grafisk framstilling av manglende data



Vedlegg 6: Mestringstro framstilt med histogram



Vedlegg 7: Spørreundersøkelsen

Hvor gammel er du?

- (1) Under 16 år
- (2) 16-18 år
- (3) 19 - 21 år
- (4) 22- 24 år
- (5) Over 24 år

Hvilken klubb spiller du for?

- (1) Amazon Grimstad
- (2) Arna-Bjørnar Kvinner
- (3) Avaldsnes
- (5) Fart
- (6) Fløya Kvinner
- (7) Fortuna Ålesund
- (8) Grand Bodø
- (9) Grei Kvinner
- (10) Kaupanger
- (11) Klepp Kvinner Elite
- (12) Kolbotn Kvinner
- (13) Kongsvinger
- (14) LSK kvinner
- (15) Lyn
- (16) Medkila Kvinner
- (17) Røa
- (18) Sandviken Kvinner
- (19) Sarpsborg08 Kvinner
- (20) Stabæk Kvinner
- (21) Trondheims-Ørn

- (26) Urædd
- (23) Voss
- (24) Vålerenga Kvinner
- (25) Åsane

Hvilken posisjon har du oftest på banen?

- (1) Back
- (2) Midtstopper
- (3) Midtbane
- (4) Kant
- (5) Spiss
- (6) Keeper

I hvilken divisjon har du spilt flest kamper i 2014?

- (1) Toppserien
- (2) 1.divisjon
- (3) 2.divisjon
- (4) 3.divisjon eller lavere

Hvor mange sesonger har du spilt i divisjonen som du oppga i forrige spørsmål?

- (1) Dette er første sesongen
- (2) Dette er andre sesongen
- (3) Dette er tredje sesongen
- (4) Dette er fjerde sesongen eller mer

Er du tatt opp i en stall på et høyere nivå enn den divisjonen du har spilt flest kamper i? (For eksempel kan en spiller være en del av en

1.divisjonsstall, men har spilt flest kamper i 2.divisjon denne sesongen)

- (1) Ja
- (2) Nei

Hvilken stall er du en del av?

- (1) Toppseriestall
- (2) 1.divisjonsstall
- (3) 2.divisjonsstall

Er du -

- (1) en del av førsteelveren
- (2) innbytter
- (3) andrelagsspiller

Hvor på tabellen ligger laget ditt? (Det laget du spilte flest kamper for i vårsesongen)

- (1) Øvre halvdel
- (2) Nedre halvdel

Hvor mange minutter spiller du gjennomsnittlig per kamp for førstelaget?

Hvor mange offiselle kamper (serie- og cupkamper) har du spilt for førstelaget denne sesongen?

Hvilket kjønn har hovedtreneren til laget ditt?

- (1) Mann
- (2) Kvinne

Hvilket kjønn har fotballtreneren du tilbringer mest tid sammen med?

- (1) Mann
- (2) Kvinne

Er treneren på de to siste spørsmålene den samme?

- (1) Ja
- (2) Nei

Hvor mange ganger i uken har førstelaget treninger?

Hvor mange ganger i uken trener du gjennomsnittlig med førstelaget?

Hvor mange år har du spilt fotball?

Hvor mange år har du spilt for klubben?

Nå kommer noen spørsmål om din(e) trener(e).

Setter treneren din kortsiktige mål for din utvikling og/eller prestasjoner?

- (1) Ja
(2) Nei

I hvilken grad føler du at de kortsiktige målene treneren setter for deg er utfordrende?

- | I stor grad | Til en viss grad | I liten grad | Ikke i det hele tatt | Vet ikke |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |

Setter treneren din langsiktige mål for din utvikling og/eller prestasjoner?

- (1) Ja
(2) Nei

I hvilken grad føler du at de langsiktige målene treneren setter for deg er utfordrende?

- | I stor grad | Til en viss grad | I liten grad | Ikke i det hele tatt | Vet ikke |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |

Treneren gir meg alltid konstruktive tilbakemeldinger.

- | Helt enig | Enig | Vet ikke | Uenig | Helt uenig |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |

Treneren tilrettelegger øvelser på trening slik at jeg får utfordringer tilpasset mitt nivå.

- | Helt enig | Enig | Vet ikke | Uenig | Helt uenig |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |

I hvilken grad føler du at treneren din formidler at hun/han har tro på ditt utviklingspotensial?

I stor grad	Til en viss grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Vet ikke
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad føler du at treneren din formidler at hun/han har tro på dine evner?

I stor grad	Til en viss grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Vet ikke
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad gir treneren deg komplimenter for dine evner?

I stor grad	Til en viss grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Vet ikke
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad føler du at treneren gir like mye støtte til alle spillerne på laget?

I stor grad	Til en viss grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Vet ikke
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad føler du at treneren din støtter deg i motgang?

I stor grad	Til en viss grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Vet ikke
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad føler du at treneren din støtter deg i medgang?

I stor grad	Til en viss grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Vet ikke
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad føler du at du og treneren din har likt syn på dine evner?

- | | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| I stor grad | Til en viss grad | I liten grad | Ikke i det hele tatt | Vet ikke |
| (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |

Velg den påstanden du er mest enig i

- (1) Jeg føler treneren og jeg har noenlunde likt syn på mine evner
- (2) Jeg føler treneren ser på mine evner som bedre enn jeg selv gjør
- (3) Jeg føler treneren ser på mine evner som dårligere enn jeg selv gjør

I hvilken grad føler du at du og treneren din har likt syn på ditt utviklingspotensial?

- | | | | | |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| I stor grad | Til en viss grad | I liten grad | Ikke i det hele tatt | Vet ikke |
| (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |

Velg den påstanden du er mest enig i

- (1) Jeg føler treneren og jeg har noenlunde likt syn på mitt utviklingspotensial
- (2) Jeg føler treneren ser på mitt utviklingspotensial som bedre enn jeg selv gjør
- (3) Jeg føler treneren ser på mitt utviklingspotensial som dårligere enn jeg selv gjør

Nå kommer det 10 spørsmål om hvor sikker du er på at du kan utføre visse ferdigheter. Som du ser av figuren nedenfor betyr 0 % at du er sikker på at du IKKE får det til, mens 100 % betyr at du er veldig sikker på at du får det til.

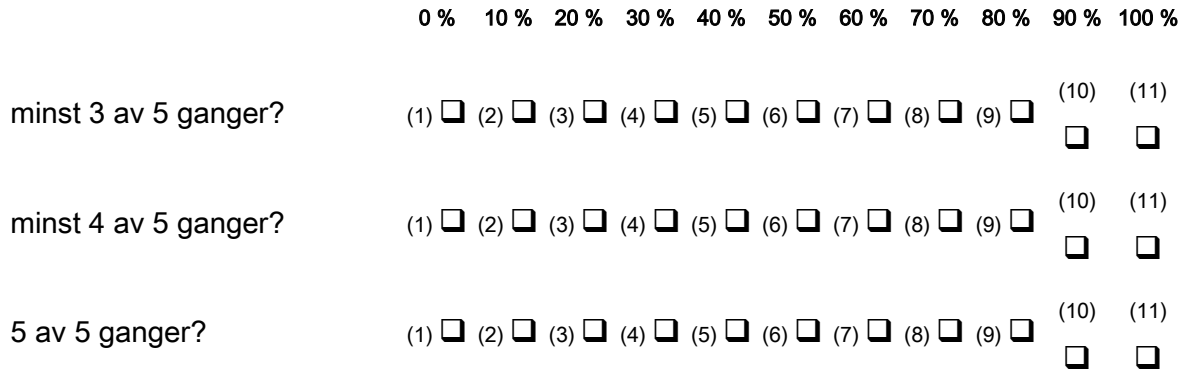
Jeg er sikker på at jeg					Jeg er veldig sikker					
ikke får til dette					på at jeg får til dette					
0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100%

Hvor sikker er du på at du kan drible forbi en motstander- (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
minst 1 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 2 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 3 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 4 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
5 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>

Hvor sikker er du på at du kan sentre en presis kortpasning - (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

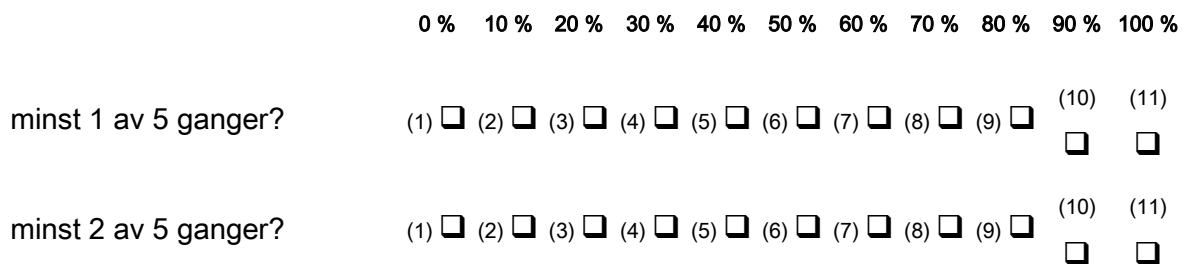
	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
minst 1 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 2 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>



Hvor sikker er du på at du kan sente en presis langpasning - (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)



Hvor sikker er du på at du kan heade ballen presist - (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)



	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
minst 3 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 4 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
5 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>

Hvor sikker er du på at du kan vinne en hodeduell om ballen - (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
minst 1 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 2 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 3 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 4 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
5 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>

Hvor sikker er du på at du kan vinne en skulder-til-skulder duell om ballen - (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
minst 1 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 2 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>

	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
minst 3 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 4 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
5 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>

Hvor sikker er du på at du kan beskytte ballen - (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
minst 1 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 2 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 3 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 4 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
5 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>

Hvor sikker er du på at du kan score på straffe - (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
minst 1 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 2 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>

	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
minst 3 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 4 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
5 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>

Når ballen blir spilt langs bakken hvor sikker er du på at du kan få til et godt mottak - (0

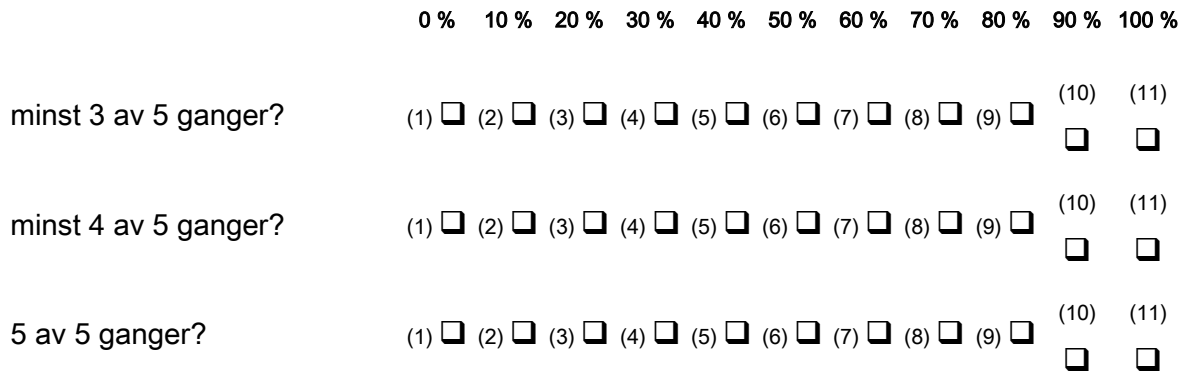
% da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
minst 1 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 2 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 3 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 4 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
5 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>

Når ballen blir spilt langs bakken hvor sikker er du på at du kan få til et godt medtak - (0

% da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

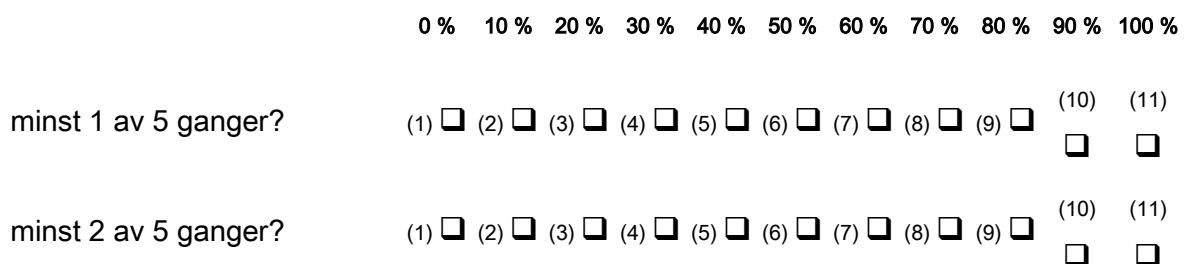
	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
minst 1 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 2 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>



Hvor sikker er du på at du kan score alene med keeper - (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)



Hvor sikker er du på at du kan vinne ballen ved å takle - (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)



	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
minst 3 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 4 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
5 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>

Hvor sikker er du på at du kan vende med ballen bort fra en motstander - (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

	0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
minst 1 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 2 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 3 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
minst 4 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>
5 av 5 ganger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>

Du er nå kommet til siste del av undersøkelsen. Den tar for seg hvilke rolle du har i laget og dine arbeidsoppgaver.

Hver spiller på et lag har minst en spesifikk rolle innad i laget. En rolle innebærer et sett med forventninger om jobben din på laget. Disse forventningene for din rolle er de samme for deg, de andre på laget og treneren din. Hver rolle har visse spesifikke oppgaver og ansvar.

For eksempel kan en offensiv oppgave for rollen som back være å komme på overlap. En defensiv oppgave kan være å ha offensiv markering.

Noen oppgaver til din rolle kan endres litt fra kamp til kamp. Tenk på de arbeidsoppgavene du har for din rolle som ikke endres mye fra kamp til kamp. Tenk på hvordan du oppfatter din rolle på laget og svar deretter på spørsmålene med tanke på den rollen.

Skriv ned **3** av de viktigste **offensive oppgavene** som du har i din rolle på laget. Skriv deretter ned hvor sikker du er på at du kan utføre oppgavene. Som du ser av figuren angir 0 % at du er helt sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % angir at du er veldig sikker på at du får til dette.

Jeg er sikker på at jeg						Jeg er veldig sikker				
ikke får til dette						på at jeg får til dette				
0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100%

En av mine viktigste offensive oppgaver

Hvor sikker er du på at du kan utføre denne oppgaven? (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

0 % 10 % 20 % 30 % 40 % 50 % 60 % 70 % 80 % 90 % 100 %
 (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11)

En av mine viktigste offensive oppgaver

Hvor sikker er du på at du kan utføre denne oppgaven? (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>

En av mine viktigste offensive oppgaver

Hvor sikker er du på at du kan utføre denne oppgaven? (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

0 %	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %
(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>	(7) <input type="checkbox"/>	(8) <input type="checkbox"/>	(9) <input type="checkbox"/>	(10) <input type="checkbox"/>	(11) <input type="checkbox"/>

Du skal nå skrive ned **3** av de viktigste **defensive oppgavene** som du har i din rolle på laget.

Skriv deretter ned hvor sikker du er på at du kan utføre oppgavene.

En av mine viktigste defensive oppgaver

Hvor sikker er du på at du kan utføre denne oppgaven? (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

0 % 10 % 20 % 30 % 40 % 50 % 60 % 70 % 80 % 90 % 100 %
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11)

En av mine viktigste defensive oppgaver

Hvor sikker er du på at du kan utføre denne oppgaven? (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

0 % 10 % 20 % 30 % 40 % 50 % 60 % 70 % 80 % 90 % 100 %
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11)

En av mine viktigste defensive oppgaver

Hvor sikker er du på at du kan utføre denne oppgaven? (0 % da er du sikker på at du IKKE får til dette, mens 100 % er du veldig sikker på at du får til dette)

0 % 10 % 20 % 30 % 40 % 50 % 60 % 70 % 80 % 90 % 100 %
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11)

Dersom du er under 16 år eller keeper er du utenfor målgruppen til studien. Takk for at du tok deg tid til å svare!

Tusen takk for ditt bidrag til forskningen på kvinnefotball i Norge!

Vedlegg 8: Invitasjonsbrev til klubbene

Hei,

Jeg heter Linda Stubsveen og er for tiden mastergradsstudent i idrettspsykologi og coaching ved Norges Idrettshøgskole. Min veileder er førsteamanuensis Frank Eirik Abrahamsen.

Det overordnede målet for mitt forskningsprosjekt er å få en oversikt over norske kvinnelige fotballspilleres mestringsstro og undersøke hvordan spillernes opplevelse av trenerens atferd virker på mestringsstroen. Du kontaktes fordi kvinnelaget deres er en del av toppfotballen i Norge. Det er derfor ønskelig at alle spillerne i toppserietroppen deres gjennomfører spørreundersøkelsen. Spillerne kan ta denne undersøkelse over nett.

Det jeg trenger fra deg er kun en liste over spillernes mailadresser. De blir deretter invitert til undersøkelsen via mail. Vi trenger e-post adresse for spillere over 16 år. Vi inviterer alle spillere vi får e-post adresse for. Eventuelle spillere under 16 år blir kun registrert, men vil ikke delta i resten av studien. For at spillere mellom 16-18 år skal kunne inkluderes i studien, så trenger vi klubbens samtykke. Om dere ikke ønsker at de mellom 16-18 deltar trenger dere ikke sende disse spillernes e-postadresse og dere samtykker til at disse spillerne inviteres til studien ved å sende meg mailadressene deres. Fordi spillere mellom 16-18 er i en viktig aldersgruppe så er det vårt håp at dere lar disse delta.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som har tilgang til opplysningene som gis. Det spørres ikke etter noen direkte personidentifiserende opplysninger. De indirekte opplysningene som gis erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt liste over hvilken klubb de ulike svarene kommer fra. Dette for å evt kunne minne spillerne på å svare, samtidig som anonymiteten ivaretas. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne spillere, trenere eller klubben i publikasjonen.

Undersøkelsen kan gi informasjon som kan være viktig i det videre arbeidet med å utvikle kvinnefotballen i Norge. I tillegg vil de spørsmålene som stilles kunne føre til en refleksjon hos spillerne som kan være positivt for spillerutviklingen.

Studien er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Hovedtreneren for kvinnelaget vil få tilsendt informasjon om at laget er blitt invitert til studien.

Har du noen spørsmål kan jeg kontaktes på mail eller på telefon 909 77 531

Sportslig hilsen

Linda Stubsveen

Vedlegg 9: Invitasjon til spillerne



Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjektet "Treneres innvirkning på utøveres mestringstro"

Du spiller fotball på toppnivå i Norge og inviteres derfor til å delta i en spørreundersøkelse om treneres innvirkning på utøveres mestringstro. Klubben din har gitt meg tillatelse til å invitere deg i studien. Nedenfor finner du informasjon om forskningsprosjektet. Det er frivillig å delta i studien og du kan trekke deg underveis dersom du ønsker det. Jeg håper du vil ta deg tid til å svare på undersøkelsen, da ditt og de andre toppspillernes svar kan gi viktig informasjon i det videre arbeidet med å utvikle kvinnefotballen i Norge. Undersøkelsen er anonym og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i publikasjonen.

Hvis du ønsker å delta klikk på lenken: <%MorpheusMailLink%>

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en mastergradsstudie ved Norges Idrettshøgskole. Det overordnede målet for prosjektet er å ta et øyeblikksbilde av norske kvinnelige fotballspilleres mestringstro og undersøke hvordan trenerens atferd virker på mestringstroen.

Alle spillere i toppfotballen på kvinnesiden forespørres om å delta i forskningsprosjektet. Dette er grunnen for at du blir spurt om å svare på en spørreundersøkelse. Spørsmålene vil omhandle litt om spillerposisjonen din og hvilke offensive og defensive oppgaver du har i rollen din på banen, litt om hvordan treneren din legger opp treninger og den feedbacken han eller hun gir, samt hvilken tro du har på at du kan utføre diverse ferdigheter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse innebærer at du svarer på en spørreundersøkelse med i underkant av 60 spørsmål.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten og veilederen som har tilgang til opplysningene som gis. Det spørres ikke etter noen direkte personidentifiserende opplysninger. De indirekte opplysningene som gis erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt liste over hvilken klubb de ulike svarene kommer fra. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.01.2015. Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at referansenummeret som viser til hvilken klubb svaret kommer fra blir slettet.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien og du kan trekke deg når som helst underveis. Jeg håper du vil ta deg tiden til å svare på undersøkelsen, da ditt og de andre toppspillernes svar kan gi viktig informasjon i det videre arbeidet med å utvikle kvinnefotballen i Norge.

Har du spørsmål til studien, ta kontakt med

Student

Linda Stubsveen

909 77 531

lindast@student.nih.no

Veileder og førsteamanuensis

Frank Eirik Abrahamsen.

94188982