

Sturla Espolin Mentzoni

Trening av mindfulness og mindset for å håndtere stress

Hvordan oppleves det for unge fotballspillere?

Masteroppgave i Idrettsvitenskap
Seksjon for Coaching og Psykologi
Norges idrettshøgskole, 2022

Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven var å lære mer om hvordan man kan jobbe for å påvirke unge fotballspilleres evne til å håndtere stress både på fotballbanen og i livet generelt. Med utgangspunkt i traume psykologi og teorien om *growth mindset*, ble det utviklet et mentaltreningsprogram, som inkluderte *mindfulness meditasjon* og samtalegrupper, hvor kunnskap om og refleksjon rundt eget *mindset* var sentralt. Dette innebar også psykoedukasjon om stress og hjernens oppbygning og funksjon. Studien var en casestudie med intervensjon og det ble gjennomført semistrukturerte intervju, som hovedkilde til informasjon. For å undersøke om deltakerne hadde noen effekt av treningsprogrammet ble deltakernes angst i forbindelse med konkurranse (SAS-N), grad av oppmerksomhet (FFMQ), og tendenser til *fixed* og *growth mindset* målt før og etter intervensjonen. De samme undersøkelsene ble gjennomført både av deltakerne og en kontrollgruppe i forkant av og i etterkant av intervensjonen, for å sammenlikne deres score. Tre elever på utdanningsprogram Studiespesialisering med toppidrett Fotball på VG3, tok del i intervensjonen, som gikk over ti uker. Kontrollgruppen utgjorde 12-14 elever fra samme klasse som deltakerne.

En kort oppsummering av funnene i den kvalitative delen av denne studien, er at deltakerne rapporterte at de opplevde treningen som lærerik og nyttig. De rapporterte høyere grad av oppmerksomhet, og antyder noe økt bevissthet om eget *mindset*.

Test av bekymring/kognitiv angst ved Sport Anxiety Scale – norsk versjon (Worry Scale) og test av forstyrrelser av konsentrasjon i forbindelse med konkurranse (SAS-N Concentration Disruptions Scale) hos deltakerne, viste en signifikant nedgang fra pre-test til post-test. Test av somatisk angst (SAS-N Anxiety Scale) viste en tendens til forbedring, men ikke signifikant. Resultater i Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) viste også en tendens, men ikke signifikant, forbedring av oppmerksomhet. Testen *Mindset* viste også en liten tendens til forbedring av *growth mindset*, men ikke signifikant.

Innhold

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Innhold	2
Forord.....	4
1.0 Innledning.....	5
1.1 Bakgrunn for oppgaven	6
1.2 Problemstillinger.....	6
2.0 Teori.....	7
2.1 Traumepsykologi	7
2.1.1 Den tredelte hjernen	9
2.1.2 Toleransevinduet.....	11
2.2 Tre grunnpilarer for traumebevisst omsorg	12
2.2.1 Trygghet.....	12
2.2.2 Relasjoner	13
2.2.3 Følelsesregulering	13
2.3 Mindfulness	14
2.3.1 MBSR	16
2.3.2 Mindfulness og påvirkning på hjernen.....	17
2.4 Mindset (fixed og growth).....	17
2.5 Rasjonale - Fra behandling av traumer til fokus på fotballspillers optimale aktiverings sone	19
2.5.1 Bruk av traumeperspektivet	19
2.5.2 Mindfulnessstrening	21
2.5.3 Mindfulness og Mindset	21
2.5.4 Mindset og stress.....	22
3.0 Metode	23
3.1 Bakgrunn for valg av metode	23
3.2 Utvikling av innholdet i intervensjonen	23
3.3 Utvalg og inklusjonskriterier	25
3.4 Det kvalitative intervju	26
3.5 Datainnsamling	27

3.5.1	Kvantitativ del. Tester.....	27
3.5.2	Kvalitativ del. Casestudie med intervensjon.....	29
3.6	Treningsprogrammet økt for økt.....	29
3.6.1	Semistrukturert intervju	30
3.6.2	Etiske betraktninger	32
3.7	Analyse	33
3.7.1	Analyse kvantitativ del – SAS-N, FFMQ og Mindset.....	33
3.7.2	Analyse kvalitativ del – Intervju.....	34
3.8	Verifisering	37
3.8.1	Generaliserbarhet	37
3.8.2	Reliabilitet.....	38
3.8.3	Validitet.....	40
4.0	Resultater og diskusjon	41
4.1	Kvantitative data	42
4.2	Kvalitative data.....	43
4.3	Diskusjon <i>totalopplevelse</i> , hovedtema 1	52
4.4	Diskusjon bevissthet om eget mindset, hovedtema 2.....	60
4.5	Resultat og diskusjon <i>håndtering av stress</i>	62
4.6	Oppsummerende diskusjon og potensielle endringer i versjon 2.0.....	64
4.7	Metodisk diskusjon.....	66
4.8	Fremtidig forskning	68
5.0	Konklusjon	70
	Referanser	71
	Tabelloversikt	76
	Figuroversikt.....	77
	Forkortelser	78
	Vedlegg.....	79

Forord

Jeg startet min utdanning på idrettshøgskolen allerede i 2002 og fullførte Bachelor i Idrettsvitenskap 2004. Tilfeldigvis kom jeg inn i arbeidslivet tidligere enn forventet, og dermed har videre masterstudier latt vente på seg. Min interesse for idrettspsykologi har imidlertid alltid vært med meg. Dermed bestemte jeg meg for å melde meg opp til enkeltemner på Master i Psykologi og Coaching, i kombinasjon med arbeid som lærer på Idrettsfag, og nå som rådgiver på Studiespesialisering med og uten Toppidrett. Nå har jeg endelig skrevet en masteroppgave, om et tema som har opptatt meg lenge. Som ung fotballspiller hadde jeg store ambisjoner på egne vegne. Jeg erfarte at det ble vanskelig å leve opp til egne forventninger, og følte vel at jeg ikke håndterte den konkurransesituasjonen jeg var en del av, og den oppmerksomheten jeg ganske tidlig fikk. Mine egne erfaringer har dermed ligget som et bakteppe til det jeg har lest og lært om psykologi. Mitt ønske om å forstå både meg selv og andres håndtering av stress i fotballsammenheng, har blitt enda mer aktuelt etter at jeg ble pappatrener for egne barn. Selv om jeg tok trenerutdanning, som en del av min bachelor, og har jobbet som pedagog med fotball og idrettsfag, innså jeg fort hvor utfordrende det er å stå på feltet som en av flere frivillige, for å tilby trening som jeg og mine medtrenere kunne «stå inne for». Særlig utfordrende er det å håndtere gutter og jenter med totalt ulike forutsetninger og motiv for spillet. Det har vært, og er fortsatt, spennende å prøve ut strategier for å «nå inn» til disse unge fotballspillerne, motivere til å kjempe, samtidig som man gir rom for å prøve og feile. Jeg ønsker at spillernes lyst til å mestre, skal være sterkere enn frykten for å feile. For tiden preges hver trening og kamp av mine tanker om hva jeg kan si og gjøre for å hjelpe spillerne inn i en optimal aktiveringssone, komme inn i toleransevinduet og ha lyst til å løse oppgaver de blir satt til i trening og kamp.

Jeg er heldig som har en støttende familie, som har gitt meg muligheten til å ferdigstille dette prosjektet. Det har vært krevende å kombinere med jobb og familie, særlig i en periode med pandemi, men det har også veldig lærerikt. Jeg er særlig takknemlig for den hjelpen jeg har fått av min veileder Anne Marte Pensgaard, som har sørget for å holde meg på stien når jeg har vært i ferd med å gå meg litt vill. Stor takk!

Sturla Espolin Mentzoni

Oslo, mai 2022

1.0 Innledning

Målgruppen for studien er elever på utdanningsprogram Studiespesialisering med Toppidrett på VG3. De har kvalifisert seg inn på programmet enten gjennom sine fotballferdigheter, eller gjennom skoleresultater fra ungdomsskolen. Dette er en gruppe fotballspillere som har en full timeplan med opptil 30 fagtimer i uken, med de forpliktelser som medfølger, i tillegg til alle treningstimene de legger ned på ettermiddagstid. De kommer gjerne inn i videregående skole med forhåpninger om at en ny treningshverdag og et nytt miljø, vil bringe dem videre i sin utvikling. De lever i en konkurransehverdag hvor det å prestere bra, bli tatt ut på lag, få spilletid på høyest mulig nivå, gir en tilfredsstillelse og en viss status i gruppen. De skal helst prestere på skolen også. De kan ha store forventninger også til denne delen av livet sitt, og deres hverdag preges av vurdering av det arbeidet de gjør, vel vitende om at karakterene deres er avgjørende for hvilke studier de kan konkurrere seg inn på. Samtidig er det også forventninger til deres sosiale deltakelse, både gjennom sosiale medier og fysiske tilstelninger. Marius Solhaug undersøkte opplevelsen av stress i balansegangen mellom skole og fotball hos 17-19 år gamle fotballspillere, som alle var del av juniorakademi i eliteserieklasser. Han fant at fem av ti fotballspillere opplevde tvil rundt egen fotballsatsing i forbindelse med perioder med stressfaktorer på skolen, fotballbanen og/eller i sosiale sammenhenger. Det samme utvalget rapporterte om perioder med tidspress, som gjør det vanskelig å fokusere både på skole og fotball (Solhaug, 2018, s. 67). Utvalget i denne intervjuingen er valgt nettopp på bakgrunn av den situasjonen de er i, hvor de kombinerer skole og satsing på fotball, samtidig som de er i en fase av livet med store endringer kroppslig, mentalt og sosialt. Jeg har jobbet som lærer og rådgiver for elever på utdanningsprogram Idrettsfag med toppidrett og Studiespesialisering med toppidrett i 17 år. Min opplevelse er at tid er luksus i en satsende ungdoms hverdag, særlig hvis man tar høyde for god restitusjon. Gjennom intervjuingen ønsket jeg å undersøke om skolen kunne være en arena for denne gruppen elever til å trene på å håndtere stress, og hvordan de opplevde dette. Jeg ønsket i så stor grad som mulig å utnytte deres tilmålte tid på skolen og i faget Toppidrett, for å prøve å unngå en økt belastning med tanke på tidsbruk i et slikt prosjekt, men det ble også lagt opp til at elevene skulle øve på egenhånd. Jeg ønsket å gjøre noe som var praksisnært, dvs. integrere programmet i min arbeidshverdag, som jeg potensielt kunne få glede av i mitt fremtidige virke som rådgiver på skolen.

Som et bakteppe og teoribakgrunn til intervensjonen står traumepsykologi.

Traumeperspektivet kan utgjøre en praktisk forståelsesramme for det å håndtere stress.

Sentralt i prosjektet var to aktiviteter; *mindfulness meditasjon* og samtalegrupper. I disse aktivitetene var oppmerksomhet, fokus på regulering, økt impuls kontroll og bevisstgjøring av *mindset* (tankesett) helt sentralt. I samtalegruppene var det et spesielt fokus på bevisstgjøring av *fixed* og *growth mindset*, men med ulike overskrifter til disse øktene. Eksempler på slike overskrifter var *trygghet*, *selvtillit*, *kampen* og *ønskedrømmen*. Intervensjonen foregikk med elever på skolen hvor jeg selv jobber som rådgiver, for å undersøke om det er et potensial for å tilby elever i denne kategorien et tilrettelagt program i form av mental trening.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Jeg har hentet inspirasjon fra mitt daglige virke som lærer på idrettsfag og som rådgiver innen karriereveiledning og sosialpedagogisk veiledning for den aktuelle gruppen elever. Særlig viktig har Stovner VGS sin satsing på «sårbare unge» vært for det teorigrunnlaget jeg har tatt utgangspunkt i (Håland et al., 2018). Håndtering av stress var et sentralt fokus i intervensjonen, og *mindfulness* var ett av verktøyene i denne sammenheng. Jeg ønsket imidlertid å kombinere dette med det å jobbe med spillernes *mindset*. Rasjonalet her er at en eventuell økt oppmerksomhet om egne tanker og handlinger, også kunne gi økt oppmerksomhet og bevissthet om eget *mindset*, og dermed påvirke *mindsetet* mer i retning det Carol Dweck kaller et *growth mindset* (Dweck, 2006). Jeg har lenge ønsket å undersøke potensialet for å bruke tid til mental trening i toppidrettsfaget og i elevenes tilmålte tid på skolen.

1.2 Problemstillinger

Med bakgrunn i traumepsykologi og temaene *mindfulness* og (fixed og growth) *mindset* landet jeg på følgende to problemstillinger:

- Hvordan opplever fotballspillere i VG 3 på utdanningsprogram Studiespesialisering med Toppidrett å ta del i et mentalt treningsprogram med aktivitetene *mindfulness meditasjon* og samtalegrupper, i den hensikt å lære å håndtere stress?
- Kan *mindfulness meditasjon* og samtalegrupper bidra til økt bevissthet om eget *mindset*?

2.0 Teori

Jeg vil videre presentere det teoretiske grunnlaget for denne undersøkelsen, som dreier rundt traumepsykologi. I litteraturen vises det gjerne til ulike begreper, som «traumepsykologi», «traumebevisst tilnærming», «traumebevisst omsorg», «traumesensitiv tilnærming» og «traumepedagogikk». Disse har omtrent samme betydning og vil bli brukt om hverandre i oppgaven. En traumesensitiv tilnærming, mener jeg er et veldig godt utgangspunkt for å jobbe praktisk ut mot utøvere, både som forståelsesgrunnlag og som en måte å «ramme» inn mental trening, særlig med fokus på det å håndtere stress. Jeg vil gjøre rede for dette valget. I denne sammenheng vil jeg ta utgangspunkt i Ursin og Eriksens (2004, s. 572) definisjon av stress i forbindelse med deres *cognitive activation theory of stress* (CATS); «The stress response is a general, unspecific alarm response occurring whenever there is a discrepancy between what is expected or the 'normal' situation (set value) and what is happening in reality (actual value)». Alarmen går når utøveren opplever en homeostatisk ubalanse eller når utøveren oppfatter en trussel. Jeg vil forklare begrepet alarm i forbindelse med traumepsykologi.

2.1 Traumepsykologi

I det følgende vil jeg forklare rasjonale bak valget om å ta utgangspunkt i traumepsykologi, i en oppgave som først og fremst har til hensikt å undersøke hvordan man kan hjelpe unge mennesker til å håndtere stress.

Traumepsykologi er i utgangspunktet særlig forbundet med klinisk behandling og en alvorlig tilstand som PTSD (posttraumatisk stresslidelse) (Nordanger, 2007). En traumesensitiv tilnærming brukes gjerne i møte med- og i behandlingen av mennesker, som har vært utsatt for traumatiske hendelser, som krigshandlinger eller grov omsorgssvikt. Man skiller gjerne mellom det som kalles for Type I traumer; «ulykker eller katastrofer», og Type II traumer; «vedvarende og gjentatte traumatiske belastninger» (Nordanger, 2007, s. 5). Nordanger (2007, s. 5) beskriver Type II traumer som «fravær eller bortfall av beskyttende systemer».

Utviklingen av traumepsykologi har gått fra fokus på enkelthendelser (Type I traumer), med utgangspunkt i diagnosen PTSD, til en bredere forståelse av begrepet (Type II traumer), som da innbefatter langvarige, gjentatte belastninger, i verste fall også påført av personer som står den fornærmede nær (Nordanger, 2007). For å beskrive type II traumer brukes gjerne begrepet utviklingstraumer, og i dette begrepet smelter utviklingspsykologi og traumepsykologi sammen (Guttormsgaard, 2019). Nordanger (2007, s. 11) argumenterer for at en psykososial

tilnærming til personer som er rammet av traumer er vel så viktig som psykoterapeutisk behandling. Dette er også utgangspunktet for at denne tilnærmingen har fått noe fotfeste i skolen, i første omgang som del av det spesialpedagogiske feltet (Guttormsgaard, 2019). Man møter de rammede der de er, og har en mer systemisk tilnærming der det sosiale og konteksten spiller en viktig rolle for hvordan man tar vare på elevene (Nordanger, 2007). Dette manifesteres blant annet gjennom RVTS (2021), region sør, sitt undervisningsprogram *TraumeBevisst*. Ambisjonen deres er å bidra til et mer traumebevisst samfunn, til glede for barnevern, helsevesen, skole, rettssystem, ordensmakt migrasjonsomsorg osv. (RVTS, region sør, 2021). Et konkret eksempel på anvendelse av en traumesensitiv tilnærming i skolen er Stovner VGS sin satsing på *sårbare unge og læring*. Skolen utviklet gjennom sin praksis et ressurshefte til bruk både i møte med enkeltelever, men også med fokus på betydningen av pedagogisk praksis i møtet med hele klasser (Håland et al., 2018).

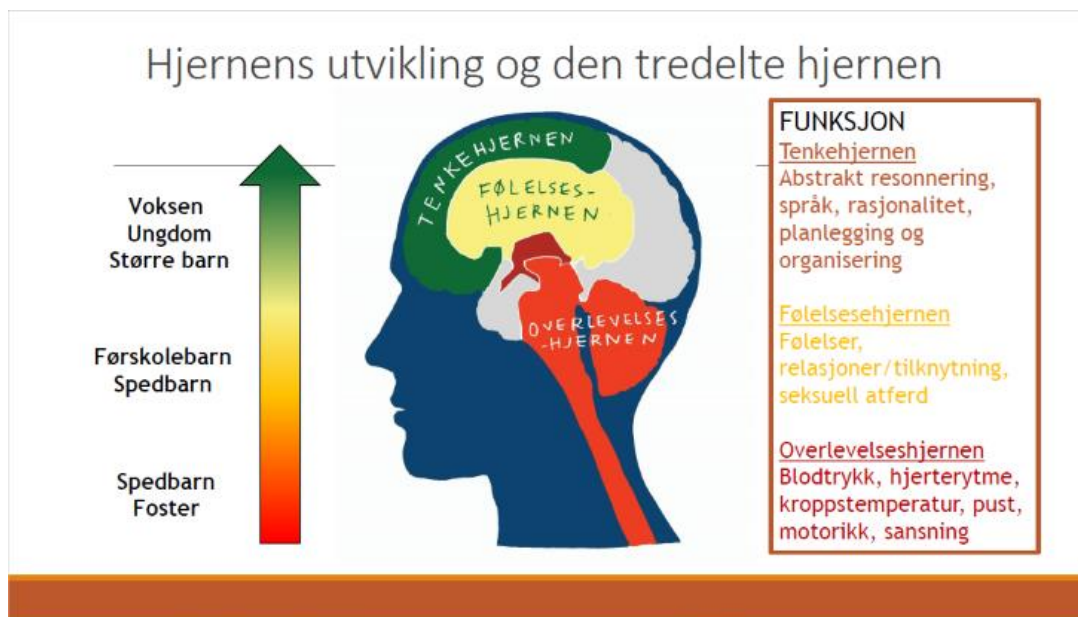
I noen tilfeller refererer man til traumer med liten t og traumer med stor T for å skille mellom alvorlighetsgraden av hendelsene som ligger bak traumene. Traumer med stor T har i utgangspunktet bakgrunn fra alvorlige hendelser som voldtekt, store ulykker, krigshendelser og naturkatastrofer. Disse vil alltid aktivere overlevelsesforsvaret (Salvesen & Wästlund, 2015, s. 25). Salvesen og Wästlund refererer til traumer med liten t som *belastninger* i sin tilnærming til traumeperspektivet. Disse belastningene kan for eksempel være møtet med en mobber eller gjentatte opplevelser av å bli oversett (Salvesen & Wästlund, 2015, s. 25-26). Her spiller personens subjektive opplevelse av situasjonen inn, og disse hendelsene kan være alvorlige dersom de foregår over tid. Dette er relevant i denne sammenheng, siden det i intervensjonen med deltakerne ble satt fokus på «triggere», som deltakerne kunne oppleve som potensielt belastende eller stressende i fotball- og i skolesammenheng.

Det er særlig to modeller som peker seg ut som gode pedagogiske verktøy i kommunikasjonen med elevene. *Den tredelte hjernen* gir et bilde på hvordan hjernen fungerer i forbindelse med at man blir utsatt for eller opplever stress. *Toleransevindumodellen* illustrerer hva som skjer når aktiveringen (stress) går opp og man havner utenfor «toleransevinduet», hvor man er mest mottakelig for læring, sosial omgang og har lettere for å konsentrere seg (Nordanger, 2017). Disse modellene gir en god forståelsesramme i tilnærmingen, og er dermed fine som startpunkt i møtet med elevene.

2.1.1 Den tredelte hjernen

Modellene om den tredelte hjernen og toleransevinduet viser og forklarer tydelig en forenkling av hjernens oppbygging, funksjon og hva som er typiske og ikke minst normale reaksjoner ved forhøyet stress. Nordanger og Braarud (Nordanger & Braarud, 2014) gir en god beskrivelse av dette nevrobiologiske kunnskapsgrunnlaget, som er sentralt i forståelsen av begrepet *regulering*. Jeg vil komme tilbake til dette.

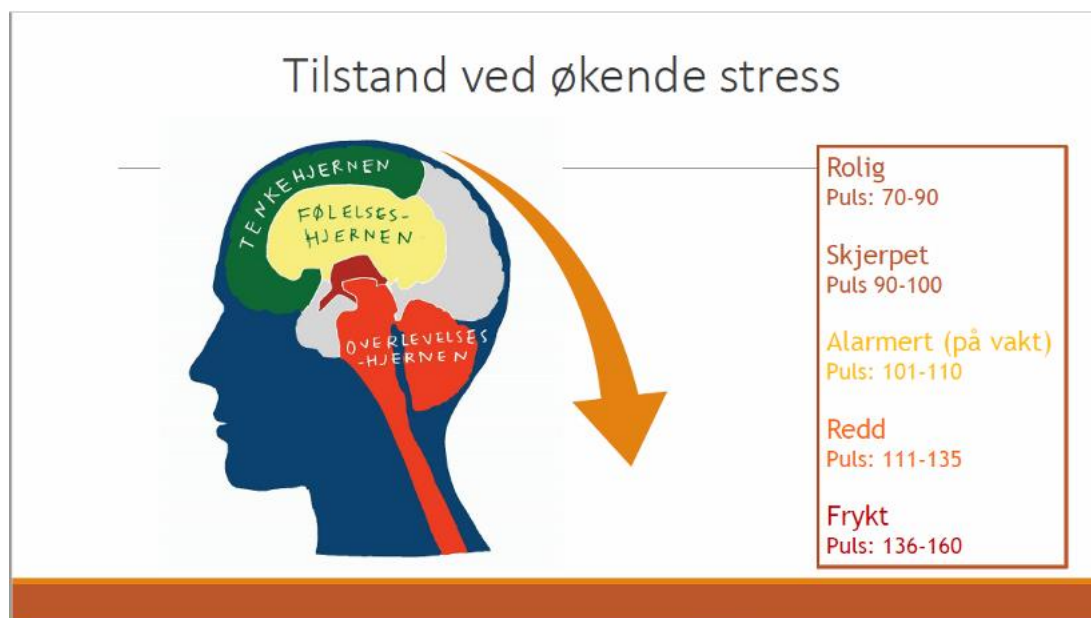
Hjernen utvikler seg nedenfra og opp, og er på sitt mest plastiske i spedbarns- og småbarnsalderen. Overlevelseshjernen, som består av hjernestammen og lillehjernen, er det første utviklingsnivået og styrer reflekser, pust, hjerterytme, blodtrykk og kroppstemperatur. Følelseshjernen, eller emosjonshjernen, ligger over og omkranser overlevelseshjernen. Denne delen er aktiv under tilstander av sinne og frykt, styrer hukommelse og hormoner i tilknytning til stressreaksjoner. Overlevelseshjernen er, sammen med grunnleggende deler av følelseshjernen, utviklet fra fødselen av. Til sist har vi tenkehjernen (logikkhjernen), som gir oss språk, bevissthet, evnen til resonnering og viljestyrte motoriske handlinger (Nordanger & Braarud, 2014). Prefrontal korteks i tenkehjernen er ikke ferdig utviklet før i tyveårene. For at hjernen skal få en naturlig utvikling er den avhengig av samspillserfaring. På denne måten stimuleres hjernecellene til å forgrene seg, og knytter de ulike lagene i hjernen sammen (Nordanger & Braarud, 2014).



Figur 1 Hjernens utvikling og den tredelte hjernen (Gjengitt med tillatelse fra rettighetshaver)

Ifølge Center on the developing child (*Brain Architecture*, 2022) vil det produseres flest nervesammenbindinger i hjernen de første leveårene. Nye forbindelser kan imidlertid produseres gjennom hele livet, og gamle forbindelser kan «beskjæres» eller bli mer effektive. Forbindelser fra barneårene vil enten gi en sterk eller en svak base for senere forbindelser. En veldig viktig del av utviklingen er interaksjonen mellom barn og foreldre eller omsorgspersoner. Emosjonelt velvære og sosial kompetanse er dermed viktig for utviklingen av hjernens arkitektur (*Brain Architecture*, 2022).

Videre er det sentralt i traumetilnærmingen å gi en forklaring på hvordan hjernen reagerer når man blir utsatt for stress. Her spiller amygdala i følelseshjernen en viktig rolle. Amygdala omtales som hjernens «alarmsentral». Her registreres potensielle trusler, og det sendes signaler til binyrene, som igjen skiller ut adrenalin og noradrenalin, eller kortisol, dersom trusselen vedvarer. I hippocampus lagres erfaringer, noe som gir oss mulighet til å vurdere og handle på bakgrunn av tidligere opplevelser. Prefrontal korteks vil i sin tur fortolke hendelser og knytte mening til disse. Ved økende trussel (stress) vil hjernen prioritere å beskytte seg selv. Stresset kan undertrykke nerveforbindelsene mellom prefrontal korteks og hippocampus, blant annet som en følge av utskillelsen av kortisol, og overlevelseshjernen vil «dominere» (Nordanger & Braarud, 2014).

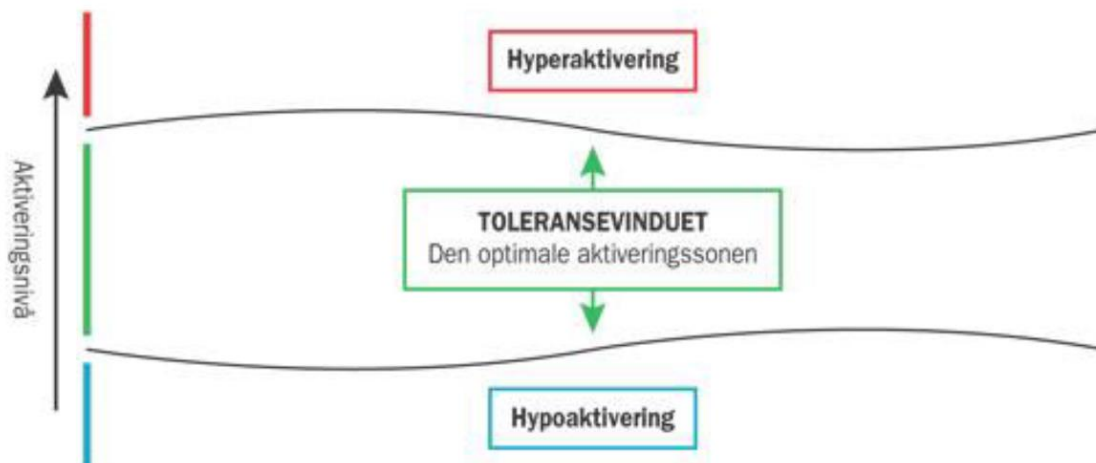


Figur 2 Tilstand ved økende stress (Gjengitt med tillatelse fra rettighetshaver)

Dette betyr en økt alarmberedskap, som kan føre til tilstander av hyperaktivering eller hypoaktivering, ofte referert til som «frykt», «flykt»- eller «frys»-tilstander. Regulering er et nøkkelbegrep i traumeperspektivet. Dette modelleres på en veldig god måte gjennom toleransevindummodellen, som viser konsekvensene av hvordan alarmsystemet opererer.

2.1.2 Toleransevinduet

Toleransevindummodellen viser til forhøyet aktivering som økt stress. Modellen tar utgangspunkt i såkalte utviklingstraumer, hvor et barn mangler støtte i form av såkalt andreregulering. Andreregulering handler om at personer som står barnet nært normalt vil hjelpe til med å håndtere opplevelser, som kan oppleves som utrygge eller stressende. Ekstra belastende blir det når disse personene ikke er i stand til, svikter i denne støttende funksjonen, eller i verste fall påfører barnet stressbelastninger og setter barnet i en alarmtilstand (jamfør type II traumer) (Nordanger, 2017). Dette er særlig uheldig dersom barnet enda ikke har rukket å utvikle egne strategier og evner til selvregulering, og det kan dermed føre til en skjevhet i utviklingen av barnets reguleringssystem. Barnet vil dessuten kunne få et hypersensitivt alarmsystem (Nordanger & Braarud, 2014). Barnet vil da ha et smalt toleransevindu, og dermed være særlig sårbar og utsatt ved forhøyet aktivering. I prinsipp kan man si at alle vil kunne oppleve å havne utenfor toleransevinduet fra tid til annen. «Vi har alle til enhver tid et «toleransevindu»» (Salvesen & Wästlund, 2015, s. 30). Når aktiveringen blir for høy eller for lav, vil en person havne i en tilstand av hyper- eller hypoaktivering, hvor fokuset blir på «trusselen» og dermed på overlevelse. Tenkehjernen «kobler» da ut, og man beveger seg altså ut av den optimale aktiveringssonen (vinduet), hvor man er mest tilgjengelig for læring og oppmerksom i samspill med andre (Salvesen & Wästlund, 2015).



Figur 3 Toleransevindummodellen (Tatt fra Nordanger & Braarud 2014, Tilpasset fra Ogden, Minton & Pain, 2006)

2.2 Tre grunnpilarer for traumebevisst omsorg

Jørgensen og Steinkopf beskriver tre grunnpilarer innenfor traumebevisst omsorg. Disse pilarene støtter opp «huset» som alt omsorgsarbeid hviler på, og består av trygghet, relasjon og følelsesregulering (Jørgensen & Steinkopf, 2013, s. 3). Disse pilarene er ansett som grunnleggende i søken etter å regulere seg inn i toleransevinduet. Jeg vil i det videre presentere disse pilarene, og samtidig «tjuvstarte» forklaringen rundt mitt rasjonale for valget av denne tilnærmingen i prosjektet.

2.2.1 Trygghet

Trygghet er altså en av grunnpilarene, som bidrar til denne reguleringen, og det er *opplevelsen* av trygghet som er viktig her. Som tidligere forklart vil for eksempel en person som har et overfølsomt alarmsystem, ofte befinne seg over eller under toleransevinduet. I disse tilfellene mister personen kontakt med den «tenkende» hjernen, hvor refleksjon og fornuft råder, og hvor man i stor grad er tilgjengelig for læring. I møte med personer i denne tilstanden er det viktig å anerkjenne eller å ta høyde for denne utilgjengeligheten hos personen. Det betyr for eksempel at man ikke når inn ved å «prate fornuft» eller appellere til personens fornuft, men må starte med å trygge personen i hans eller hennes omgivelser (Jørgensen & Steinkopf,

2013). Overført til casen i dette studiet, vil dette kunne relateres til en fotballspillers manglende håndtering av for eksempel konkurransesituasjonen (en fotballkamp), i form av økt aktivering. Spilleren havner utenfor toleransevinduet, og klarer ikke vie oppmerksomheten til viktige arbeidsoppgaver, siden frykten for å ikke mestre (mislykkes) dominerer.

2.2.2 Relasjoner

Ifølge Perry (2009, s. 246) er det én ting som stadig viser seg å være viktig for å håndtere og «holde ut» med traumer, og det er sunne relasjoner. En naturlig del av *trygghet* er det å være en omsorgsperson for andre som strever med reguleringen. Det kan være utfordrende å møte for eksempel barn som utagerer. Derfor hviler det et stort ansvar på omsorgspersoner å regulere seg selv i dette møtet. For å skape tillit er det viktig at man anerkjenner barnets reaksjoner (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Det er dette som kalles andreregulering. Igjen, sett i lys av dette studiet, ønsket jeg å skape et miljø hos deltakerne som var trygt å ytre seg i, for å gi rom for å dele erfaringer, opplevelser og utfordringer i fotball- og i skolehverdagen. Deltakerne kunne her «opptre» både som den som hjelper til i reguleringen av andre, og få hjelp til egen regulering.

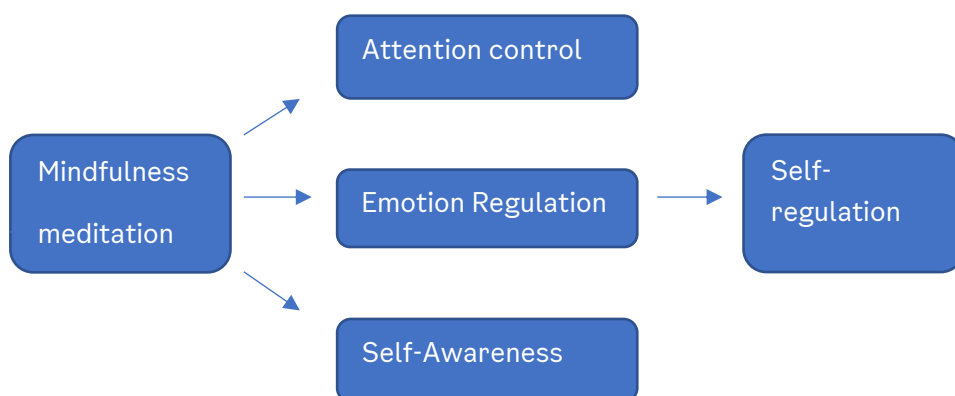
2.2.3 Følelsesregulering

For å forklare den tredje pilaren er det igjen naturlig å vise til omsorg for barn. Siden regulering av følelser er en tillært respons, er den avhengig av omsorgspersoner som evner å regulere barnet gjennom ord og handlinger. Det kan være støttende og trøstende ord, eller et stemmeleie og en kroppsholdning som tydelig viser at det er trygt og greit å bli følelsesmessig engasjert. Det kan også være å korrigere atferd, men samtidig gi forståelse for en reaksjon (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Mens det for traumeutsatte barn vil være krevende eller umulig å regulere egen atferd, ville jeg med friske fotballspillere i denne undersøkelsen fokusere på den optimale aktiveringssonen, altså hvordan man kan regulere aktiveringen (utvide toleransevinduet) og legge forholdene til rette for god stresshåndtering. Hvordan kan man håndtere situasjoner hvor følelsene tar overhånd, og man ikke klarer å handle rasjonelt? Dette kommer jeg tilbake til i *rasjonalet*.

2.3 Mindfulness

Mindfulness defineres på mange ulike måter, og både tolkes og praktiseres deretter (Chiesa et al., 2013). Chiesa et al viser til en definisjon av minfulness av Jon Kabat-Zinn; å være fordomsløst, oppmerksomt og bevisst til stede i øyeblikket (Chiesa et al., 2013, s. 83). Jeg vil forholde meg til denne definisjonen gjennom oppgaven.

Chiesa et al viser til at stadig mer forskning antyder at mindfulness kan ha positiv virkning på både fysiske og psykiske lidelser. Det vises blant annet til hvordan Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR), ser ut til å ha positiv effekt på smertereduksjon, stress og psykologiske problemer både på friske individer og på pasienter med kroniske smerter og kreft (Chiesa et al., 2013, s. 83). MBSR er en viktig kilde i gjennomføringen av dette prosjektet, dog med noen tilpasninger, som jeg kommer tilbake til senere. *Mindfulness* i denne undersøkelsen er tenkt som ett av verktøyene for å påvirke følelsesregulering. Som nevnt er følelsesregulering én av grunnpilarene i en traumebevisst tilnærming. Dette er, i programmet, særlig satt i sammenheng med fotballspilleres konkurransesituasjon (kampen), eller situasjoner hvor man kan oppleve stress pga. en prestasjonsforventning. Chiesa et al beskriver *mindfulness* på to måter satt i forbindelse med regulering. For å forklare sammenhengen mellom *mindfulness* og regulering, går de via begrepet kognitiv revurdering. Kognitiv revurdering blir sett på som en måte å håndtere følelser på. Eksempel på det er hvordan man gjennom å revurdere emosjonelle stimuli, kan nedregulere styrken eller påvirkningen av dem. Dette ses på som en såkalt top-down regulering av den laterale prefrontale delen av hjernen på amygdala (følelseshjernen), gjennom hemmende signaler til orbifrontal cortex (Chiesa et al., 2013, s. 85). De beskriver to måter som *mindfulness* kan bidra til håndtering av følelser på. Én måte handler om hvordan *mindfulness*, i motsetning til kognitiv revurdering, kan være til hjelp for bevisst å velge de tanker og følelser man ønsker skal være til stede, og heller la tanker og følelser man ikke ønsker, få passere, uten nødvendigvis å måtte leve dem ut. Gjennom *mindfulness* utvikler man altså en strategi for å la tanker og følelser «gå». Dette var et viktig punkt i treningen i dette prosjektet. Denne vinklingen er sett på som en bottom-up-regulering, og dermed motsatt av kognitiv revurdering. Den andre måten handler om at man ser *mindfulness* som en sentral del av revurderingen. Her behandler man *mindfulness* og revurdering som to deler av den samme reguleringsprosessen, og at *mindfulness* bidrar til en positiv revurdering (Chiesa et al., 2013, s. 83). Tang et al illustrerer sammenhengen mellom *mindfulness meditasjon* og regulering på en fin måte i deres mindfulness model:



Figur 4: Endringer som følge av mindfulness meditasjon. (Modifisert fra Tang et al., 2015, s. 214)

Tang et al. (2015, s. 213) definerer meditasjon som; «a form of mental training that aims to improve an individual's core psychological capacities, such as attentional and emotional self-regulation». De sier at *mindfulness meditasjon* har fått mest oppmerksomhet de siste tjue årene, blant annet i forbindelse med forskning på nevrovitenskap. Meland (2016, s. 7) beskriver hvordan det å være *mindful* og det å trene på *mindfulness* kan forbedre attention control (oppmerksomhetskontroll), emotion regulation (følelsesregulering) og self-awareness (selvbevissthet). Attention control beskrives som evnen til å la oppmerksomheten hvile i her og nå, og fleksibelt endre fokus samt hemme tanker man ikke ønsker. Emotion regulation beskrives som det å være åpen for indre erfaringer og tilpasse seg dem. Når det gjelder self-awareness, så handler det om kroppslig bevissthet og det å kunne bremse selvinnsikten. Dette igjen assosieres med bedre selvregulering (Meland, 2016, s. 6-7). Meland har gjennom sin doktorgrad selv forsket på *mindfulness* i høyprestasjonsmiljøer. Dette har vært en inspirasjon for meg til å bruke *mindfulness* som en del av det treningsprogrammet deltakerne ble introdusert for i mitt prosjekt. Meland et al undersøkte blant annet effekten av *mindfulness* på jagerflypiloter i forsvaret over en periode på et helt år, med oppfølging i to år. Her fant de en forbedring i selvrapportert mindfulness, oppmerksomhetsregulering, emosjonsregulering og en reduksjon i prestasjonsorientert somatisk angst (Meland et al., 2015, s. 57-58). Deltakerne rapporterte om særlig forbedring i evnen til å observere, handle oppmerksomt og være ikke-reaktiv. Dette ble bekreftet i intervju hvor man i tillegg rapporterte om bedre relasjoner både i det profesjonelle og i privatlivet (Meland et al., 2015, s. 52-53). Dette er interessant i

forbindelse med denne intervensjonen. Richard et al viser dessuten til positive effekter ved meditasjon ved økt hjernevev i enkelte områder av hjernen samt psykologiske faktorer som det at man blir mindre utsatt for stress og at man reagerer raskere på stimuli (Richard et al., 2014, s. 40)

2.3.1 MBSR

Mindfulness Based Stress Reduction er som nevnt en viktig kilde i innholdet av denne intervensjonen. Jon Kabat Zinn er anerkjent som grunnlegger av MBSR (Zinn, 2013). Programmet ble utviklet for å tilby hjelp til å behandle såkalt transdiagnostiske tilstander, som betyr «felles underliggende og opprettholdende prosesser ved flere psykiske lidelser» (Glott, 2019, s. sammendrag). Etter hvert har programmet også blitt tatt i bruk i andre forbindelser, for eksempel i idretten med mål om å optimalisere prestasjon (Meland et al., 2015). Zinn presenterte innholdet i tilnærmingen i boken *Full Catastrophe Living* fra 1990, og etter hvert tok det form av et åtte uker langt program (Woods & Rockman, 2021). Dette programmet er senere presentert i litt ulike former, men «forenklet» og konkretisert blant annet i bøkene *Mindfulness-Based Stress Reduction, The MBSR Program for enhancing Health and Vitality* (Lehrhaupt & Meibert, 2017) og *Mindfulness-Based Stress Reduction, Protocol, Practice and Teaching Skills* (Woods & Rockman, 2021). Disse to bøkene har vært sentrale i utarbeidelsen og gjennomføringen av mitt program. Treningen har som hovedmål for deltakerne å prøve å være til stede i nuet, å oppleve det som skjer her og nå, samt prøve å observere eventuelle tanker eller følelser som melder seg, men forsiktig vende tilbake til her og nå, dersom tankene vandrer. Treningen inneholdt også noe teori og ikke minst en debrief (erfaringsdeling) etter hver meditasjonsøkt. Øvelsene foregår først og fremst ved hjelp av sittende eller liggende meditasjon, men kan også gjøres i bevegelse og eventuelt som yoga. Sentralt er å innta en ikke-dømmende holdning til det man opplever, og prøve å kjenne på de følelsene som melder seg, selv om de noen ganger kan være litt ubehagelige. Tang et al. (2015, s. 214) deler *mindfulness meditasjon* i to metoder. Disse er *fokusert oppmerksomhet* og *åpen monitorering*. Dette er metoder som er del av MBSR og brukt i dette treningsprogrammet, særlig gjennom kroppsscanning og sittende meditasjon.

2.3.2 Mindfulness og påvirkning på hjernen

Jeg argumenterer for to teories praktiske tilnærming i veiledningsprosessen, hvor fokus på kunnskap om hvordan hjernen påvirkes, ligger som forståelsesramme og motivasjonskilde. Det er derfor interessant med et kort blikk inn i forskning på hvordan meditasjon påvirker hjernen. Tang et al. (2015, s. 213) gir et slikt innblikk, men er forsiktig med å konkludere, da forskningen på feltet fortsatt er ny, lite utbredt og ikke alltid av høyeste kvalitet. De advarer også om at det er en tendens til å rapportere om positive og signifikante resultater. Mye forskning foregår over kortere tidsspenn, for eksempel over 1-3 måneder. Her er Meland et als studie som går over et helt år derfor unik, men denne har ikke målt endringer i hjerneaktivitet (Meland et al., 2015). Tang et als (2015, s. 222) egen oppsummering av denne forskningen, antyder flere mulige påvirkninger på store deler av hjernen. Blant annet illustrerer *Figur 4* at *mindfulness meditasjon* kan påvirke endringer i plastisiteten i strukturer og funksjoner i hjernen, som har med oppmerksomhetsregulering, følelsesregulering og selvbevissthet å gjøre. Det siste er interessant, siden deltakerne i intervjuene antydte høyere bevissthet om egne tanker og handlinger. Tang et al (2015, s. 222) gir dessuten en liten oppsummering av påvirkningen av *mindfulness meditasjon* på stress. De skriver blant annet at plastisiteten i prefrontal cortex, hippocampus, amygdala og andre områder som er relatert til frykt, samt selvregulerende handlinger, er sårbare for stresspåvirkning (Tang et al., 2015, s. 222). Det ser ut som at mindfulnessstrening kan påvirke plastisiteten i disse områdene, blant annet ved at hippocampus får større sammensetning av grå materie, mens amygdala får redusert sammensetning av grå materie. Dette settes i sammenheng med lavere opplevelse av stress på grunn av økt evne til selvregulering (Tang et al., 2015, s. 222). Hjernens plastisitet er også sentral i forklaringen av teorien om *growth og fixed mindset*.

2.4 Mindset (fixed og growth)

Carol Dweck er veldig viktig i utviklingen av teorien om *fixed og growth mindset*. I likhet med hvordan man i traumetilnærmingen bruker hjernens plastisitet som forklaring på hvorfor det er fornuftig å fokusere på det å påvirke hjernen i de «lavere» lag, har teorien om *mindset* samme utgangspunkt. Og, i likhet med traumeteorien, har denne teorien sin styrke i den praktiske tilnærmingen til mottakeren. Dweck gav i 2006 ut boken *Mindset; Changing the way you think to fulfil your potential*. Mindset er i utgangspunktet et tankesett, en holdning

eller en tro på eget potensial i utviklingen av intelligens, personlighet og karakter (Dweck, 2006). Med et *fixed mindset* begrenser man seg selv til å tenke at man er priggitt det talent eller den personlighet og karakter man er gitt fra naturens side, og at man i liten grad kan påvirke dette talentet. Man er gjerne opptatt av hvordan andre oppfatter en, og ønsker å bevise overfor andre at man er intelligent og kompetent. Dette gir utslag på hvilke oppgaver man velger og hvordan man takler motgang. Et eksempel er en student som får igjen en prøve, med skuffende resultat. Studenten tenker da gjerne at han i hvert fall ikke skal bruke så mye tid til å forberede seg neste gang, eller tenker at denne læreren ikke liker han, og at det ikke er vits å gjøre en innsats i dette faget lenger. Innsats er for en med et *fixed mindset* gjerne forbundet med en som streber, og dermed ikke med kompetanse. I tillegg vil en med et *fixed mindset* gjerne velge oppgaver som han mestrer, i frykt for å «tape ansikt» og status eller posisjon. I motsatt fall vil en med et *growth mindset* tro at, så lenge man gjør en god innsats, vil han kunne utvikle seg og bli bedre. Han er ikke begrenset av egen tro på at han har et «tak» for egen utvikling. Denne personen liker en utfordring og velger gjerne vanskelige oppgaver, som krever en innsats. Han er mer opptatt av utvikling enn av å bevise egen kompetanse. Et dårlig resultat vil da «inspirere» til økt innsats og fokus på å lære av sine feil, og på å gjøre det bedre neste gang. Personen lytter til tilbakemeldinger og bruker disse for å jobbe med å forbedre seg (Dweck, 2006).

Det er imidlertid ikke så enkelt at man er enten fixed eller growth. I følge Dweck vil man kunne være fixed i én situasjon og growth i en annen. Dette kan ha sammenheng med at man har erfaringer med at en mestringsorientering fungerer på ett felt (for eksempel på fotballbanen), mens man kjenner på begrensninger innenfor et annet felt (for eksempel matematikk), og dermed er mer sårbar for ytre press eller kritikk på dette feltet (Dweck, 2006). Jeg vil her sette likhetstrekk mellom mestringsorientering og *growth mindset*, siden man i denne orienteringen er mer opptatt av arbeidsoppgaver og utvikling enn av resultatet i seg selv. Dweck presenterer også det hun kaller for et falskt *growth mindset*. I dette ligger det at man for eksempel tolker sine gode sider som *growth mindset*, uten at man egentlig er opptatt av å utvikle disse sidene ved seg selv. Dessuten kan man tenke at man er growth fordi man alltid prøver hardt, og gjør sine oppgaver ordentlig. Dette vil ikke være tilstrekkelig dersom man unngår å utforske nye strategier for å få utvikling. Innsatsen er altså til stede, men den er avgrenset til det man er trygg på, og vil dermed bremse utviklingen. Et tredje eksempel på et falskt *growth mindset*, kan være hvordan en lærer eller trener alltid gir ros for innsats, selv om innsatsen egentlig ikke er god. Man har lært at et *growth mindset* handler om

fokus på innsats. En elev eller en utøver vil da slå seg til ro med at innsatsen han legger for dagen er god nok (Dweck, 2016).

Yeager og Dweck har forsket på hva som får noen studenter til å gi opp når de møter motgang, både akademisk og sosialt, og hva som får andre til å ta utfordringen og prøve å overvinne motgangen. Utgangspunktet for studien er det de kaller for *implicit theories*, definert som grunnleggende antakelser på hvor formbar personlige kvaliteter er (Yeager & Dweck, 2012, s. 303). De fant at et *fixed mindset*, hadde negativ innvirkning på studentenes utholdenhet eller evne til å takle motgang i skolearbeidet. Dette mener de også gjelder de som scorer bra akademisk sett. Det samme gjaldt hvordan de forholdt seg til det å bli stengt ute sosialt. De med et *fixed mindset* tenkte at dette ikke kunne bedre seg. I samme studie konkluderer de med at det er mulig å endre *mindset*, og at dette kan forbedre evnen til å møte motgang. Dette bekreftes av Aronson et al (2002, s. 113), som gjorde en studie på afro-amerikanske studenter for å påvirke deres stereotypiske tanker om egne muligheter til utvikling av intelligens. En del av dette programmet handlet om hvordan man kunne overbevise elever om at alle kan utvikle sin intelligens. I den pedagogiske tilnærmingen til studentene, tok de da utgangspunkt i hjernens plastisitet, og viste en video av hvordan hjernen kan utvikle seg og lage nye forbindelser gjennom hele livet (Aronson et al., 2002). I videoen *Neuroplasticity* (Sentis Pty Ltd, 2012), som jeg brukte med deltakerne i denne studien, argumenteres det for at man kan utvikle seg i retning mer *growth*, ved at man er bevisst eget *mindset*, og øver seg opp til å velge dette tankesettet. Argumentene er at de hjernecellene/nevronene som samarbeider i denne tilstanden, vil øke i antall jo mer de blir brukt, signalene dem imellom blir sterkere, og reseptorene flere. Dermed styrker man den delen av hjernen som bidrar til et *growth mindset*, og det blir etter hvert mer naturlig å innta dette tankesettet (Sentis Pty Ltd, 2012)

2.5 Rasjonale - Fra behandling av traumer til fokus på fotballspillers optimale aktiverings sone

2.5.1 Bruk av traumeperspektivet

Hjernen utvikler seg etter samme prinsipp (nedenfra og opp) også etter småbarnsalderen, hvor den er på sitt mest formbare. Fortsatt er samspill med andre, eller andreregulering, viktig for å øve påvirkning på reguleringssystemet (Nordanger & Braarud, 2014). Dette er dermed et godt

argument for å fokusere på grunnpilarene i traumepsykologien (følelsesregulering, relasjoner og trygghet) med utøvere i denne aldersgruppen, uavhengig av bakgrunn og tidligere erfaringer. Dessuten gjør den praktiske og pedagogiske tilnærmingen at traumepedagogikken aktualiseres i den mer hverdagslige kontakten med utøverne. Et eksempel er bruken av toleransevindumodellen, som kan fungere som et bakteppe og en forståelsesramme i treningen med å regulere seg inn i toleransevinduet, den optimale aktiveringssone. Nordanger og Braarud (2014) beskriver modellen som et godt psykoedukativt verktøy, som kan være til hjelp for å beskrive problemer, samt være et godt utgangspunkt for å analysere situasjoner som påvirker aktiveringen, og dermed diskutere alternative reguleringsstrategier. Verktøyet ble brukt i innledningen til treningsprogrammet med deltakerne. De ble introdusert for denne forklaringsmodellen om hva som skjer i hjernen ved økt aktivering/stress, som for eksempel når de står overfor en viktig fotballkamp eller kjenner på presset om å måtte prestere. Deltakerne er tre fotballspillere, som er elever på utdanningsprogram Studiespesialisering med toppidrett.

Som pedagog ønsker man å nå inn til elevene med sitt budskap, men for å klare dette, er det viktig at elevene er mottakelige for læring. I denne sammenheng er regulering et sentralt begrep. Sett i lys av prestasjon kan man si at toleransevindumodellen minner om den velkjente omvendt U-hypotesen, som sier at når aktiveringen går opp, går prestasjonen også opp, inntil et visst punkt. Optimal aktivering gir altså optimal prestasjon, men fortsetter aktiveringen å øke faller prestasjonen igjen (Kjørmo, 1995). Dette kan man se i sammenheng med en hyperaktivering eller en hypoaktivering i toleransevindumodellen.

Traumetilnærmingen sammen med modellen av den tredelte hjernen, gir gode muligheter til å kommunisere med elevene om hva som påvirker et menneskes evne til regulering, og forstå de mekanismer som påvirker våre reaksjoner. Det er etter hvert bred enighet om at evnen til selvregulering er positivt forbundet med læring. Dette er også tilfelle om prestasjon på idrettsarenaen. Hopfenbech (2011) skriver for eksempel hvordan man kan knytte selvregulert læring og vurdering tettere sammen for å fremme elevenes motivasjon og læring. Toering et al. (2009, s. 1509) har dessuten undersøkt sammenhengen mellom selvregulering og prestasjonsnivå hos ungdomsfotballspillere på elitenivå og på nivået under det. Studien antyder at elite-spillerne var bedre på selvregulering, og at dette i tur kunne ha positiv effekt både på læringsmiljøet og prestasjonen.

2.5.2 Mindfulnessstrening

I dette prosjektet har jeg valgt *mindfulness* som én viktig aktivitet for å prøve å påvirke håndtering av stress og reguleringen i positiv retning, særlig i forbindelse med fotballkamp og trening. *Mindfulness* er kjent for å settes i sammenheng med mange ulike positive utfall, blant annet som en måte å øke konsentrasjonen og å hemme reaktivering (Moen et al., 2015, s. 101). I denne forbindelse viser Jon Kabat Zinn til det han kaller for «*mindfulness-mediated stress response*» (Zinn, 2013). Denne responsen refereres til som motsetningen til en automatisk stressreaksjon, og ses på som en sunn respons eller «coping»-strategi. Argumentet er at det å trene seg opp til å være oppmerksom i øyeblikket, gir muligheten til å kjenne igjen situasjoner hvor man normalt reagerer automatisk, og heller respondere bevisst ved for eksempel å ikke reagere (Zinn, 2013). Denne impulskontrollen var også noe vi fokuserte på i intervensjonen med deltakerne i samtalegruppene. Vi tok da tak i potensielle «triggere» i en kampsituasjon eller andre situasjoner, og løftet frem deltakernes typiske reaksjoner på disse triggerne. En trigger her kunne være utfordrende og potensielt stressende situasjoner på fotballbanen. *Mindfulness* er dessuten positivt korrelert med prestasjon, blant annet som en følge av sammenfall med «flow» (Moen et al., 2015, s. 101) «Flow» er gjerne forbundet med Csikszentmihalyi, og sett på som en tilstand hvor man er fullstendig oppslukt i en aktivitet samt at hode og kropp virker sammen som en perfekt enhet (Moen et al., 2015).

2.5.3 Mindfulness og Mindset

Videre ønsket jeg å knytte teorien om de positive effektene av *mindfulness* med teorien om *mindset*. Koblingen mellom disse to teoriene handler om det å prøve ut hvordan trening av *mindfulness*, og da impulskontroll, eventuelt kunne påvirke bevissthetsom eget *mindset* (tankesett). Hypotesen er da at økt bevissthet om egne tanker og reaksjoner, også kunne øke bevissthetsom eget tankesett i form av *fixed* eller *growth mindset*. I samtalegruppene kunne vi for eksempel samtale om typiske situasjoner der det potensielt ville være fristende å innta et *fixed mindset*, og dermed øke bevissthetsom egne reaksjoner, tanker om- og handlinger i disse situasjonene. Dette kunne også sammenfalle med de nevnte «triggere».

Et *growth mindset* er dessuten forbundet med bedre stresshåndtering (Crum et al., 2017). Dette var nok et argument for å prøve å bevisstgjøre deltakerne på deres *mindset* i forbindelse med for eksempel triggerne, som var utgangspunkt for samtaler om bevisst respons kontra

automatisk (stressende) reaksjon. Mangel på en reaksjon eller det å prøve å «tune» inn på et *growth mindset*, kunne da være en slik bevisst respons..

2.5.4 Mindset og stress

Crum et al viser til stressresponsen som et resultat av hvilke ressurser en person oppfatter at en har og de krav som stilles (Crum et al., 2017). I stress *mindset* teori viser Crum et al til hvordan disse to tankesettene fører til ulike utfall av en stressituasjon. En person som har et såkalt «stress-is-enhancing-mindset» vil tenke at stress vil kunne forbedre utfallet av den situasjonen som gir stress i utgangspunktet. Personen vurderer da stress som en utfordring, og dette er koblet til et *growth mindset*. Derimot vil en person som har et «stress-is-debilitating-mindset» vurdere stress-situasjonen som at den vil gi svekket prestasjon og produktivitet, helse og velvære, samt læring og vekst (Crum et al., 2017, s. 380). Stress vurderes da som truende, som er forbundet med et *fixed mindset*. I Crum et als studie, utsatte man deltakere for begge variantene av stress mindset, og manipulerte deres vurdering av om en sosial situasjon var utfordrende eller truende, gjennom positive eller negative tilbakemeldinger. Resultatene viste at et «stress-is-enhancing-mindset» førte til vekst i anabole stresshormoner sammenliknet med et «stress-is-debilitating-mindset». Når stress ble vurdert som en utfordring, så førte det til flere positive følelser, økt oppmerksomhet mot positive stimuli og større kognitiv fleksibilitet. På den andre siden førte det at man vurderte stress som truende til en forverring av kognitive og følelsesmessige utfall (Crum et al., 2017, s. 379).

Schroder et al., fant dessuten at et *growth anxiety mindset* (mindset relatert til angst) hadde negativ sammenheng med stressende livshendelser som posttraumatisk stresssymptomer, depresjon, medisinbruk og selvskading, mens et *fixed anxiety mindset* var sterkere korrelert med de samme «lidelsene» (Schroder et al., 2017).

3.0 Metode

3.1 Bakgrunn for valg av metode

«*Metodelæren* gir råd om hvordan forskeren kan samle inn, behandle og analysere data.» (Hellevik, 2003, s. 12). I valget av metode til dette masterprosjektet ønsket jeg å gå i dybden på deltakernes opplevelser i forbindelse med det å være deltakere i et mentalt treningsprogram, som hadde som mål å lære å håndtere stress bedre. I tillegg ville jeg undersøke deltakernes *Mindset* og bevissthet om eget tankegods i forbindelse med hvordan de tenker om muligheten for utvikling. Jeg valgte dermed å gjøre en casestudie med intervensjon, og bruke intervju som metode for å komme mer i dybden på deres opplevelser av intervensjonen. Kvalitative metoder har som mål å forstå sosiale fenomener, og det er gjerne nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013, s. 11). Jeg ønsket å gjøre noe praksisnært, og prøve ut hvilke muligheter som finnes i skolesystemet, for å gi elever som kombinerer skole og fotball veiledning innenfor mental trening, utover den tradisjonelle undervisningen på feltet. Ved å velge en kvalitativ metode hadde jeg mer fleksibilitet til å gjøre endringer og tilpasninger underveis, som kanskje passet deltakerne bedre, og eventuelt kunne gi bedre utbytte av treningen (Thagaard, 2013, s. 18).

I tillegg benyttet jeg kvantitativ metode for å kartlegge nivå på utvalgte variabler og for å se om det ble en endring, i forhold til kontrollgruppen, som følge av intervensjonen. Gratton og Jones anerkjenner denne typen miks av metoder, ved at de sammen kan gi et sluttprodukt, som forsterker hverandres bidrag (2010, s. 34-35).

3.2 Utvikling av innholdet i intervensjonen

Innholdet i intervensjonen tok utgangspunkt i aktivitetene *mindfulness meditasjon* og samtalegrupper. Intervensjonen med *mindfulness meditasjon* var først og fremst koblet til grunnpilaren i traumeperspektivet, følelsesregulering. Samtalegruppene skulle særlig bære de to andre grunnpilarene trygghet og relasjon. Her var kunnskap og refleksjon om *mindset* en sentral del av innholdet.

Utgangspunktet for *mindfulness-treningen* var Jon Kabat-Zinns *mindfulness-based stress reduction* (MBSR), men Anders Melands doktorgradsavhandling ble også brukt som bakteppe for innholdet i programmet. Dessuten ble to bøker, som gir en mer konkret uke – for – uke

beskrivelse av MBSR, viktig i detaljplanleggingen av innholdet og i rekkefølgen på ulike aktiviteter i programmet. Disse var Mindfulness-Based Stress Reduction – The MBSR Program for Enhancing Health and Vitality (Lehrhaupt & Meibert, 2017) og Mindfulness-Based Stress Reduction – Protocol, practice, and teaching skills (Woods & Rockman, 2021). Jeg måtte imidlertid gjøre noen valg i prioriteringen av innholdet på grunn av tiden jeg hadde til rådighet med deltakerne. Hovedaktivitetene i *mindfulness*treningen var kroppsscanning og sittende meditasjon, men deltakerne fikk også en liten introduksjon til *mindfulness* i bevegelse, som for eksempel yoga og gående meditasjon. Grunnen til det var at jeg ønsket å gi dem enda flere valgmuligheter i egen trening, slik at de da kunne ta hensyn til egne preferanser. I innlæringen av *mindfulness*treningen valgte jeg å bruke noen av programmene fra Olympiatoppens lydfiler (iMaxFocus, 2010). Filene som ble brukt var: 9 Kroppsscanning, 11 Oppmerksomhetsmeditasjon, 13 Pusterommet – En kort timeout i hverdagen og 14 Oppmerksomhetstrening på pust (iMaxFocus, 2010). I tillegg ønsket jeg at de skulle gjøre *mindfulness meditasjon* hjemme så ofte som mulig, siden det kan virke som at det er en sammenheng mellom hvor mye en praktiserer, og effekten av treningen (Daling, 2015, s. 47). Dette ble en stadig påminner til deltakerne underveis i prosjektet. Vi hadde en debrief etter hver økt med *mindfulness*, for å reflektere over hvordan treningen opplevdes, hvilke eventuelle forstyrrelser som meldte seg og generelt hva som oppstod underveis. I disse debriefene dro vi ofte veksler på det som kom opp i samtalegruppene. Det motsatte kunne også være tilfelle, noen ganger helt bevisst, andre ganger mer tilfeldig.

I tillegg til *mindfulness meditasjon* ble det gjennomført noen kortere og mer umiddelbare reguleringsøvelser. Blant disse var noen pusteøvelser hentet fra Stovner VGS' hefte *Sårbare unge og læring: Ansiktsmassasje, Puste i firkant, Pust med magen og Oppvåkningspust* (Håland et al., 2018). Dette var også for å gi deltakerne flere verktøy, og mulighet til å tilpasse bruken til konkrete situasjoner, hvor de eventuelt kunne ha behov for regulering.

Gjennom samtalegrupper ønsket jeg særlig å bidra til de andre to grunnpilarene i traumeperspektivet, *trygghet* og *relasjoner*. Jeg ville skape en trygg setting der deltakerne kunne få mulighet til å dele sine opplevelser, tanker og følelser forbundet med sin konkurransesituasjon i fotballen. Dette skulle være en arena til å drøfte tanker om egne trigger, hva som typisk vil gi stressreaksjoner, slik at vi kunne snakke om alternative måter å respondere på. Dessuten var det en mulighet til å reflektere om eget *mindset*. I denne sammenheng ble filmen *Neuroplasticity* vist, en film som forklarer hjernens plastisitet, og hvordan dette kan ha sammenheng med utvikling av et *growth mindset* (Sentis Pty Ltd, 2012).

Vi innledet med å si litt om spillereglene for disse samtalene. Det ble snakket om at ærlighet er en god vei til å jobbe med endringer, men for at vi skulle tørre det, ble vi enige om at vi skulle holde samtalene for oss selv, og samtidig vise raushet med tanke på hvordan vi tok imot hverandres innspill. Som én av grunnpilarene i traumetilnærmingen, ble trygghet også det første tema på programmet i samtalegruppene. Da fikk vi en følelse av hvordan de hadde det i egen klubb, men også i miljøet på skolen. Vi kunne på en måte stadfeste om tryggheten var på plass eller var mangelvare som forutsetning for utvikling i sitt miljø. Dette kunne også få konsekvenser for innholdet i samtalene senere.

Det ble planlagt for tre økter i uken med deltakerne på skolen, som både inneholdt *mindfulness meditasjon* og samtalegrupper.

3.3 Utvalg og inklusjonskriterier

30 inviterte elever, alle fra samme klasse i Vg3 Utdanningsprogram Studiespesialisering med toppidrett, utgjorde målgruppen for undersøkelsen. Utvelgelsen av deltakerne ble så gjort på bakgrunn av den ene av tre subskalaer i undersøkelsen Sport Anxiety Scale, norsk versjon (SAS-N) (Abrahamsen et al., 2006). Denne subskalaen målte kognitiv angst/bekymring (Worry Scale) i forbindelse med konkurranser. Denne ble brukt i utvelgelsen, siden intensjonen var å prøve å jobbe med deltakernes håndtering av stress. Utgangspunktet var at deltakerne som scoret 2, på en skala fra 0 til 3, eller høyere på denne subskalaen, skulle inviteres inn som deltakere. Det viste seg at ingen av elevene i klassen scoret 2 eller høyere på kognitiv angst. Fem elever ble spurt om å være deltakere på bakgrunn av deres score. Disse fem scoret i gjennomsnitt 1,77, som utgjorde 0,73 over gjennomsnittet for hele populasjonen (1,04). Tre elever takket ja, to gutter og en jente. Gjennomsnittsscore på deltakerne var 1,71. 14 elever (10 gutter og 4 jenter) svarte både på pre-test og post-test av SAS-N i tillegg til deltakerne i intervensjonen. Disse utgjorde kontrollgruppen.

Antall inviterte (alle fra samme klasse)	Antall som gav samtykke til å svare på spørreundersøkelsene	Antall deltakere invitert inn	Antall deltakere som takket ja	Antall i kontrollgruppen (SAS-N)
30	22 (15 gutter, sju jenter)	5 (to gutter, tre jenter)	3 (to gutter, en jente)	14 (10 gutter, 4 jenter)

Figur 5: Gangen i utvelgelsen av deltakere og kontrollgruppe

Jeg ønsket i utgangspunktet flere i begge gruppene, men programmet ble gjennomført i en periode med pandemi, noe som gav utslag på hvor mange som var til stede under gjennomføring av både pre-test og post-test, og som til slutt utgjorde kontrollgruppen. Bare 12 elever (9 gutter og 3 jenter) svarte på Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) og *Mindset* både på pre-test og post-test.

3.4 Det kvalitative intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 44) har en fenomenologisk tilnærming vært utbredt i kvalitativ forskning. I dette ligger det å finne svar på «den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Kvale og Brinkmann omtaler forskningsintervjuet som en aktiv kunnskapsproduksjon mellom intervjuer og den intervjuede (2015, s. 36). At kunnskapen blir til i dette samspillet beror på en tanke om at intervjuer alltid vil ha en viss påvirkning på den intervjuede. Dette stiller noen krav til intervjuer. Intervjuer bør blant annet ha god kunnskap om tema som tas opp, slik at han kan holde tråden i samtalen om det som er viktig. Han bør være åpen og lyttende for å gi intervjupersonen rom til å uttrykke seg og føle seg vel i situasjonen. Intervjuer bør også kunne styre samtalen i retning av at han får svar på det han ønsker, men i tillegg følge opp med kritiske spørsmål for å sjekke ut pålitelighet og gyldighet i intervjupersonens svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). At intervjueren potensielt kan påvirke intervjupersonens svar, er en av mange innvendinger mot kvaliteten av forskningsintervjuet. Blant annet stilles det spørsmål om påliteligheten av resultatene ved at intervjuet kan preges av ledende spørsmål. En annen typisk innsigelse mot intervju som metode er spørsmål om generalisering, at det er for få intervjupersoner involvert. Dessuten vil kritiske røster si at intervju er subjektivt med tanke på fortolkning. Kvale og Brinkmann (2015, s. 197-203) diskuterer disse innvendingene. Blant annet sier de om ledende spørsmål at de kan bidra til å styrke intervjuets reliabilitet for å verifisere intervjuerens fortolkninger. Her er det verdt å merke seg at intervjuerens måte å respondere kroppslig og verbalt på, også vil kunne spille inn på andre svar. Generelt sier Kvale og Brinkmann at det er vanskelig å etablere kriterier for hva et godt intervju er, men at dette avhenger av intervjuerens faglighet og hensyntaking til både etiske og epistemologiske sider ved intervjuet. Dessuten vektlegger de intervjuerens evne til å prioritere den sosiale relasjonen i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 203).

3.5 Datainnsamling

I studien er det i hovedsak brukt en deduktiv tilnærming. Den kvantitative delen testet utvalgets grad av angst, oppmerksomhet og *fixed eller growth mindset* ut ifra en på forhånd satt standard, og har deduktiv karakter. Denne ble gjennomført på starten av- og på slutten av intervensjonen. Selv om problemstillingene i stor grad dreide rundt opplevelsen av å være deltakere, kunne jeg få mer informasjon om intervensjonens virkning på deltakerne ved å sjekke ut om programmet endret deres stresshåndtering (angst, oppmerksomhet og *mindset*) i den kvantitative delen. Intensjonen var her dessuten å sammenlikne deltakernes resultater med kontrollgruppens. Den kvalitative delen var et mentaltrenings-program og ble avsluttet med et intervju. Utgangspunkt for programmet og intervjuene var teori om traumepsykologi, *mindfulness* og *mindset*, for å lære hvordan dette kunne anvendes på deltakerne, deres opplevelse av å være deltakere samt deres bevissthet om eget *mindset*. Teorien var dermed utgangspunkt for aktivitetene i intervensjonen og for utarbeidelsen av intervjuguiden.

3.5.1 Kvantitativ del. Tester.

Det ble gjennomført tre tester, to validerte tester og en test basert på Dwecks operasjonalisering av mindset (Dweck, 2006) i forkant av og på slutten av treningsprogrammet. Slike tester settes gjerne i forbindelse med kvantitativ metode, og brukes gjerne for å samle data fra en stor gruppe. Dette passet fint med det jeg ønsket å få inn av informasjon fra deltakere og kontrollgruppen i prosjektet, selv om gruppen i utgangspunktet ikke var større enn en klasse på videregående skole. Fordelen med bruk av tester i denne sammenheng var dessuten mulighetene til å sammenlikne data mellom deltakerne og kontrollgruppen for å undersøke om treningsprogrammet virket (Gratton & Jones, 2010, s. 128-129).

Elevene ble før prosjektets start informert om at jeg skulle komme inn i klassen for å presentere mitt prosjekt. Undersøkelsene ble distribuert ut via SurveyXact til elevenes skolemailer 21.08.2021. Jeg presenterte prosjektet og gikk igjennom samtykkeskjema med dem, før de fikk lese det og avgjøre om de ville skrive under eller ikke. Alle 22 elever som var til stede signerte og gjennomførte undersøkelsene (pre-test) med god avstand til hverandre, slik at de kunne svare uten å være bekymret for om noen så deres svar. Av disse var 15 gutter

og 7 jenter. Til sammen 17 elever svarte på begge undersøkelsene inkludert deltakerne i intervansjonen, 12 gutter og 5 jenter. Post-test ble gjennomført 28.11.2021.

Disse undersøkelsene bestod av måleinstrumentene SAS-N (Sport Anxiety Scale, norsk versjon) (Abrahamsen et al., 2006), FFMQ (The Five Facet Mindfulness Questionnaire) (Chowdhury, 2022) og en undersøkelse jeg laget selv med utgangspunkt i tema, og Dwecks operasjonalisering av *Mindset* (Dweck, 2006).

Sport Anxiety Scale-N (SAS-N) har tre subskalaer og måler utøvernes *kognitive angst* (Worry Scale) på en skala fra 0 til 3, der 0 tilsier ingen bekymring og 3 tilsier høy bekymring, og utøvernes *somatisk angst* (Anxiety Scale), som måler utøvernes kroppslige reaksjoner på angst på en skala fra 0 til 3, der 0 tilsier ingen somatisk angst, og 3 tilsier høy somatisk angst. I tillegg måler SAS-N hvorvidt utøverne vurderer at tanker og følelser (i forbindelse med kognitiv og somatisk angst) innvirker positivt eller negativt på kommende konkurranse, det vil si forstyrrelse av konsentrasjonen på en skala fra -3 til 3, der -3 indikerer svært negativ påvirkning og 3 svært positiv påvirkning på konsentrasjonen (Abrahamsen et al., 2006).

The Five Facet Mindfulness Questionnaire tester hvorvidt mindfulness er forbundet med nedgang i symptomer på depresjon, angst og stress. Den måler grad av oppmerksomhet i forbindelse med fem ulike faktorer, og resultatene gir et estimat på hvor man står med tanke på mindfulness og selv-bevissthet (Chowdhury, 2022). Testen måles på en skala fra 1 til 5 der 1 indikerer lav grad av oppmerksomhet og 5 indikerer høy grad av oppmerksomhet. Disse faktorene er: *Observation* (Observasjon), *Description* (Beskrivelser): Item 12, 16 og 22 reverseres i scoren, eksempelvis: en 4 reverseres til en 2, og omvendt, *Mindful actions* (oppmerksomme handlinger): Item 5, 8, 13, 18, 23, 28, 34 og 38 reverseres i scoren, *Non-judgmental inner experience* (ikke-dømmende indre erfaringer): Item 3, 10, 14, 17, 25, 30, 35 og 39 reverseres i scoren og *Non-reactivity* (ikke-reaktivitet) (Chowdhury, 2022). Det er imidlertid bare målt totalscore i denne undersøkelsen.

Mindset måler hvorvidt utøverne tenderer mot et *fixed* eller et *growth mindset*. Påstandene fra dette måleinstrumentet ble utviklet med utgangspunkt i Dwecks (2006) operasjonalisering av *mindset*, for å passe til tema i denne undersøkelsen. Testen måles ut ifra 8 items på en skala fra 1 til 6 der 1 indikerer stor grad av fixed mindset og 6 indikerer stor grad av growth mindset. Items 15, 16 og 19, 20 reverseres i scoren.

3.5.2 Kvalitativ del. Casestudie med intervensjon.

Studien er en casestudie med intervensjon. I en casestudie er målet å samle mye informasjon om få enheter (Thagaard, 2013, s. 56). Thagaard sier også at case-studier gjerne har et mer generelt siktemål enn mer beskrivende undersøkelser (2013, s. 214). Dette får betydning i vurderingen av overførbarhet, som jeg kommer tilbake til senere. I dette prosjektet fulgte tre deltakere, to gutter og én jente i alderen 18 år, i en VG3-klasse fra utdanningsprogram Studiespesialisering med Toppidrett, et ti uker langt treningsprogram bestående av en kombinasjon av *mindfulness meditasjon* og samtalegrupper. Deltakerne ble også intervjuet etter intervensjonen.

Deltakere	Alder	Kjønn	Nivå
Informant 1	18	Gutt	Junior og delvis Obos-liga
Informant 2	18	Jente	3. div. damer
Informant 3	18	Gutt	Junior

Figur 6: Presentasjon av deltakerne

3.6 Treningsprogrammet økt for økt

UKE 38 Mandag	Introøkt: Tid. Sted. Omfang. Mål. Rasjonale. . Mindset. Den tredelte hjernen og toleransevinduet
Tirsdag	Mindfulness: Hva er det? Hensikt? Effekter? + Om hjemmetrening
Onsdag	Første økt Oppmerksomhetsmeditasjon
Fredag	Samtalegruppe: Tema Trygghet + Rasjonale/teoribakgrunn
Uke 39 Mandag	Kroppsscanning Imax Focus + erfaringer hjemmetrening. Påminner fra meg?
Tirsdag	Om former for meditasjon. Ulrik Saltnes` historie. Reguleringsøvelser
Uke 40	VINTERFERIE: Sende ut 9-punktsøvelsen + teezer om Håland + Påminnere
Uke 41 Mandag	Refleksjon om treningen i høstferien. Oppdagelser, utfordringer? + Oppmerksomhet på pust.
Tirsdag	Mindful seeing + om automatisk reaksjon, impuls, bevisst respons
Onsdag	Samtalegruppe: Selvtillit som temaoverskrift. Sette mål + Koble til mindset
UKE 42 Mandag	Pusterommet (en kort timeout) + Hva er stress? + Toleransevinduet + Stress Reactivity og Circle of Awareness

Tirsdag	Mindfull Walking + Påminner oppgave: Finne triggerne
Onsdag	Samtalegruppe: Kampen (del 1): Triggerne, Circle of awareness + impulser + Om det å være i femte uke: tålmodighet..
UKE 43 Mandag	Meditasjon uten lydfil: Pusteanker - Choiceless awareness - pusteankeret
Tirsdag	Oppmerksomhetsmeditasjon (fortsett uten lydfil) + Refleksjon rundt aksept
Onsdag	Gruppesamtalen: Kampen (del 2): Ikke gjort. Oppmerksomhet på pust + Dele artikkelen: Solbakkens møte med mentaltreneren endret alt: – Et vendepunkt (msn.com)
Uke 44 Mandag	Sittende meditasjon + mindfulness i kommunikasjon med andre + videre plan
Onsdag	Gruppesamtale: Kampen (del 2) + Reaksjon (impuls)-> bevisst respons + Mindset: Tilbakemeldinger + Artikkel om Ola Solbakken
Fredag	Reguleringsøvelser + om nervesystemet + Om all-day retreat..
Uke 45 Mandag	Oppmerksomhet i kommunikasjon, sosiale medier + Refleksjon rundt "all-day retreat" (ikke gjort)
Tirsdag	Yogaøvelser/Tøyningsøvelser (sette i sammenheng med kroppsscanning) + om valg av meditasjonsøvelser + Faste tidspunkt for meditasjon hjemme?
Onsdag	Kroppsscanning (uten lydfil) + litt om bevissthet i kommunikasjonen
UKE 46 Mandag	Yoga + Om å føle seg bra eller ikke i treningen + Påminner: Faste tidspunkt for meditasjon.
Tirsdag	Husk ev. all-day retreat. Noen som har vært på tur? + Kroppsscanning + oppmerksom kommunikasjon
Onsdag	Samtalegruppe: "Ønskedrømmen" og Case + Koble til mindset + Rasjonale + Frank Abrahamsens bok + Utfordring: de verste triggerne..
UKE 47 Mandag	Sittende meditasjon (pust - valgfri oppmerksomhet - pust)
Tirsdag	Kroppsscanning + automatisk reaksjon kontra bevisst respons + koble til mindset
Onsdag	Avslutningsøkt: Deltakerne får mulighet til å si noe om opplevelsen av programmet + Hva skal til for å fortsette med meditasjon? Hindringer? Hjelp? Muligheter. Plan/Faste rammer.

Figur 7: Treningsprogrammet økt for økt

3.6.1 Semistrukturert intervju

Thagaard (2013, s. 100) trekker frem viktigheten av kunnskap om konteksten for å kunne stille relevante spørsmål. Det er dessuten viktig å legge til rette for at intervjupersonen får reflektere over temaet og gi fyldige kommentarer. Hun sier også at hovedspørsmålene er grunnlaget i intervjuguiden. Jeg utviklet en intervjuguide i forkant av intervjuene, med hovedspørsmål innenfor de to kategoriene, som gjenspeiles i problemstillingen;

totalopplevelse og *mindset*. I dette prosjektet er det valgt et semistrukturert intervju. Det vil si, utgangspunktet likner et strukturert intervju, med en fast rekkefølge på hovedspørsmålene til alle deltakere, men med fleksibilitet til å stille oppfølgingsspørsmål (Gratton & Jones, 2010, s. 156). Jeg startet på samme måte med alle intervjuene, med noen åpne refleksjonsspørsmål, om generell opplevelse av det å være deltaker, som jeg tenkte var enkle å svare på. Ifølge Tjora er slike spørsmål kjernen i et intervju, og informanten kan selv velge hva han legger vekt på (Tjora, 2021, s. 160). På denne måten fikk vi «varmet opp», men allerede få en oppfatning av deltakernes generelle opplevelse. Etter hvert kunne jeg spisse spørsmålene inn mot litt mer konkrete deler av intervjuingen. Det ble laget noen planlagte oppfølgingsspørsmål, men intensjonen var hele tiden å ha ørene åpne for å kunne stille spørsmål etter behov, for å få frem meningen på en god måte. Ikke minst måtte jeg avvike fra denne rekkefølgen dersom intervjupersonenes svar besvarte flere spørsmål på samme tid. Dette viste seg også at skulle skje, noe som særlig i ett tilfelle, gjorde det litt vanskeligere å holde oversikt over om alle aspekter ved temaene var besvart. Fordelene med et semistrukturert intervju, kontra et strukturert intervju er nettopp muligheten til å få flyt i samtalen, slik at også overgangene til nye spørsmål føles naturlig. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) beskriver det som at det ligger nær opp til en samtale, men med et formål, og hverken åpen eller lukket. Dessuten vil man gjennom et semistrukturert intervju kunne få frem andre sider, som man ikke vil få frem i et strukturert intervju (Gratton & Jones, 2010, s. 157). Det kan likevel oppleves mer krevende å ta ting litt mer «på sparket» enn ved et strukturert intervju, hvor man i utgangspunktet ikke avviker fra intervjuguiden. Hovedspørsmålene ble stilt i en mer eller mindre fast rekkefølge nettopp av hensyn til flyt og overganger. Jeg kunne også valgt å gjøre et ustrukturert intervju, og bare ha med meg inn i intervjusituasjonene temaene som jeg ønsket å belyse. På denne måten kunne jeg fått tillitsfulle samtaler hvor intervjupersonene kunne snakke fritt om opplevelser, erfaringer og det de forbinder med temaene. (Gratton & Jones, 2010, s. 158). Jeg var imidlertid redd for at denne tilnærmingen kunne føre til lange samtaler, som gikk på siden av problemstillingen. Dessuten tenkte jeg det kunne bli vanskeligere å sammenfatte intervjupersonenes budskap, også med tanke på mulig tvetydighet

Jeg brukte en båndopptaker for å ta lydopptak av intervjuene. Denne ble testet på forhånd i det rommet jeg skulle gjennomføre intervjuene, for å sikre meg at kvaliteten på lyden ble god nok. Dermed kunne jeg rette fokuset på samtalen, uten å bekymre meg for å gå glipp av noe som ble sagt underveis. Til tross for dette, var det noen få deler av intervjuene hvor en

kombinasjon av intervjupersonens stemmeleie og det muntlige språket, gjorde at enkeltord ble vanskelig å tyde. Dette mener jeg ikke gikk ut over muligheten til å tolke budskapet til intervjupersonene. Jeg prøvde også å følge med på eventuelt kroppsspråk, gester og pust, som kunne poengtere eller legge til informasjon til det som ble sagt. Intervjuene ble umiddelbart etter lagret på PC og dernest slettet fra båndopptakeren.

3.6.2 Ethiske betraktninger

Ved behandling av personopplysninger til dette kvalitative forskningsprosjektet er det strenge krav til personvern. Prosjektet ble meldt inn til NSD og godkjent. Jeg er selv rådgiver på skolen hvor intervusjonen ble gjort, og elevene som ble bedt om å delta fikk i forkant informasjon om hensikten med prosjektet og hvilke opplysninger jeg skulle samle inn, samt hvem andre som hadde tilgang til disse opplysningene. «Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket til deltakelse skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart.» (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Elevene som utgjorde utvalget signerte på et samtykkeskjema før de svarte på undersøkelsene. I samtykkeskjema kunne de krysse av på hvilken rolle de ønsket å ha i prosjektet. De ble også informert om, både skriftlig og muntlig, at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, uten at dette skulle få noen konsekvenser for dem. Elevene kunne ikke anonymiseres i gjennomføringen av spørreundersøkelsene, siden utvalget skulle velges ut på bakgrunn av én av disse undersøkelsene (SAS-N Worry Scale). Undersøkelsene ble gjort i programmet SurveyXact, og de fikk beskjed om at det bare var meg og eventuelt mine veiledere, som hadde tilgang til disse. Deltakernes navn ble erstattet med koder, slik at navnene deres ikke framkommer i analysene av resultatene. Informasjon om navn og koder ble låst inn i et skap hos min arbeidsgiver. Både i forkant av prosjektet og underveis ble det informert om intervjusituasjonen og hvordan de var tenkt gjennomført. Her også ble deltakerne trygget på at disse skulle anonymiseres, og at de hadde mulighet til å si ifra dersom de sa noe de angret på og ikke ville siteres på.

Som nevnt, snakket jeg med deltakerne om ærlighet, som et viktig kriterium for å få utbytte av treningen. Vi snakket også om min rolle, og jeg prøvde å få frem at jeg ønsket deltakernes ærlige meninger, uten hensyn til at de skulle bekymre seg for om deres betraktninger og

meninger var positive eller ikke for prosjektet. Thagaard (2013, s. 96) fremhever betydningen av god kommunikasjon for å unngå stor grad av asymmetri i relasjonen mellom intervjuer og intervjupersonen. Hun viser for eksempel til at positive tilbakemeldinger til intervjupersonenes fortelling, kan bidra til det. Jeg hadde på en måte rollen som intervjuer også i samtalegruppene underveis i prosjektet, og de ble fortalt at det de sa også i denne settingen, ville anonymiseres. Underveis i prosjektet minnet jeg dessuten deltakerne på at jeg var opptatt av å høre på deres meninger både om den praktiske gjennomføringen, og om innholdet underveis, i hvert fall i den grad jeg kunne avvike fra opprinnelig plan. Dette mener jeg er viktig for å bygge tillit og en god relasjon til deltakerne. Det er også i tråd med skolens mål om medvirkning, som har fått større plass de siste årene, og som dessuten er en forskriftsmessig rett (opplæringslova, 2006). Det var generelt viktig for meg å få en god relasjon med tanke den tiden vi skulle tilbringe sammen, men også for å både skape og vedlikeholde motivasjon hos deltakerne til å ønske å stå i programmet gjennom hele perioden. I etisk forstand handler det om at deltakerne opplever mening med det de har sagt ja til å være med på, ved at deres stemme blir hørt.

Når det gjelder det etiske aspektet knyttet til tolkning, kommer jeg tilbake til dette i kapittelet om verifisering, særlig under reliabilitet, som omhandler det Tjora kaller for refleksivitet (Tjora, 2021, s. 278). Tjora fremhever betydningen av refleksjon rundt hvordan tolkningen framkommer, og hvordan tolkningen formes av «egne kognitive, teoretiske, språklige, politiske og kulturelle muligheter og omgivelser.» (Tjora, 2021, s. 278). Tjora problematiserer også forholdet rundt forskerens engasjement, i betydning kjennskap til temaet og preg av et ønske om et bestemt utfall. I denne type forskning er det viktig med stor grad av transparens for å bevare forskningens integritet (Tjora, 2021, s. 279-284).

3.7 Analyse

3.7.1 Analyse kvantitativ del – SAS-N, FFMQ og Mindset

Før jeg analyserte de kvantitative dataene overførte jeg dem fra SurveyXact til Excel. Data fra de tre testene ble brukt for å undersøke om det var endringer fra pre-test til post-test, og resultatene for deltakerne i intervensjonen ble sammenliknet med kontrollgruppen. Jeg fant gjennomsnittsscore, standardavvik og p-verdi (t-test) på alle de tre undersøkelsene i pre-test og post-test med analyseverktøyet i Excel. For Stress Anxiety Scale-N fant jeg det samme også for de tre subskalaene i testen. Deretter skrev jeg kommentarer på tendenser, signifikante

endringer og avvik mellom deltakerne og kontrollgruppen. Dataene ble presentert i APA-tabell til resultatdelen.

3.7.2 Analyse kvalitativ del – Intervju

Gratton og Jones (2010, s. 239-240) anbefaler å presentere den kvalitative analysen i tre deler. Disse er *data reduction*, *data display* og *conclusion drawing/verification*. Jeg har fulgt disse tre stadiene, men har beveget meg opp og ned i stadiene underveis. *Data reduction* er en måte å redusere eller organisere data på til mindre deler, for å skaffe seg oversikt, og at dataene lettere kan sammenfattes. En viktig del av dette handler om koding av data. I denne delen bør man også «luke» ut irrelevant informasjon. *Data display* handler om å visualisere dataene gjennom tabeller eller figurer, slik at det blir lettere å lese og forstå dataene. Dette foregår både underveis i innhenting av data og i analysen. Det ble en kontinuerlig prosess å «rydde» i de kvalitative dataene, slik at jeg til slutt fikk sammenslått og plassert dem i færre, mer lesbare kategorier, og også sammenfattet de i en figur. I *conclusion drawing/verification* legger man til rette for en konklusjon gjennom analysene. Dataene kan da valideres på bakgrunn av innhentet informasjon (Gratton & Jones, 2010, s. 240).

Transkribering

I etterkant av intervjuene gjorde jeg en transkribering av dem, som vil si å sette ned det som er sagt i intervjuene i skriftlig form. På denne måten gjøres dataene tilgjengelig for analysering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Jeg prøvde å gi en så god skriftlig gjengivelse av det som ble formidlet som mulig, og prøvde å fange opp nyanser i språket. Jeg bestemte meg for å lage merknader underveis, der jeg følte jeg måtte poengtere meningsinnhold eller ved talefeil. Disse små kommentarene var sjeldne og heller ikke problematiske med tanke på analysen. Jeg kommenterte dessuten enkelte deler av intervjuene, i forbindelse med tolking eller poengtering av ytringer, til bruk senere.

Koding og tolkning av data

Etter transkribering, gjorde jeg en tolkning av data ved koding, i to faser. Koding vil si at dataene reduseres eller plasseres i kategorier (Gratton & Jones, 2010, s. 240). Jeg satte da opp en tabell organisert i tre kolonner med overskriftene *tema/kategori* og *spørsmål*, *intervju* og *tolkning/kommentar*. Problemstillingene var utgangspunkt for kategoriene. I kolonnen *tema/kategori* og *spørsmål* lagde jeg kategorier, og plasserte spørsmålsnumrene i kategoriene de hørte hjemme. Jeg brukte her mange kategorier, for å få tak på nyansene i

meningsytringene og hva de var knyttet opp mot i intervjuene. Slik kunne jeg enklere finne tilbake til informasjonen jeg var ute etter i resultatdelen, og etter hvert lettere sammenfatte dette i mer overordnede kategorier. Av informasjon som var litt på siden av problemstillingen, kunne jeg plassere mulige endringer til et fremtidig program, en versjon 2.0. Dette gjelder blant annet spørsmål om mengde trening og om det å integrere et slikt program i undervisning i større grad. På dette tidspunktet brukte jeg følgende kategorier:

- Generell opplevelse av deltakelse og innholdet (+ tar med videre)
- Settingen
- Påvirkning
- Opplevd stress (på fotballbanen, kamp og trening)
- Mindset
- Trygghet og selvtillit
- Annen påvirkning utenfra eller på andre områder
- Mengde (hyppighet av) trening?
- Om å overføre et tilsvarende, tilpasset program som en integrert del av undervisningen
- Negative virkninger av et slikt program

I kolonnen *intervju* oppsummerte jeg intervjupersonenes svar ved bruk av stikkord eller korte setninger. I kolonnen *tolkning/kommentar* oppsummerte jeg med stikkord den enkelte intervjupersons opplevelser, holdninger og meninger om temaene samt mine egne tolkninger av dette, som i en meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232-233). I denne sammenheng var jeg både semantisk og latent i min tolkning av dataene, selv om det i liten grad var nødvendig å «lese mellom linjene» (Braun & Clarke, 2021, s. 332).

Fase 1

Tema/kategori	Intervju	Tolkning/kommentar
Generell opplevelse av deltakelsen og innholdet Sp.mål 1, 2, 3, 4, 5, 6 ...	Intervjuperson 1: Lærerrikt.. Avbrekk fra hverdagen. ...	<u>Meningsfullt</u> (både å være med og innholdet).. Lærerrikt.. ...

Deretter lagde jeg en ny tabell med tre kolonner, fortsatt med *tema/kategori* i første kolonne. Kolonne to utgjorde her *funn*, en kort oppsummering i stikkordsform av mine tolkninger av fellestrekk ved intervjupersonenes ytringer, og eventuelt spesifisering av avvik mellom dem. I tredje kolonne gjorde jeg en oppsummering av *funn fra de kvantitative undersøkelsene*, for å

se om det var sammenheng eller avvik mellom kvantitativ del og kvalitativ del. De kvantitative undersøkelsene tok imidlertid ikke for seg alle temaer/kategorier som ble belyst i intervjuene. Her lagde jeg også små notater til bruk i resultat- og diskusjonsdelen. I resultatdelen kunne jeg så oppsummere innenfor hovedtemaene *totalopplevelse av å være deltaker i programmet* og *bevissthet om eget mindset*.

Fase 2

Tema/kategori	Funn	Spørreundersøkelsene
Generell opplevelse av deltakelsen og innholdet Sp.mål 1, 2, 3, 4, 5, 6	Lærerrikt Relevant Bevissthet, oppmerksomhet går igjen gjennom intervjuene	Deltakerne har en tendens til bedring av oppmerksomhet fra pre-test til post-test, men ikke signifikant)
...

Analysedelen bar preg av en stadig korrigerings og sammenfatting av kategorier etter hvert som intervjupersonenes ytringer ble redusert til færre ord, i tillegg til at jeg brukte felles betegnelser for felles opplevelser underveis i tolkningen av data. Dermed ble det lettere å se sammenhenger, uttalelser som var like og eventuelt som skilte seg fra hverandre. Dette er bakgrunnen for de ordene som er valgt for å beskrive deltakernes opplevelse i resultatdelen, og for å vurdere deltakernes bevissthet om eget *mindset*. Kategoriene var i stor grad «lagt», som en rettesnor til intervjuene, og dermed også som utgangspunkt for analysen. Dette minner om det Braun og Clarke (2021, s. 333) kaller for «coding reliability TA» (koding på bakgrunn av på forhånd fastsatte kategorier for tematisk analyse). Selv om kategoriene endret seg, var det mer snakk om en sammenslåing av kategorier til mer overordnede kategorier. Kategoriene ble endret helt opp til presentasjonen av resultater og diskusjon. Jeg innså at det var mest hensiktsmessig å ha færre kategorier, som jeg oppfattet ville gjøre lesingen mer ryddig. Jeg valgte å kalle de endelige kategoriene for undertemaer, for å tydeliggjøre forskjellen på kategoriene som ble brukt «under arbeid» og temaene som presenteres i resultat- og diskusjonsdelen. Det er altså en del avvik fra kategoriseringen i analysedelen til presentasjonen av undertemaene i resultat- og diskusjonsdelen. Jeg prøvde å være kritisk egen tolkning og ha et så objektivt blikk på dataene som jeg kunne, slik at jeg ikke gjorde antakelser, som i for stor grad var preget av mine ønsker, holdninger, verdier eller fordommer. Jeg innser imidlertid at min subjektivitet er en naturlig del av tolkningen, og at det er umulig å komme utenom en viss partiskhet her. Dette er i tråd med Braun og Clarkes refleksive tematiske analyse, hvor de anerkjenner subjektiviteten som en ressurs i den refleksive involveringen av teori, data og tolkning (Braun & Clarke, 2021, s. 330).

Hermeneutikken er sentral i fortolkningen av kvalitative intervjuer. Denne tilnærmingen fremhever mening som en del av konteksten (Thagaard, 2013, s. 41). I dette tilfelle vil det si at deltakernes meninger og ytringer, vil bære preg av den kulturen og det miljøet de er en del av, og de eventuelle fordommer som eksisterer. Det samme gjaldt for meg selv som intervjuer og prosjektleder. Gjennom en «tykk» beskrivelse av deltakernes handlinger tolker man også meningen i svarene til intervjupersonene. Ved å ta del i forskningen i samhandlingen og kommunikasjonen med deltakerne, kan jeg som forsker fortolke på flere plan (Thagaard, 2013, s. 41-43). Dette kaller Thagaard fortolkning av første grad. Fortolkning av annen grad handler om å bringe inn teori i forskerens tolkninger. Dette er en fortolkning av deltakernes tolkning av virkeligheten. Thagaard presenterer også fortolkninger av tredje grad. Dette handler om tolkninger av handlinger på bakgrunn av teori, som får frem handlingens skjulte betydning. Her vil det kunne være sånn at deltakerne ikke er klar over hvorfor de handler som de gjør (Thagaard, 2013, s. 42-43). I dette prosjektet gjorde jeg alle typer fortolkning. Et konkret eksempel på en fortolkning av tredje grad, er den omtalte økta i treningsprogrammet som jeg kalte *ønskedrømmen*, med tilhørende spørsmål i intervjuene, hvor vi fikk frem deltakernes ønsker for egen personlighet/karakter, og undersøkte mulige grunner til at de unngikk å «spille ut» denne karakteren. Her tolket jeg det slik at vi på en måte «avslørte» deltakernes skjulte *fixed mindset*, uten at de i utgangspunktet var klar over hvorfor de handlet som de gjorde.

3.8 Verifisering

Verifisering er en vurdering av forskningens generaliserbarhet, reliabilitet og validitet.

3.8.1 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet reiser spørsmål om resultatenes overføringsverdi, om de kan overføres til andre kontekster eller situasjoner, eller om de først og fremst har en lokal verdi (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Som nevnt, er dette ett punkt hvor kvalitativ forskning kritiseres. Kvale og Brinkmann (2015, s. 290-291) presenterer tre former for generalisering. Disse tre er *naturalistisk generalisering*, *statistisk generalisering* og *analytisk generalisering*.

Naturalistisk generalisering handler om forventninger mer enn forutsigelser, og dreier seg om

stilltiende kunnskap basert på personlige erfaringer. Statistisk generalisering er den form vi kjenner fra kvantitativ forskning, og er basert på representative utvalg, som er tilfeldig valgt fra en befolkning. Graden av generalisering kan her uttrykkes ved sannsynlighetskoeffisient. Analytisk generalisering tar utgangspunkt i en vurdering av i hvor stor grad funnene fra én situasjon, kan overføres til en annen. Forskeren kan komme med argumenter og begrunnelser om hvorvidt resultatene er generaliserbare. Samtidig er det opp til leseren å vurdere denne generaliserbarheten ut i fra disse begrunnelsene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290-291). Det er denne formen for generalisering som er mest aktuell i den kvalitative delen av denne studien. Kvale og Brinkmann (2015, s. 289-290) stiller spørsmål ved om alt *må* eller *skal* generaliseres. De argumenterer for at «pragmatiske, konstruksjonistiske og diskursive tilnærminger» er «sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på» (2015, s. 289-290). Samtidig reiser de spørsmålet om kunnskap som produseres i en intervju situasjon kan overføres til andre relevante situasjoner, heller enn om intervju situasjoner kan generaliseres globalt. Spørsmålet er altså ikke så enkelt som *om* man kan generalisere, men *hvordan* man kan generalisere? Jennifer Mason (2018, s. 246) gir et annet perspektiv til vår holdning eller trang til å generalisere, ved å løfte betydningen av den *innsikt* man kan få gjennom kvalitativ forskning, ved forskerens inngående «slektskap» til dataene. Hun argumenterer for at denne søken etter innsikt har fått økt legitimitet som forskningsmål. Jeg kommer tilbake til dette under metodisk diskusjon.

3.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg blant annet om hvor pålitelig studien er. Er resultatene i studien troverdige, altså kan man stole på at resultatene er riktige, at dataene er samlet inn på en måte som kan etterprøves og kontrolleres (Thagaard, 2013, s. 201-202). Dessuten handler det om hvorvidt en studie kan reproduseres. Det vil si, kan en annen forsker gjøre den samme studien, bruke de samme metodene, og regne med å komme ut med samme resultat? Dette kaller Thagaard ekstern reliabilitet. Thagaard (2013) mener det er vanskelig å replisere kvalitative studier, da det er snakk om at data utvikles i et samspill mellom forsker og personer i felten. Man kan derimot si at kvalitative studier kan ha intern reliabilitet ved at forsker gir god, konkret og spesifikk rapportering av hvordan data er samlet inn. Jeg ønsket, så langt det lot seg gjøre, at denne studien gav en transparent beskrivelse av forskningsprosessen, men jeg innser at det for eksempel er vanskelig å dokumentere all den kommunikasjon som har vært mellom meg og deltakerne i studien. Underveis i treningsprogrammet hadde vi mange

samtaler, og i denne veiledningssituasjonen, prioriterte jeg kvaliteten i samtalene foran dokumentasjon av alle betraktninger som kom opp.

I intervjusituasjonen ønsket jeg at intervjupersonene skulle få si sin mening, uten at min tilstedeværelse i for stor grad spilte inn. Noen spørsmål kan likevel oppfattes som ledende, selv om de i bokstavelig forstand ikke antyder en forventning til svarene. Sett i sammenheng med konteksten de blir stilt, kunne de likevel tolkes som ledende. For eksempel gjelder det spørsmål om intervjupersonene opplever en endring i løpet av programmet eller fra før programmet til etter? Jeg prøvde imidlertid å stille disse spørsmålene som oppfølgingsspørsmål, og valgte å ta dem med i den hensikt at det kunne gi mer informasjon, noe jeg mener de gjorde. Det var viktig for meg å prøve å unngå at mine egne verdier eller preferanser med tanke på hvilke svar jeg innerst inne ønsket meg, kom til overflaten (Thagaard, 2013, s. 115). I analysen var det også viktig å være bevisst hvordan jeg fortolket utsagnene i intervjuene. Jeg var klar over at det jeg oppfattet som gode relasjoner med deltakerne, potensielt kunne lede dem til å svare på en måte som var «positiv» for intervjupersonen, for å blidgjøre meg. For å bøte på dette snakket jeg med dem om at det beste for meg og for studien, var å få ærlige betraktninger fra dem. Dette med ærlighet var, som nevnt, også noe som ble gjentatt gjennom treningsprogrammet med tanke på deres eget utbytte. En annen mulig feilkilde er at intervjupersonene ønsker å fremstå som flinke, og dermed svarer på en måte som «styrker» den positive intensjonen med studien, og ikke minst at de selv viser at de har evne til å lære og ta til seg ny kunnskap. I utgangspunktet tillegges svar på åpne spørsmål høyere reliabilitet. Et eksempel var når intervjupersonene på eget initiativ tok opp mulige påvirkninger av treningsprogrammet. Dette tenker jeg blir enda mer interessant for resultatene når de samme «påvirkningene» går igjen hos flere. I motsatt fall vil jeg anse svar på lukkede og/eller mer i retning ledende spørsmål, som mindre pålitelige. Her vil måten svarene gis på og fortolkningen av svarene spille enda større rolle. Et svar som indikerer usikkerhet, vil dermed kunne tolkes som negativt eller som fravær av et fenomen. Er svaret derimot klokkeklart, i den forstand at intervjupersonen fremstår sikker i sin sak, og dessuten bruker utsagn som «absolutt» eller «helt klart», kan man tolke det dit hen at et fenomen til en viss grad er til stede.

Som nevnt føler jeg at jeg utviklet en god relasjon til deltakerne, og jeg har prøvd å være bevisst mulige konsekvenser av denne relasjonen og konteksten undersøkelsen ble gjort i. Dette gav mulighet for en åpen dialog, noe deltakerne bekrefter i intervjuene. Min relasjon til deltakerne startet faktisk en god stund før prosjektet, da jeg var kroppsøvingslærer i klassen

allerede på VG1. Dessuten er jeg karriere- og sosialpedagogisk rådgiver i klassen. Mitt kjennskap til dem gjorde meg tryggere på at jeg kunne involvere dem i prosjektet, selv om det fortsatt var knyttet en del spenning til deltakelsen. Som rådgiver besøker jeg klassen og gir generell informasjon om aktuelle spørsmål knyttet til karriereveiledning, samt er tilgjengelig for individuell veiledning om alt som er relatert til skole og utdanning. Som beskrevet i analysen har jeg forsøkt å være bevisst i hvor stor grad jeg kan tolke intervjupersonenes svar som funn. Jeg har prøvd å være tydelig på hva som er hva i forskningsprosessen. Hva er referater fra intervjuer, hva er observasjoner fra intervusjonen og hva er mine vurderinger (Thagaard, 2013, s. 203). Jeg ønsket å få så gode svar at mine fortolkninger ble gjenstand for lite kontroverser, siden tolkning er en naturlig del av enhver form for kommunikasjon.

3.8.3 Validitet

Når det gjelder studiens validitet, så dreier særlig dette seg om tolkning av data. Representerer svarene i undersøkelsen den virkelighet som er studert? Er mine tolkninger gyldige, dvs. har jeg klart å få frem deltakernes opplevelse av det å ta del i et slikt mentalt treningsprogram (Thagaard, 2013, s. 204-205)? Thagaard mener forskningens validitet styrkes ved økt gjennomsiktighet. Dette betyr at man gjør rede for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner man kommer frem til. For min del handlet det om å diskutere de svar som intervjupersonene gav, se disse i sammenheng med resultater fra de kvantitative undersøkelsene, sammenfatte og kritisk tolke resultatene i analysen. I denne sammenheng er det igjen nødvendig å si noen ord om min relasjon til deltakerne. Man kan hevde at jeg ved å være involvert i deltakernes skolehverdag mister objektiviteten, og står i fare for å tolke svar uten den nødvendige distanse, som ville kunne åpnet mine fortolkningsrammer. Samtidig kan man argumentere for at jeg nettopp gjennom min kjennskap til deltakerne, har en veldig god mulighet til å forstå og tolke deltakernes svar, slik de er intendert (Thagaard, 2013, s. 206-207). Jeg argumenterer for min fortolkning, og lar leseren vurdere validiteten.

4.0 Resultater og diskusjon

Jeg har valgt å presentere diskusjonen i forbindelse med resultatdelen, da det var enklere å henvise til resultatene underveis og se sammenhengen mellom diskusjon og resultat på denne måten.

Jeg presenterer først funn fra den kvantitative delen av undersøkelsen, som fungerer som en test på om det har skjedd en endring hos deltakerne, sammenliknet med kontrollgruppen.

Deretter har jeg presentert resultatene fra den kvalitative delen, som inneholder to hovedtemaer; *Totalopplevelse av å være deltakere i programmet* og *Bevissthet om eget mindset*. Her var det flere undertemaer, som sorterer deltakernes opplevelser og tydeliggjør svar på problemstillingene. I presentasjonen av resultater, har jeg valgt å bruke kjønnsnøytralt pronomen (hen) for å bevare anonymiteten til deltakerne, siden det bare er én jente i undersøkelsen.

4.1 Kvantitative data

I tabellen under presenteres de kvantitative resultatene fra undersøkelsene og viser deltakernes og kontrollgruppas gjennomsnittsscore i pre-test og post-test, standardavvik og p-verdi.

Tabell 1 – Gjennomsnitt, standardavvik og p-verdi fra SAS-N, FFMQ og Mindset fra Gruppe 1 og Gruppe 2, pre-test og post-test.

Variabel	Pre-test		Post-test		P-verdi	Pre-test		Post-test		P-verdi
	Gruppe 1		Gruppe 1			Gruppe 2		Gruppe 2		
	N=3		N=3			N=14		N=14		
	Gj.snitt	SD	Gj.snitt	SD		Gj.snitt	SD	Gj.snitt	SD	
SAS-N										
Worry Scale	1.71	0.12	1.05	0.25	0.02*	0.93	0.46	0.88	0.4	0.57
SAS-N										
Anxiety Scale	1.04	0.14	0.75	0.27	0.36	0.8	0.32	0.82	0.28	0.83
SAS-N										
Concentration Disruption Scale	-1.71	0.12	-1.33	0.13	0.05*	-0.36	1.02	-0.43	1.06	0.98
						Gruppe 2 N=12		Gruppe 2 N=12		
FFMQ	2.88	0.32	3.34	0.12	0.24	3.35	0.33	3.39	0.36	0.79
Mindset	5.33	0.56	5.63	0.27	0.34	4.96	0.57	5.21	0.43	0.08

Signifikansnivå $\alpha = 0.05$

P-verdi $\leq 0.05^*$

Gruppe 1 er deltakere i intervensjonen

Gruppe 2 er kontrollgruppen

Det ble brukt Excel dataanalyseprogram for å regne verdier, en parett-test for å regne p-verdi. P-verdi er regnet ut ifra gjennomsnittsscore i pre-test og post-test i hver gruppe for seg.

Deltakerne i intervensjonen ble invitert inn på bakgrunn av resultatene på SAS-N Worry Scale (kognitiv angst) i pre-test. De scorete høyere enn kontrollgruppa på denne testen. Endring i kognitiv angst for deltakerne viste en signifikant forbedring fra pre-test til post-test. P-verdi 0,02. For kontrollgruppa var det små endringer. Endring i SAS-N Anxiety Scale (somatisk angst) viste en tendens til forbedring for deltakerne fra pre-test til post-test, men ikke signifikant. For kontrollgruppa var det små endringer. SAS-N Concentration Disruption Scale viste en signifikant forbedring fra pre-test til post-test for deltakerne. P-verdi var her 0,05. For kontrollgruppa var det små endringer fra pre-test til post-test.

Deltakerne scoret lavere på FFMQ (grad av oppmerksomhet) i pre-test enn kontrollgruppa. Endring i FFMQ for deltakerne viste en tendens til forbedring fra pre-test til post-test, men ikke signifikant. For kontrollgruppa var det små endringer fra pre-test til post-test.

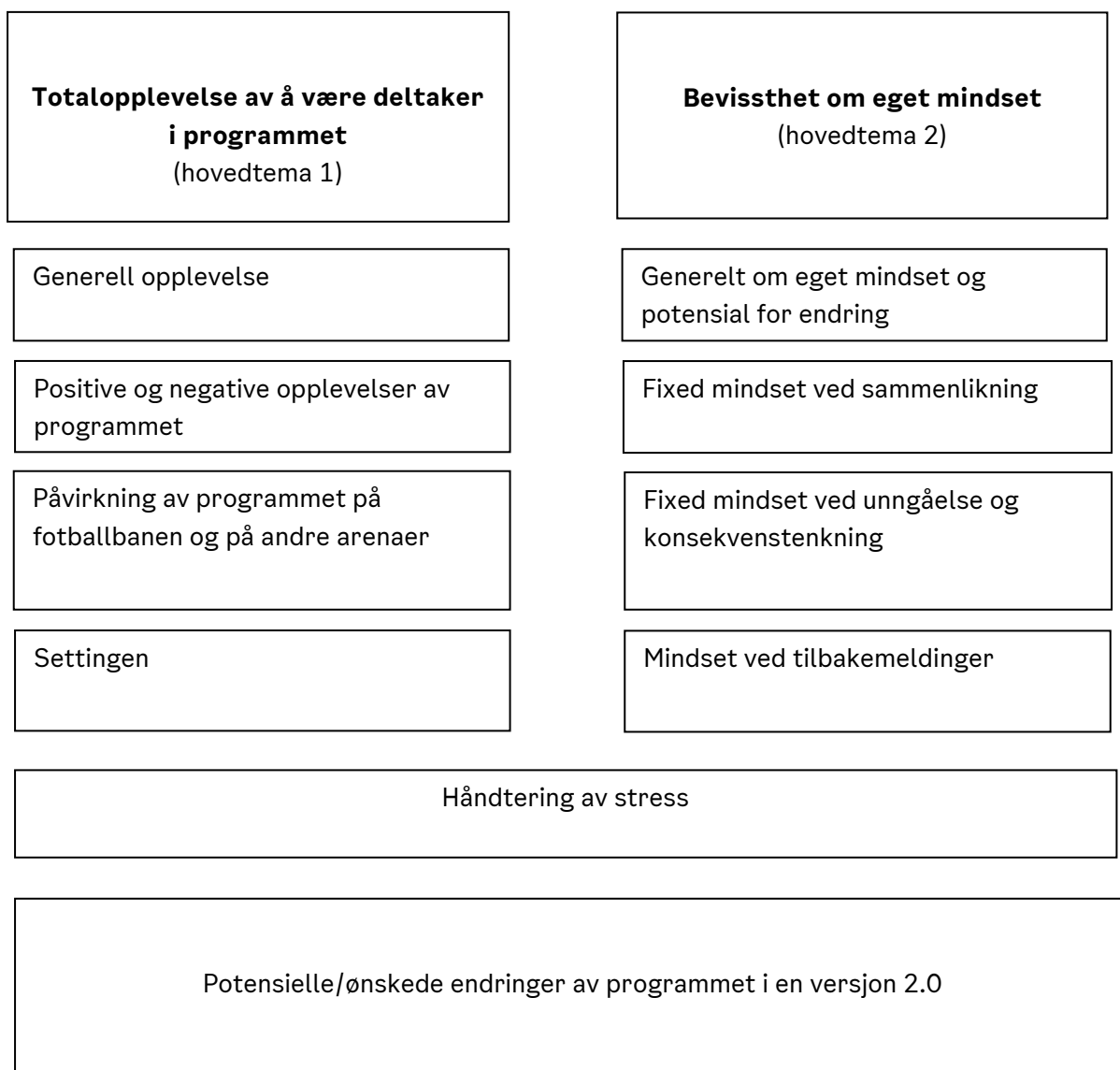
Alle i undersøkelsen scoret forholdsvis høyt på *growth mindset* i pre-test, deltakerne litt høyere enn kontrollgruppa. Endring hos deltakerne viser en liten tendens til forbedring av *growth mindset* fra pre-test til post-test. Kontrollgruppa viste også en liten tendens til forbedring i *growth mindset* fra pre-test til post-test.

To fra kontrollgruppa besvarte ikke FFMQ og *Mindset* i post-test. I og med at utvalget er lite så vil de kvantitative dataene kun gi indikasjoner på om det har skjedd endring, og man skal være varsom med å vektlegge betydning av denne delen av undersøkelsen.

4.2 Kvalitative data

Figuren under viser hovedtemaer og undertemaer, som ble undersøkt gjennom intervju av intervensjonsgruppen, og er et bilde på hvordan disse dataene presenteres. Til sist kommer kommer potensielle/ønskede endringer i en versjon 2.0, som inneholder både betraktninger fra deltakerne, men også egne vurderinger av endringer jeg kunne gjort i en ny versjon av intervensjonen.

Figur 8 – Oversikt over hovedtemaer og undertemaer i de kvalitative dataene fra intervensjonsgruppen



I den kvalitative delen presenteres deltakernes *totalopplevelse av å være deltaker i programmet* (hovedtema 1) og *bevissthet om eget mindset* (hovedtema 2). Under *totalopplevelse* lå temaene; generell opplevelse; et hovedinntrykk av det å være deltaker i programmet, positive og negative opplevelser av programmet; deres vurdering av innholdet i programmet, positive og negative erfaringer med programmet, samt utfordringer ved å være deltaker, påvirkning av programmet på fotballbanen og på andre arenaer; hvordan intervensjonen har påvirket deres spill/trening og eventuelt om det har påvirket dem i deres

skolehverdag eller hverdagsliv, og settingen; en vurdering av gruppestørrelse og trygghet til å dele erfaringer.

Under bevissthet om eget mindset ligger fire temaer. Generell bevissthet om eget mindset og potensial for endring er en tolkning av deltakernes generelle bevissthet om eget mindset.

Fixed mindset ved sammenlikning sier noe om hvorvidt deltakerne er bevisste i hvilken grad de sammenlikner seg med andre. Det å være veldig opptatt av sammenlikning, indikerer et fixed mindset. Fixed mindset ved unngåelse og konsekvenstenkning belyser hvorvidt deltakerne er bevisste om de unngår ønskede handlinger, i frykt for konsekvensene av dem hvis de handler. Konsekvenstenkning indikerer også et fixed mindset, hvor man er opptatt av hvordan man blir oppfattet, heller enn egen mestringsutvikling. Mindset ved tilbakemeldinger sier noe om hvordan tilbakemeldingene påvirker dem i retning fixed eller growth mindset, ved at man enten blir indignert (taper ansikt og status) eller motiveres til å ta tak i vekstpunkter i egen utvikling. Alle undertemaene var del av intervensjonen, for å løfte opp i bevisstheten mulige forbedringspunkter, og i intervjuguiden i forbindelse vurdering av bevisstheten om eget mindset.

Oppsummering av temaene

Hovedtema	Undertemaer	Eksempler
1. Total-opplevelse av å være deltaker i programmet	Generell opplevelse	<i>..jeg har opplevd det som lærerikt. .. Også synes jeg egentlig det har vært en skikkelig lærerik opplevelse på en måte.</i>
	Positive og negative opplevelser av programmet	Innholdet: <i>..Jeg tror ikke ville ønsket at det var fokus på noe annet, for jeg føler litt sånn.. Det beste var jo at .. Det beste er jo å ta tak i seg selv på en måte.</i>
		Positive erfaringer med programmet: <i>..Det har vært fint å hatt den derre .. følelsen av at nå skal jeg bare.. ikke gjøre noe som helst i en halvtime eller.. satt av til å bare fokusere på meg og gjøre så jeg føler meg bedre etterpå ..nå er jeg liksom sånn mye mer oppmerksom generelt, med alt og spesielt med tid og hva jeg gjør i den tiden jeg bruker da, også.. får jeg på en måte mye mer ut av det selv ..jeg har vært glad i når vi har hatt samtalegrupper eh.. å sitte i gruppe og prate og dele refleksjoner..</i>
		Negativer erfaringer med programmet: <i>..jeg vet ikke helt effekten av det når jeg gjør det, men jeg kommer til å merke det i etterkant.</i>

		<p><i>..Yoga er jo, det hjelper jo, men jeg tror ikke det helt var the perfect fit for me da</i></p> <p><i>..selvfølgelig det har vært litt utfordrende å på en måte tilpasse kroppen til å være bevisst på ting som man kanskje ikke har vært så bevisst på før da.. men ikke noe sånn ubehagelig på en måte.</i></p>
		<p>Den største utfordringen ved å være deltaker: <i>.. Det var vel egentlig mest det å holde det kontinuerlig.</i></p>
	Påvirkning av programmet på fotballbanen og på andre arenaer	<p>Påvirkning på fotballbanen: <i>..mere bevisstgjøring da.. om oppmerksomhet.. og at jeg liksom.. det er faktisk noe man kan jobbe med for å.. treffe på spenningsnivået ditt</i></p> <p>Påvirkning på andre arenaer: <i>..Litt mer bevisst hva jeg gjør hjemme, vaner og sånn..</i></p>
	Settingen	<i>..jeg føler at jeg har delt det meste.. eh.. som på en måte har vært naturlig å dele.</i>
2.Bevissthet om eget mindset	Generelt om eget mindset og potensial for endring	<p><i>..jeg ser på selvutvikling som noe viktig da.</i></p> <p><i>..Jeg føler ikke at jeg har noen begrensninger og ikke kan oppnå det samme da.. gjennom bevisstgjøring og kunne trene godt over tid da.</i></p>
	Fixed mindset ved sammenlikning	<i>..hva er det den spilleren gjør bedre enn meg.. men så tenker jeg at.. samme hvor mye jeg tenker på det så hjelper jo ikke det det meg noe, jeg må tenke.. hvor jeg er svak og hvor jeg er sterk, så må jeg trene på begge deler</i>
	Fixed mindset ved unngåelse og konsekvnestenkning	<i>..jeg har merka til tider under kamper at jeg kanskje da.. bevisst ikke velger å ta så mye plass som jeg kunne da.. fordi at jeg vil ikke risikere noe..</i>
	Mindset ved tilbakemeldinger	<p><i>.. hadde jeg spilt ti dårlige pasninger på rad så skjønner jeg at treneren hadde sagt ja nå må du jobbe litt med deg selv..</i></p> <p><i>..men når det på en måte er det ene tilfellet så.. går det mer negativt ut enn at det hjelper</i></p> <p><i>.. så kvaliteten på tilbakemeldingene er absolutt eh.. noe som innvirker..</i></p>

Håndtering av stress

«Det er sånn.. Fotball er.. det er jo en lek ikke sant også har jeg gjort det så lenge at situasjoner som kanskje burde virke stressende ikke er så stressende..»

Figur 9: Oppsummering av temaene

Tema 1: Totalopplevelse av å være deltaker i programmet

Generell opplevelse

Deltakerne meldte at det å være med i intervensjonen har vært lærerrikt og en positiv opplevelse. Intervjuperson 2:

«Også synes jeg egentlig det har vært en skikkelig lærerik opplevelse på en måte.»

«Så alt i alt har det egentlig bare vært en positiv opplevelse, som gjør meg mer oppmerksom på .. alt fra ting på skolen til hvordan jeg spiller på banen til hvordan jeg prater med mennesker.»

Andre undertemaer gav mer informasjon om deres opplevelse av å være deltakere, for eksempel når de kommenterte settingen, altså det å være en trio, som gjorde aktiviteter sammen og delte erfaringer i et skolemiljø.

Positive og negative opplevelser av programmet

Vurdering av innholdet

De meldte dessuten at innholdet var relevant for deres situasjon. Her eksemplifisert med intervjuperson 1, som oppsummerer noe deltakerne uttrykker gjennom intervjuene:

«..det har jo vært lærerikt å lære om disse mindsetene og vi har lest noen artikler.. og fått noe mer info om det da.. og med sånn stressregulering og spenningsregulering, så er jo det veldig knyttet opp mot det å prestere innen idretten min da.. så det.. det er jo viktig å kunne jobbe med å treffe på spenningsnivået for å .. trene optimalt og prestere optimalt.. og det gjelder jo også både.. skolehverdagen også og ikke være så stresset til vurderinger, og ikke for ..lat liksom..»

Positive erfaringer med programmet

Deltakerne festet seg ved litt ulike ting som de har satt pris på med programmet:

Intervjuperson 1:

«..Det har vært fint å hatt den derre .. følelsen av at nå skal jeg bare.. ikke gjøre noe som helst i en halvtime eller.. satt av til å bare fokusere på meg og gjøre så jeg føler meg bedre etterpå»

Intervjuperson 2 beskrev effekten av treningen mer enn akkurat hva hen likte med selve innholdet, men viste nok til mindfulness-treningen her:

«..nå er jeg liksom sånn mye mer oppmerksom generelt, med alt og spesielt med tid og hva jeg gjør i den tiden jeg bruker da, også.. får jeg på en måte mye mer ut av det selv.»

«Dagen min går ikke bare for å gå da, men når jeg er i dagen prøver jeg å være i den på en måte, at sånn ja, nå holder jeg på med det her.»

Intervjuperson 3:

«..jeg har vært glad i når vi har hatt samtalegrupper eh.. å sitte i gruppe og prate og dele refleksjoner..»

Negative erfaringer med programmet

Her også gav de uttrykk for at det var litt ulike deler av programmet de ikke satte like stor pris på:

Intervjuperson 1 har tenkte at hen kunne få et utbytte, selv om ikke alle aktivitetene var like morsomme:

«jeg vet ikke helt, det er vel.. viktig å få med seg alle timene på skolen for å sånn.. skape en rutine og sånn.. så er det på en måte.. har jeg tenkt at jeg vet ikke helt effekten av det når jeg gjør det, men jeg kommer til å merke det i etterkant. Det har på en måte vært baktanken at.. selv om dette er kjedelig og vi bare ser ut av vinduet så.. kan det ha en positiv effekt da.»

Intervjuperson 2 trekker frem yogaøkta som det hen likte minst:

«..Yoga er jo, det hjelper jo, men jeg tror ikke det helt var the perfect fit for me da»

Intervjuperson 3 viste til at det kunne være litt utfordrende å være bevisst mye av det man gjør i hverdagen:

«..selvfølgelig det har vært litt utfordrende å på en måte tilpasse kroppen til å være bevisst på ting som man kanskje ikke har vært så bevisst på før da.. men ikke noe sånn ubehagelig på en måte.»

Utfordringer ved å være deltaker

Deltakerne var veldig enige i at den største utfordringen ved å være deltaker i programmet har vært å klare å holde oppe kontinuiteten i mindfulnessstreningen hjemme gjennom de ti ukene

intervensjonen varte. Intervjuperson 3 svarte slik på hva som har vært mest utfordrende ved å være deltaker:

«Kanskje hyppigheten man på en måte trenger og man trenger da å sette av.. tid eh.. til programmene og til å gjennomføre det..»

«..og for meg så har det vært mye å gjøre sånn sett siste halve året med opptrening og med treninger, trener for lag og med skole og sånn..»

Påvirkning av programmet på fotballbanen og på andre arenaer

Påvirkning på fotballbanen

Deltakerne opplevde at treningen har hatt påvirkning på ulike måter. Alle antydte at treningen kan hjelpe i fremtiden, og at det er et potensial for forbedring, mer enn at de allerede hadde merket at treningen har hjulpet i treningssammenheng. Intervjuperson 1 knyttet treningen opp mot mer bevisstgjøring.

«mere bevisstgjøring da.. om oppmerksomhet.. og at jeg liksom.. det er faktisk noe man kan jobbe med for å.. treffe på spenningsnivået ditt.. når du går inn i kampen og alt du gjør før.. at det ikke er så viktig å ha noe spenningsnivå før virkelig kampen starter da.. Det er da du skal treffe og.. hvordan du kan opprettholde den i løpet av kampen da.. det er jo .. å legge merke til og tenke på når negative tanker kan komme og hva som faktisk påvirker mindsetet ditt under kampen da.. så det har jo vært noe å jobbe med og det har jeg blitt mer oppmerksom på da, og forhåpentligvis bedre på.»

Bevisstgjøring og det å være bevisst var for øvrig noe som gikk igjen gjennom alle intervjuene.

Intervjuperson 2 knyttet treningen særlig opp mot bevissthet om egne mål i trening og kamp. Hen viste til økta vi hadde med tema selvtillit, hvor det å sette seg mestringsmål også ble en del av samtalen, som ei økt som har hatt litt å si i denne sammenheng:

«Akkurat nå så har jeg ikke fått trent så mye, men jeg er mye mer klar over hva jeg har lyst til å gjøre når jeg først kommer tilbake da..»

«En ting er det å bli en.. bli en spiller som blir sett på banen via kommunikasjon, men sånn generelt.. det å hele tiden ha.. mine mål i bakhodet før jeg skal på trening, før i kamp, i garderoben.. Eh.. og, disse programmene vi har gjort for å liksom enten øke eller sette ned spenningen.. ut ifra hva som er liksom gunstig for trening eller kamp, også gå inn i trening eller kamp med klare mål om hva jeg skal få gjort da»

Intervjuperson 3 var skadet gjennom hele perioden og trakk frem fokuset i opptreningsarbeidet her. Hen nevnte også økt bevissthet:

«Nei, det har jo selvfølgelig gjort meg mer reflektert og.. mer bevisst på.. for eksempel i opptreningsarbeidet da, at når jeg da.. gjør en øvelse, å være der, å gjøre den øvelsen, og gjøre den ordentlig.»

«...så jeg føler at jeg har fått mye ut av det sånn sett i den situasjonen her også.. har jeg fått mye ut av det som jeg på en måte kan ta med meg.. over på fotballbanen når jeg er tilbake igjen da.»

Påvirkning på andre arenaer

Deltakerne sa noe om på hvilken måte treningen har hatt innvirkning på andre områder av livet deres enn bare på fotballbanen. Også her var bevissthet på ulike områder av egen tilværelse noe som gjenspeilet deres opplevelse.

Intervjuperson 1 ser mindfulness meditasjon i sammenheng med egen totalbelastning og overskudd, men også i forbindelse med skolemotivasjon:

«...Jeg drev ofte med sånn power naps. Har jeg lenge drevet med, for å kunne holde hverdagen i gang da, for at jeg blir ofte for sliten. Så har på en måte dette vært litt sånn.. alternativ måte å kunne fortsette på den måten.»

«Hvis jeg har følt meg veldig demotivert til å gjøre skole, så har jeg jo prøvd meg på sånne oppmerksomhetstrening, og kunne.. ja, å på en måte gå igjennom tankene mine og vektlegge.. hvorfor jeg burde gjøre det og ikke burde gjøre det og sånne ting da for å. Det kan virke altomslukende skolearbeidet, å sette seg ned og liksom gå igjennom det da.»

Intervjuperson 2 knyttet oppmerksomhetstreningen til fokus på skolen. Hen nevnte også hvordan hen forholdt seg til tilbakemeldingene hen fikk på skolen, hvor skolen i det siste hadde jobbet mer karakterdempet, og hvor tilbakemeldingene kanskje da hadde fått større plass i skolehverdagen til elevene.

«I to timer skal jeg ha fullt fokus på det liksom også jobber jeg ofte i intervaller så.. konsentrasjonen er der da, men litt sånn, alt det her med oppmerksomhetstrening hjelper mye mer nå.. til å.. jobbe mye bedre med skole når jeg først skal jobbe med det da..»

«...sånn etter å ha snakket om tilbakemeldinger og det å ta det til seg og gjøre noe med det jeg føler det liksom har hatt noe å si for meg da når det gjelder det med skole og tilbakemeldingene.»

Intervjuperson 3 viste til mer bevissthet om hvordan hen forholdt seg til omgivelsene i det daglige, men også et konkret eksempel på hvordan *mindfulness* kunne bidra i skolesammenheng.

«vi hadde jo blant annet den gangen der vi gikk ute og på en måte.. skulle se litt rundt oss og på en måte.. (puster litt ut) oppfatte litt hva som var litt rundt oss..»

«...som har på en måte gjort at jeg har blitt litt mer bevisst på hva som er rundt meg.. eh.. hvilke lyder jeg hører og liksom.. være litt mer i nuet da..»

«..hvis man føler at man faller litt ut og.. man begynner å bli litt sliten og tankene begynner å vandre litt.. på en måte bare ta da (puster litt ut) de tretti sekundene til å komme tilbake da og til å bare roe ned..»

Intervjuperson 3 viste også til hvordan hen kommuniserer med foreldre, som en mulig påvirkning. Kommunikasjon var for øvrig noe de andre også nevnte, men ikke like konkret som her:

«så jeg har jo kanskje blitt litt mer bevisst på hva jeg.. selv gjør da, og kanskje litt sånn vaner som jeg har som gjør at eh.. som kanskje.. hvis jeg hadde klart å gjøre om på de vanene så kanskje det hadde blitt litt bedre stemning innimellom og kanskje ikke så mye å irritere seg over for foreldrene mine..»

Settingen

Deltakerne uttrykte at det har vært en trygg setting og at de følte de hadde mulighet til å snakke åpent om egne opplevelser og erfaringer gjennom *mindfulness*streningen og samtalegruppene. Én deltaker kunne gjerne tenkt seg både individuelle samtaler, men også at det var flere deltakere med, først og fremst for at det kunne kommet enda flere innspill og brakt inn andre perspektiver, som kunne inspirert og motivert enda mer. Intervjuperson 2 uttrykker dette slik:

«..hvordan man liksom legger opp til det og.. bare det å ha tid til.. hvordan man legger det opp i sin plan.. og hvor mye man driver mindfulness.. også, har du en gruppe på ti da, så er det sikkert tre som gjør det skikkelig bra med god kontinuitet, så har du sikkert tre stykker som ikke gjør det og da.. hører du fort hvor forskjellen i det også ligger..»

Intervjuperson 3 svarer slik om settingen:

«...jeg føler at jeg har delt det meste.. eh.. som på en måte har vært naturlig å dele. Eh.. også er det kanskje littegrann som jeg ikke har sagt, og der hvor jeg kanskje har latt andre ta ordet først.. eh.. men selvfølgelig jeg føler at det er har hjulpet meg mye at de andre var.. såpass ærlige, at det har hjulpet meg til at da kan jeg også på en måte være ærlig, fordi at da på en måte de åpner seg, da er det lettere å for meg også å åpne meg..»

4.3 Diskusjon *totalopplevelse*, hovedtema 1

Kontinuitet i treningen og kvalitet i intervensjoner med ungdom

Deltakerne i intervensjonen gir uttrykk for at det har vært lærerikt og interessant å være med på dette mentale treningsprogrammet. Min opplevelse er at de var motiverte, særlig i øktene på skolen. Det er vanskeligere å bedømme deres motivasjon til hjemmetreningen, men det at alle meldte at kontinuiteten i egentreningen var det mest utfordrende ved å være deltaker, gir en indikasjon på at det var litt vanskeligere å «drive» treningen på egenhånd. Yeager et al. (2017, s. 102) løfter frem viktigheten av å tilpasse intervensjoner til ungdoms behov for respekt og status, for at de skal bli vellykket. Jeg ønsket å vise deltakerne respekt ved å legge til rette for at de fikk lov til å ytre seg om tidspunkter og lengden på møtene våre, samt legge opp til evaluering av aktivitetene våre. På denne måten håpet jeg at de følte at de ble hørt og jeg kunne gjøre tilpasninger, så lenge dette ikke gikk på akkord med treningsprogrammets hensikt. Gjesdal et al antyder en sammenheng mellom unge utøveres opplevde autonomi i laget og deres villighet til å trene på egenhånd (Gjesdal et al., 2018, s. 268). Deres studie handlet imidlertid om yngre utøvere og fotballtrening. Studien er basert på Deci og Ryans Self-Determination Theory, som forklarer atferd gjennom de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse behovene er satt i forbindelse med økt indre motivasjon, selvregulering og generell velvære, og er dermed relevant i denne sammenheng med tanke på det å prøve å påvirke deltakernes motivasjon til å trene, «holde ut» i programmet og ikke minst til å trives i det (Ryan & Deci, 2000, s. 68). Når det gjelder behovet for status er det interessant, siden det var en del av programmet gjennom refleksjonen/kunnskap om *mindset*. Et *fixed mindset* er relatert til mer fokus på tap av status, for eksempel i forbindelse med det å få negative tilbakemeldinger eller ved å sammenlikne seg med andre. Å være opptatt av at andre gjør det bedre enn seg selv, for eksempel på en test eller en prøve på skolen, er et tegn på et *fixed mindset*. Det å «bli klar over» at behovet for status spiller inn med tanke på hvorvidt man har et *fixed eller growth mindset*, var altså noe vi fokuserte på og «øvde» på underveis. Samtidig kan det hende at programmet i seg selv ikke nødvendigvis gav dem tilstrekkelig følelse av status. Dette kan ha spilt inn på deres motivasjon til kontinuerlig (daglig) egentrening av *mindfulness meditasjon*. Deltakernes status i gruppen ble dessuten utfordret under samtalegruppene, nettopp ved at vi løftet problemstillinger rundt deres håndtering av aspekter ved *fixed og growth mindset*. Yeager et al (2017, s. 105) viser til at såkalte middle adolescents viser tegn til større reaktivering

(utskillelse av kortisol) når de blir utsatt for situasjoner som truer deres status. Dette samsvarer også med traumeteorien om hvordan økt stress påvirker reguleringen. En del av læringen av temaet *mindset* i programmet, handlet om normalisering av reaksjoner, og det å presisere overfor deltakerne at alle mennesker kan være både fixed og growth i ulike settinger. Det ble også gjort forsøk på å løfte statusen til innholdet og fordelene ved å omfavne enkelte egenskaper, som vi øvde på i intervensjonen, ved å vise til kjente utøvere (fotballspillere), som driver med *mindfulness meditasjon*, og som viser prov på *growth mindset*. Det å vise til vellykkede eksempler på kjente personligheter, som har en opparbeidet status, er i tråd med Yeager et al (2017), og hva de mener kan forbedre kvaliteten i intervensjoner med ungdom. Det kan være at deltakerne dermed opplevde å bli møtt på deres behov for status. Det kan også være at bevisstheten om behovet for status, gjorde at de kunne vurdere eget behov med «nye» øyne. Akkurat dette er imidlertid ikke undersøkt her.

Press og tidsbruk

Deltakernes utfordringer med å opprettholde kontinuiteten i hjemmetreningen kan relateres til motivasjon, men også til opplevelsen av å ha for liten tid. 64 % av ungdom i alderen 16-19 år oppgir at de ofte eller noen ganger pleier å ha så mye å gjøre i hverdagen, at de har vanskelig for å rekke alt som må gjøres (Vaage, 2002). Deltakerne hadde allerede forpliktelser på daglig basis både til skolen og til klubb, og kunne oppleve at det var vanskelig å få tid til å prioritere *mindfulness meditasjon* hver dag. Dette bekreftes i hvert fall av én av deltakerne, som uttalte at utsettelse som følge av pandemien, gjorde at det i perioder var mye å gjøre. Samtidig var det mitt ansvar å prøve å argumentere for nytten av treningen gjennom programmet. Her kan det hende jeg kunne vært enda tydeligere på gevinsten av egentrening, selv om jeg ved flere anledninger understreket at effekten kunne avhenge av mengden trening. Jeg kunne også stilt strengere krav til deres oppfølging, gjennom for eksempel bruk av treningsdagbok. Jeg valgte imidlertid bort dette, siden jeg ikke ønsket å stjele mer av deres egentid enn nødvendig, i frykt for at programmet kunne bli oppfattet som en belastning i deres hverdagsliv. Ungdata presenterer forskning på «Stress og press blant unge i dag». Her kommer det frem at en del unge sliter med psykiske helseutfordringer, jenter i større grad enn gutter (Ungdata, 2020). Denne tendensen har vært økende siden 2010. De unge uttrykker at stress og press i forbindelse med skolen handler om «et vedvarende prestasjonspress, opplevelsen av å aldri få fri fra krav, og en bekymring for framtidige utdannings- og karrieremuligheter.» (Ungdata, 2020). Jeg ville ikke at deltakerne skulle oppleve programmet som «enda et krav», men i så

stor grad som mulig som en mulighet til å lære å håndtere krav eller stress. Ungdata sier også noe om i hvor stor grad de unge føler press i hverdagen i forbindelse med områdene; *følgere og likes på sosiale medier, press om å gjøre det bra i idrett, press om å se bra ut eller ha en fin kropp, og press om å gjøre det bra på skolen (2020)*. 13 prosent av de unge rapporterer at de ofte eller svært ofte har problemer med å takle press. En av fire opplever dessuten press på minst to områder (Ungdata, 2020). Målgruppa for denne undersøkelsen kan potensielt befinne seg i den siste kategorien, siden de kombinerer fotballsatsing og skole i det utdanningsprogrammet de er inne i. Mange av dem er dessuten ambisiøse på begge fronter og kan ha større utfordringer med tanke på prioritering av tid enn den gjennomsnittlige ungdom. Den totale belastningen kan dermed oppleves stor. Stress kan relateres både til en totalbelastning og til det å håndtere konkrete enkeltsituasjoner hvor det er ubalanse mellom krav og de ressursene man føler man har tilgjengelig (Bakken et al., 2018).

Positive og negative opplevelser ved å være deltaker

Ut ifra deltakernes vurdering i intervjuene, kan man tolke at de var fornøyde med innholdet i treningsprogrammet, og at det opplevdes som nyttig og relevant med tanke på deres situasjon. Mangel på erfaring av å være deltakere i mentale treningsprogrammer, kan imidlertid spille inn i deres vurdering her. Forklaringer på deres positive holdninger til programmet er det de trekker frem som erfaringer de har satt pris på. Intervjuperson 1 meldte at hen satte pris på «pausen» i hverdagen *mindfulness*treningen gav. Intervjuperson 3 at det var bra å ha disse samtalegruppene, hvor man kunne dele erfaringer. Intervjuperson 2 igjen, trakk fram en opplevd effekt på oppmerksomheten i hverdagen som positivt. På tross av at programmet opplevdes nyttig, viste det seg likevel at det å drive *mindfulness meditasjon* hver dag, ble for mye. Én av deltakerne uttrykte at det var utfordrende for kroppen å være bevisst ting hen ikke hadde vært bevisst før. Dette kjenner jeg igjen fra min egen trening, særlig i en begynnerfase, at det er krevende å ha denne bevisstheten om hvordan man føler seg og hva man opplever, være oppmerksom ulike hendelser, møter og situasjoner gjennom dagen. Det er lettere å gjøre som man alltid har gjort. Dette kan ha hatt betydning for deres motivasjon til å gjøre egentrening, men det kan også være at deltakerne ikke følte behov for mer trening. Intervjuperson 1 uttalte i hvert fall at mengden trening var styrt ut ifra et behov. Deltakerne scoret høyere enn kontrollgruppen i pre-test på bekymring/kognitiv angst (Worry Scale) i SAS-N, noe som var utgangspunktet for at de ble invitert inn som deltakere, men de scoret likevel ikke særlig høyt. Samtidig er det i scoren på bekymring/kognitiv angst jeg finner den

største endringen fra pre-test til post-test. Deltakerne scoret signifikant lavere på bekymring/kognitiv angst (SAS-N Worry Scale) fra pre-test til post-test. Hvis dette var med på å prege deres generelle opplevelse av stress, kan det indikere hvorfor de var fornøyde med innholdet og det å ha tatt del i programmet. Det kan dermed hende at den treningen de gjorde opplevdes som tilstrekkelig. Dette indikerer hvorfor deres behov for egentrening ikke nødvendigvis opplevdes så stort.

Deltakernes opplevelse av programmet, kan imidlertid kobles til andre behov. I denne sammenheng kan det være at de har fått dekket noen viktige behov eller forventninger de hadde da de gikk inn i programmet. Jenø og Diseth antyder at «autonomy support» (autonomi-støtte) har positiv innvirkning på studenters motivasjon, basic need satisfaction (fornøydhet med sine behov), selvregulering og opplevd kompetanse, i tråd med self-determination theory (Jenø & Diseth, 2014). Som nevnt ønsket jeg deltakernes medvirkning i prosjektet, ved å ha en god dialog med dem om den praktiske gjennomføringen, tid brukt, tidspunkt for møtene, men også åpenhet om kommunikasjonen underveis, og i noen grad innholdet.

Settingen

Deltakerne gav uttrykk for at det var rom for ærlighet og det å kunne dele sine refleksjoner i gruppen. Det kom noen betraktninger rundt gruppestørrelse og mulige positive eller negative effekter av dette. Jeg ønsket meg en litt større gruppe, og måtte kanskje gjort tilpasninger i prosjektet i så fall. Mitt argument for at det kunne vært spennende å ha med flere deltakere, er det samme som intervjuperson 2 gir uttrykk for, at vi da kunne fått opp enda flere betraktninger, andre refleksjoner og opplevelser, samt flere eksempler på praktisk gjennomføring. Samtidig kunne det, som intervjuperson 1 sier, i en gruppe med gode venner, blitt vanskeligere å tørre å sette ord på egne utfordringer og problemområder hvor forventningene til deres «roller» i gruppen var satt.

Påvirkning på fotballbanen og på andre arenaer

Deltakerne uttrykker i større grad at treningen har hatt innvirkning på andre arenaer enn på fotballbanen direkte. Én av deltakerne hadde en langtidsskade og fikk ikke spilt fotball under de ti ukene programmet varte. De to andre fikk også skader mot slutten av programmet, noe

som var uheldig med tanke på å deres mulighet til å trekke veksler på treningen vi gjorde til fotballbanen, i en fase hvor de potensielt hadde lært mer om anvendelsen av treningen. Samtidig bruker de ord som «mer bevisst», «reflektert», «vet hva jeg skal» for å si noe om hvordan de tror treningen etter hvert kan virke positivt også på fotballbanen. Deltakerne trekker alle inn aspekter ved oppfølgingen av skolen som måter treningen har virket positivt, særlig i forbindelse med fokus i skolearbeidet. Treningen ser ut til å ha gjort dem mer bevisst på hvordan de bruker tiden, og det kommer frem noen eksempler på hvordan de kan regulere stress i forbindelse med en opplevd totalbelastning eller en konkret stressende situasjon på skolen. Daling finner at *mindfulness meditasjon* kan ha positiv påvirkning på hvordan man regulerer emosjonell aktivering ved blant annet forbedret eksekutiv kontroll og oppmerksomhet mot positiv informasjon (Daling, 2015, s. 47). Deltakerne melder om økt oppmerksomhet om hvordan de tenker og handler på ulike arenaer i livene sine. Dette har imidlertid ikke gitt utslag på testen FFMQ (grad av oppmerksomhet), selv om scoren viser en tendens til forbedring fra pre-test til post-test.

Tema 2: Bevissthet om eget mindset

Generelt om eget mindset og potensial for endring

Deltakerne meldte generelt om økt bevissthet rundt eget *mindset* gjennom svar i intervjuene. Dette gjenspeiles i svarene i underkategoriene her. Samtalegruppene og spørsmålene i intervjuene tok utgangspunkt i typiske utfordringer knyttet til *mindset*, som handlet om konkrete situasjoner, gjerne fra fotballbanen, hvor man lett kan tenke tanker som dreier mot *fixed mindset*. På denne måten ønsket jeg å få en refleksjon rundt dette, og dermed kunne tolke og vurdere deres bevissthet om eget *mindset*.

Intervjuperson 1 svarte blant annet om det å se begrensninger eller muligheter på denne måten:

«Det har jo vekket en bevisstgjøring rundt.. at, det er noe å faktisk tenke på.. at man ser begrensninger på seg selv eller at man ikke ser begrensninger på seg selv. Så, det at vi har snakket om det har jo på en måte kanskje.. løftet det mer fra bak i hodet til mer foran»

Intervjuperson 2 svarte på spørsmålet om hen tenker annerledes om dette med begrensninger og muligheter:

«Ja det er jeg ganske sikker på, jeg tror nå er jeg litt mer sånn.. litt mer open minded rundt det.. enn det jeg har vært tidligere ..jeg er litt mer bestemt på bare at sånn.. at jeg begrenset meg selv uten å tenke over det på en måte ..litt sånn som det jeg sa i stad att jeg føler veldig mange bare lager unnskyldninger for seg selv når ting ikke går. Jeg tror jeg har gjort det selv liksom..»

Intervjuperson 3 nærmet seg tema på en litt annen måte, og sa at hen er blitt mer bevisst hvordan hen tenker om egne prestasjoner:

«Men at jeg er bevisst hva som på en måte ligger bak det jeg presterer da. Eh.. og det gjelder på skolen også.. at man på en måte er bevisst rundt.. hva som ligger bak da, at hvis man ikke har øvd så mye til en prøve, så kan man ikke bli skuffet over å få en firer liksom..»

Om eget potensial for endring

Deltakerne sa noe om eget potensial for endring både i generelle ordelag og spesifikt knyttet opp mot utvikling av ferdigheter i fotball. De meldte at de hadde en bevissthet om at det fins et potensial for forbedring, uavhengig av hvor talentfull man er.

Intervjuperson 1 gav uttrykk for at hen syntes det var spennende å jobbe med endring:

«.. jeg føler jo, hva heter det a.. at jeg ønsker å optimalisere meg selv da, å være sånn, jeg vet ikke.. å peake når jeg er eller blir 23 da..»

Jeg oppfattet at hen her snakket om egen fotballkarriere, at hen ønsker å ha nådd målet sitt i en alder av 23 år, og at hen hadde et litt lengre perspektiv på egen utvikling. Samtidig kunne man tolke det som at hen tenkte at hen ikke kan bli bedre etter fylte 23 år, men det var nok ikke det som lå bak svaret.

«Men ja, så jeg prøver jo å utfordre meg selv på mange områder for å kunne bli bedre da, enten det er idretter eller det er skolearbeid..»

«..ja, jeg ser på selvutvikling som noe viktig da..»

Intervjuperson 2 var veldig klar på at hen tror på at det er mulig å jobbe med endringer:

«men jeg tenker egentlig sånn hvis man har lyst til å forandre seg så er ikke det noe som ikke kan skje, men det er på en måte noe man må gjøre føler jeg.»

Og om det å utvikle ferdigheter på fotballbanen:

«..eller jeg tror i hvert fall det er mennesker som er født med et talent i fotball, men det også må jobbes hardt med for at det skal bli noe stort.»

Hen antyder at hen er blitt mer bevisst egne mål og hva som skal til for å bli bedre:

«Det at enkelte er født med talenter, men at det er noe som må jobbes med det har jeg på en måte alltid tenkt.. Eh men.. Nå er jeg mye mer åpen for sånn.. når vi har vært oppmerksomme på det at man konstant skal ha sine mål i bakhodet og sånne ting.. så nå har jeg reflektert mer over.. de som blir best da.. hvordan blir de best sånn..»

Fixed mindset ved sammenlikning

Denne underkategorien var en del av en samtalegruppe, hvor vi satte fokus på hvordan de påvirkes av å være i en konkurransesituasjon og potensielt kan komme til å stille i andre rekke når laget tas ut til kamp.

Deltakerne svarte litt ulikt på dette, men intervjuperson 1 var kanskje mest tydelig på at dette var en situasjon som ville pushe hen til å yte mer: For eksempel sa hen:

«..men man må jo balansere det.. den konkurransen med at det kan bli for mye og folk kan føle seg utrygge og sånn da.., men for min del så.. tror jeg det kan hjelpe meg med å pushe meg selv til å gjøre det enda bedre ved å kunne lære av akkurat han da, når han spiller i min posisjon.

- Klarer du å tenke sånn?

«Jeg ønsker å prøve å kunne tenke sånn i hvert fall.»

Intervjuperson 2 var også bevisst hvordan hen kanskje bør tenke for å bevege seg mot et mer *growth mindset* i en slik situasjon:

«..så ville jeg tenkt sånn.. hva er det den spilleren gjør bedre enn meg.. men så tenker jeg at.. samme hvor mye jeg tenker på det så hjelper jo ikke det meg noe, jeg må tenke.. hvor jeg er svak og hvor jeg er sterk, så må jeg trene på begge deler..»

Intervjuperson 3 gav et par eksempler fra egen karriere hvor dette har skjedd, og hvordan hen reagerte litt ulikt i disse situasjonene:

Eksempel 1: *«..også har tankegangen min vært.. Er jeg ikke god nok liksom? Er det derfor de er her fordi at på en måte de følte ikke at jeg er god nok?»*

Eksempel 2: *«..man får den følelsen da at treneren ikke helt stoler på deg, ikke egentlig vil at du skal spille hele tiden da at han heller vil ha noen andre til å spille hele tiden.. og da.. synes jeg at jeg var flink til å ..gå.. ut på banen å prestere.»*

Fixed mindset ved unngåelse og konsekvenstenkning

Også denne underkategorien ble sjekket ut i ei samtalegruppe, som jeg kalte *Ønskedrømmen*.

Deltakerne ble utfordret på om det var handlinger de unngikk å gjøre på fotballbanen og eventuelt hvorfor, noe som fikk frem en refleksjon om konsekvensene av de valgene de tar.

Intervjuperson 1 brakte på banen selvtillit i denne sammenheng:

«Jeg ønsket meg mer at, hva heter det.. selvtilliten ikke ble brekt så fort, at den ikke ble brekt i det hele tatt..»

«Det er jo, det man ofte vil tenke er jo at man vil klare å spille ut alt.. man vil, men jeg merker jo, jeg har merka til tider under kamper at jeg kanskje da.. bevisst ikke velger å ta så mye plass som jeg kunne da.. fordi at jeg vil ikke risikere noe.. og den risikotenkningen vil jeg bli kvitt da, at jeg bare kan gjøre min greie med mye selvtillit.»

På spørsmål om hen tenker annerledes om dette, svarer hen;

«..ja helt klart. Det.. som er fixed mindset, at man ikke ønsker så mye læring, men heller bare.. at man har et potensial da.. Det er jo .. demotiverende å tenke da..»

«Så det er jo motiverende for min del da, at jeg merker at jeg begynner å bli bedre, og tar igjen folk da.. og det viser jo at potensialet mitt ikke er begrenset da..»

Her kom det frem at hen har en bevissthet om hvordan hen tenker om eget *mindset* og hva som er mest gunstig for hen selv. Likevel så man her hvor lett det er å bruke sammenlikning for å «måle» egen fremgang.

Intervjuperson 2 trakk fram kommunikasjon og det å være en tydelig medspiller, som et felt hen ønsker skal bli bedre.

«Det å være synlig, det er ikke mer sånn for at andre skal se meg, det er mer for sånn at mine spillere skal legge merke til meg på banen og vite at.. jeg er en spiller som.. eh.. som de kan stole på, som sier ifra og som prater liksom.»

Og om konsekvenser av å være en tydelig kommunikator på banen:

«Det er jo det at hvis det.. hvis jeg sier noe gærnt eller hvis jeg sier noe feil, noe feil da noe som oppfattes, at jeg mener noe men så blir det oppfattet som noe annet liksom, så skjer det jo en feil .. på banen mest sannsynlig.. og da er det litt sånn.. Jeg vet ikke da ender du jo tilbake på meg da.. fordi jeg tar den.. det ansvaret med kommunikasjon..»

Mindset ved tilbakemeldinger

Deltakerne skilte mellom gode og dårlige tilbakemeldinger, som et viktig moment med tanke på hvordan de tar tilbakemeldinger. Dette var også noe lærerne hadde jobbet med i

forbindelse med at man prøver ut et karakterdempet fokus i undervisningen, og ble dermed en naturlig del av samtalegruppene.

Intervjuperson 1 var opptatt både av kvaliteten i tilbakemeldingene, at de var konkrete, og av hvem som gav dem:

«Jeg blir jo oppriktig frustrert hvis mamma og pappa sier .. hvis de peaker på et eller annet, at jeg spilte dårlig i en eller annen situasjon i en fotballkamp, så er det sånn..»

«...det kan frustrere meg, men så er det sånn.. Treneren tar tak i en eller annen situasjon da også veileder meg til å gjøre det bedre, så er jeg helt åpen for å kunne se at det var en god mulighet da..»

«.. men å bare.. si at et valg var dårlig eller .. det føler jeg ikke er noe positivt.»

Hen mente fokuset i programmet på tilbakemeldinger har gjort hen mer oppmerksom på hvordan hen tar tilbakemeldinger:

«dette er jo faktisk noe vi har gått i dybden med, og som jeg ikke har vært så oppmerksom på før. At.. eller den treningen her har på en måte bevisstgjort meg på liksom.. hvordan er det jeg tenker rundt å få tilbakemeldinger da.. Og det har på en måte.. vært oppmerksom på at.. ofte så tenker jeg sånn når jeg får en sånn type tilbakemelding da.. og det har jo vært faktisk en positiv innvirkning da.»

Intervjuperson 3 antydte også at hen er blitt litt mer oppmerksom på hvordan hen reagerer på tilbakemeldinger:

«Men.. nå så er jeg mye mer oppmerksom på hvordan jeg reagerer, og da.. reagerer jeg mye bedre på tilbakemeldinger også på en måte.. Da tar jeg de til meg, tar jeg de til meg for det bedre på en måte»

4.4 Diskusjon bevissthet om eget mindset, hovedtema 2

Generelt om eget mindset og potensial for endring

Deltakerne gav også i hovedtema 2 inntrykk av økt bevissthet om hvordan de selv tenker om situasjoner hvor deres tankegods utfordres, med tanke på om de tenderer mot et *fixed* eller et *growth Mindset*. De scoret seg i utgangspunktet veldig høyt mot et *growth mindset* i testen *Mindset*. Det kan derfor være utfordrende å påvirke *mindsetet* deres i enda mer positiv retning. De viste ingen signifikant forskjell (forbedring) fra pre-test til post-test i *Mindset*, men scoret litt høyere i post-test. Kontrollgruppen scoret imidlertid også tilsvarende bedre i post-test enn i pre-test. Utsagnene i testen gjorde det vanskelig å få frem nyanser og detaljer i

deltakernes tankegods, noe jeg synes vi i større grad fikk frem i samtalegruppene og gjennom intervjuene. Én av deltakerne uttalte hvordan hen har fått økt bevissthet om eget tankegods rundt begrensninger og muligheter, ved at det er løftet fra bak i hodet til foran. En annen at egne mål med fotballtreningen var løftet mer fram i lyset, noe som indikerer et mer *growth mindset* ved økt bevissthet om arbeidsoppgaver. Alle var opptatte av at det kreves innsats for å få forbedring og bli god, uavhengig av talent, noe som bekreftet deres tendens til et mer *growth mindset*.

Fixed mindset ved sammenlikning

Det å sammenlikne seg med andre er som nevnt også satt i forbindelse med et fixed mindset. Dragsten undersøker sammenhengen mellom opplevd status med prestasjonsangst hos 13-16 år gamle fotballspillere (Dragsten, 2016). Dragsten konkluderer med at unge fotballspillers opplevelse av lav status påvirker prestasjonsangsten negativt, og anbefaler et oppgaveorientert treningsmiljø, med lite fokus på sosial sammenlikning (Dragsten, 2016, s. 3). Fotballspillere som har en tendens til å sammenlikne seg med andre, kan altså oppleve lav status dersom de føler seg underlegne andre. Undertemaet *fixed mindset ved sammenlikning* tar for seg dette. Deltakernes svar gir ikke en entydig konklusjon på i hvor stor grad de sammenlikner seg med andre på fotballbanen. Jeg tolker deres utsagn som at de kan veksle mellom *fixed og growth mindset* i forbindelse med det å være i konkurranse om en plass på laget.

Fixed mindset ved unngåelse og konsekvenstenkning

Underkategorien *fixed mindset ved unngåelse og konsekvenstenkning*, viste at det er krevende å ha et *growth mindset* i enkelte situasjoner. Alle deltakerne innrømmet at de unngår enkelte ønskede handlinger på fotballbanen på grunn av frykten for å risikere noe eller gjøre feil. Dette kjennetegner et mer *fixed mindset* i disse situasjonene. Det er i slike situasjoner aktuelt å diskutere det Carol Dweck kaller falskt *growth mindset* (Dweck, 2016). Personer som går ut ifra at de har et *growth mindset*, fordi de er open-minded (har et åpent sinn) og alltid har god innsats, misforstår hva som ligger i begrepet *growth*. Å ha et *growth mindset* betyr også å undersøke nye muligheter og bruke nye strategier for å utvikle seg (Goegan et al., 2021, s. 246). Fotballspillere som ikke er villige til å ta i bruk nye strategier for å mestre potensielt stressende situasjoner på banen, står altså i fare for å ikke få den utviklingen de kunne fått. Goegan et al antyder at studenter med lærevansker viser tegn til et falskt *growth mindset* ved å bare være opptatt av innsats, selv om de i utgangspunktet viser høyere grad av *growth mindset*

enn sine medstudenter uten lærevansker (Goegan et al., 2021, s. 244). Det er dermed verdt å følge med på fotballspilleres villighet til å ta tak i tilbakemeldinger og vilje til prøve ut nye strategier. Et eksempel er situasjonen intervjuperson 3 tok opp i dette undertemaet. Hen viste til situasjoner der det er fristende å unngå å gjøre seg spillbar på fotballbanen i frykt for å gjøre feil. Hvis hen alltid unngår disse situasjonene, vil hen ikke lære å mestre dem, og utviklingen vil stoppe opp.

Mindset ved tilbakemeldinger

Til sist undersøkte jeg deltakernes tankegods rundt det å få tilbakemeldinger. Deltakerne er opptatte av at deres reaksjoner ved tilbakemeldinger avhenger av kvaliteten i dem og til dels hvem som gir dem. Heller ikke her gir de entydige svar. Det antydes at de ønsker seg konkrete tilbakemeldinger, som gir dem råd om løsninger. Tilbakemeldinger som poengterer det åpenbare, som for eksempel tekniske feil, er vanskeligere å «akseptere» eller jobbe med. Det er dermed vanskeligere å vurdere deltakernes *mindset* i forbindelse med dette undertemaet. Kristiansen et al viser at et opplevd mestringsorientert klima skapt av trener, er forbundet med lav grad av organisatorisk stress, som for eksempel handler om kamp om plass på laget, skader eller tap (Kristiansen et al., 2019, s. 172). Dette antyder i hvert fall at deltakerne ønsker fokus på det som kjennetegner et *growth mindset* i forbindelse med det å motta tilbakemeldinger. I praksis betyr det tilbakemeldinger på arbeidsoppgaver og forbedringer av disse. Alle deltakerne oppgir at det vi har jobbet med i treningsprogrammet, har gjort dem mer oppmerksom på hvordan de forholder seg til tilbakemeldinger. Det kan virke som de har fått økt bevissthet om eget mindset i denne sammenheng.

4.5 Resultat og diskusjon håndtering av stress

Uttalelsene under viser eksempler på hvordan fokuset på underkategorier i hovedtemaet *bevissthet om eget mindset* kan settes i sammenheng med stress.

Intervjuperson 3 illustrerte dette på en fin måte i snakk om det å håndtere stress på fotballbanen. Hen ser da tilbake på hvordan det var før hen ble skadet. Dette var også relevant i forbindelse med økta «ønskedrømmen»:

«som jeg snakket litt om i stad med litt sånn, når man gjør feil da, og man føler man gjør feil om man da tilbyr seg neste gang.. til for eksempel keeperen da, hvis keeperen ser etter noen å spille til og du.. akkurat har mistet ballen i angrep liksom og har vunnet den

tilbake i forsvar også ser keeperen etter noen å spille til også.. skal jeg liksom møte eller skal jeg på en måte.. for det er jo en litt sånn.. vanskelig situasjon å få ballen i da, for det er ofte så er du under sterkt press og hvis du da mister ballen så.. så blir det jo ofte mål imot ikke sant, så det er blir.. så det er jo litt sånne ting, at det har skjedd på en måte når jeg har spilt fotball da.. å tørre som har vært litt forbundet til da den tankegangen om konsekvenser..»

Her bekreftet hen at hen i enkeltsituasjoner kan tenke på konsekvenser av egen handling, og at det dermed kan være fristende å unngå å havne i slike stressende situasjoner. Samtidig sier hen at hen nå er mer reflektert over disse situasjonene;

«..som jeg på en måte føler.. nå har jeg ikke fått testa det ut på fotballbanen enda da, at det har blitt bedre, men som jeg føler at jeg har blitt litt mer reflektert over og litt mer at jeg klarer å konsentrere meg mer om meg selv.»

«..som sagt så kan jeg på en måte ikke bevise det med at jeg.. har vært utpå banen og gjort det.. eh.. og vært i sånne situasjoner etter at vi startet med programmene og.. prosjektet og sånt så.. men det blir jo mer at.. vi får se når jeg er tilbake.. og det jeg tror da. Litt mer bevisst.»

Intervjuperson 1 sammenliknet stress i en skolesituasjon med stress på fotballbanen, og tenkte at hen har såpass god trening i å være i kampsituasjon, at det oppleves mer stressende å ha en presentasjon på skolen. Hen sa at det er positivt for sin stresshåndtering at hen fokuserer på sine positive opplevelser:

«Det er sånn.. Fotball er.. det er jo en lek ikke sant også har jeg gjort det så lenge at situasjoner som kanskje burde virke stressende ikke er så stressende og hvis jeg sammenlikner med.. et skoleprosjekt da så.. å fremføre foran ti personer på skolen kan være mer stressende enn å spille fotballkamp foran et par hundre liksom.»

«Så.. sånn fotballmessig så er det det vi snakket om at vi bygger på gode opplevelser og sånne ting da.. Det er jo.. senker stressnivået mitt veldig..»

Samtidig gav undertemaet *fixed mindset ved unngåelse og konsekvenstenkning* en pekepinn på situasjoner som potensielt kan oppleves som stressende på fotballbanen. Ved at hen til tider *«..bevisst ikke velger å ta så mye plass som jeg kunne da.. fordi at jeg vil ikke risikere noe..»*, indikerte hen at hen opplever noe stress i denne forbindelse.

Intervjuperson 2 hadde også en oppfattelse av at hen håndterer stress på fotballbanen ganske bra, men mener det er et potensial for forbedring:

«Jeg tror egentlig sånn.. jeg håndterer det ganske greit. I de verste situasjonene så er det det at det fort blir to, tre feilpasninger på rad, og liksom.. men så er det sånn.. med en gang ballen er oppe igjen eller kommer til innkast, så er det sånn.. prøve å riste det av seg og bare.. okei.. glem det fuck it, neste liksom.. fokuser der. Så.. Det kan nok bli bedre tror jeg, og det tror jeg det kommer til å bli nå.»

Når gjelder sammenhengen stress og *mindset*, så er det ikke målt i denne undersøkelsen (Crum et al., 2017). Likevel kan deltakernes score på *mindset* indikere at de har det Crum et al kaller et «stress-is-enhancing mindset» (2017, s. 380). Et slikt *mindset* indikerer at de tolker stressende situasjoner som utfordrende og at stress faktisk kan forbedre utfallet av situasjonen de er i. I så fall er det en liten motsetning mellom deltakernes score på bekymring/kognitiv angst (Worry Scale) i pre-test og deres score på *growth mindset*, sammenliknet med kontrollgruppen, som scoret lavere både på bekymring og på *growth mindset*.

Deltakerne sier de er mer bevisst og oppmerksom nå enn før programmet i flere undertemaer under hovedtemaene *totalopplevelse av å være deltaker i programmet* og *bevissthet om eget mindset*. Det er ting som tyder på at trening på- og refleksjonene rundt *mindfulness meditasjon* og *mindset* kan ha gitt dem noe kunnskap, verktøy og positive forventninger til det å kunne håndtere stress på fotballbanen i fremtiden. En studie av Moen et al viser en positiv effekt av *mindfulness* på et stressrelatert problem som burnout (Moen et al., 2015). De viser til eliteungdomsspilleres utfordringer med å skulle prestere på flere fronter, både i idretten, på skolen og i deres personlige liv (Moen et al., 2015, s. 108). Dette er overførbart til deltakerne i undersøkelsen, som har kvalifisert seg inn til et utdanningsprogram, hvor konkurransen om plassene er veldig stor, og hvor det generelle nivået både i fotballferdigheter og akademisk er høyt.

4.6 Oppsummerende diskusjon og potensielle endringer i versjon 2.0

Denne intervensjonen var et forsøk på å bruke skolen som arena for å prøve å påvirke fotballelevens håndtering av stress. Jeg ønsket å teste ut hvilket potensial som lå i å utnytte tiden denne gruppen elever har til rådighet på skolen, i et praksisnært treningsprogram. Jeg anser det dermed som et første forsøk, og håper jeg kan få mulighet til å gjennomføre en revidert versjon 2.0 av det samme treningsprogrammet ved en senere anledning.

Innledningsvis argumenterte jeg for bruken av traumepsykologi som et bakteppe ved trening av regulering for bedre å håndtere stress. Følelsesregulering, relasjon og trygghet er tre grunnpilarer i denne sammenheng. Deltakerne uttrykte at det var rom for å prate åpent, og dele refleksjoner og erfaringer i gruppen. Jeg tolker dette som at de opplevde trygghet i relasjonen både med hverandre og med meg som leder av prosjektet. Bath argumenterer for at

helingen av traumer gjerne skjer på bakgrunn av møter med foreldre, rådgivere, lærere, trenere osv., og at de tre grunnpilarene er av avgjørende betydning for positiv vekst (Bath, 2015). Bath sier dessuten at de tre pilarene avhenger av hverandre (Bath, 2015). Dette aktualiseres for deltakerne ved sammenhengen mellom regulering (andre-regulering), den optimale aktiverings sone og toleransevindumodellen (Nordanger & Braarud, 2014). Dette viser hvor viktig det er å prioritere disse tre pilarene i arbeidet med unges håndtering av stress. Vi jobbet altså på to plan med dette. På den ene siden for å trygge deltakerne i gruppen i intervensjonen, på den andre siden som kunnskap og bevisstgjøring inn i deres fotball- og skolehverdag.

Jeg opplevde alle deltakerne som bevisste egen utvikling i utgangspunktet. Dette ble bekreftet gjennom testen *Mindset*, hvor de scoret høyt (og høyere enn kontrollgruppa) i pre-test på growth mindset. Dette kan også ha vært en medvirkende årsak til at de takket ja til å være deltakere i intervensjonen, at de hadde tro på og ønsket at et slikt program potensielt kunne bidra til en forbedring av deres håndtering av stress, rett og slett at de kunne bli bedre av det. Intervjuperson 1 gir en pekepinn på dette når hen sier hen ønsket å få en «edge» på konkurrentene ved være med i programmet, og gjøre noe som ikke så mange andre gjør. Deltakerne brukte ord som «lærerikt», «nyttig» og «relevant» om treningsprogrammet. I intervjuene melder de dessuten om økt bevissthet og oppmerksomhet om egne tanker og handlinger i forbindelse med hovedtemaene *opplevelse av å være deltaker i programmet* og *bevissthet om eget mindset*. De kom imidlertid også med noen betraktninger om hva i programmet de ikke likte, eller kunne vært foruten. Intervjuperson 2 trekker blant annet fram yoga som én aktivitet hen kunne vært foruten. Dette var en aktivitet jeg bevisst valgte å tone ned da jeg planla hvilke prioriteringer jeg skulle gjøre. Det kommer imidlertid frem at den største utfordringen ved å være deltaker, har vært å opprettholde kontinuiteten i egentreningen av *mindfulness meditasjon*. Dette er sentral informasjon for meg med tanke på et potensielt fremtidig program, en versjon 2.0 med andre elever. I en ny og forbedret versjon ville jeg lagt enda mer vekt på de positive effektene av kontinuerlig trening av *mindfulness meditasjon* til deltakerne. Dessuten ville jeg prøvd å sikre meg denne kontinuiteten bedre ved at deltakerne i større grad måtte forplikte seg til egentrening. En måte å gjøre dette på kunne vært å be dem loggføre treningen. Dette er noe som i utgangspunktet ligger som en del av MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction)-programmet (Woods & Rockman, 2021). Vurderingen fra min side gikk imidlertid på at jeg ikke ville legge en for stor belastning på deltakerne, i frykt for at de skulle gå lei, og at det kunne gå ut over kvaliteten i gjennomføringen, eventuelt

også føre til «falsk rapportering». Dette er basert på min erfaring fra Toppidrettsfaget og de utfordringene jeg har sett hos målgruppen med å «huske på» og prioritere det å skrive treningsdagbok. Teorien om *mindfulness meditasjon* viser at kontinuitet i- og mengden trening antakelig gir bedre effekt av treningen, og jeg tenker at det største potensialet for forbedring av programmet ligger her, i tillegg til noen åpenbare metodiske grep (Daling, 2015). Deltakerne fikk mulighet til å si noe om hva de tenker om å integrere et slikt program i undervisningen i enda større grad. Her er det et par ting som går igjen, blant annet at det kunne vært positivt for miljøet i klassen for eksempel å dele erfaringer, og at man kunne lært av hverandres erfaringer og rett og slett blitt bedre kjent. De mener også at de hadde vært positivt for andre å lære mer om hvordan å håndtere stress.

4.7 Metodisk diskusjon

I valg av metode vil man alltid kunne finne styrker og svakheter ved gjennomføringen av en studie. Jeg vil her trekke fram noen grep jeg burde gjort for at undersøkelsen kunne blitt bedre, men samtidig se på noen positive sider ved studien, blant annet med tanke på overføring.

En metodisk endring jeg ville gjort i en versjon 2.0 var å sikre meg at antall deltakere ble høyere. Jeg kunne utvidet målgruppen til også å omfatte for eksempel VG2-elever i samme kategori. Jeg kunne da fått flere med i populasjonen. Dette var enda mer aktuelt med tanke på at intervensjonen ble gjort under en pandemi, og dermed var sårbar for ytre påvirkninger (endringer i pandemiens utvikling og retningslinjer for håndtering av smitte). Det hadde vært interessant om deltakerne hadde en kamparena, hvor de opplevde presset om å prestere og stresset som høyere i tilknytning til disse. Dette kunne gjort behovet for stresshåndtering enda større, noe som kunne gitt interessante utslag i både samtalegruppene og intervjuene, og kanskje også i sammenheng med deltakernes hjemmetrening. Sannsynligvis måtte jeg da rekruttert fotballspillere på et enda høyere nivå, som man kan tenke seg lever under et større press for å prestere. I så fall måtte jeg ha jobbet på en annen måte for å rekruttere deltakere, og jeg hadde antakeligvis ikke fått testet ut mulighetsrommet i å tilby et program innenfor skolens rammer. Fotballspillere på høyere nivå er gjerne opptatt med trening på dagtid, og er dermed ikke like tilgjengelige. Det hadde dessuten vært utfordrende å få flere deltakere med i intervensjonen, som hadde vært min største prioritet i en versjon 2.0. Deltakerne utgjorde imidlertid et relevant utvalg, med spenn i kjønn og nivå, som det gjerne vil være i slike klasser. Dette er interessant med tanke på overførbarhet av resultatene i studien.

Et grep jeg ville gjort i intervjuene var å gå mer i dybden særlig på deres opplevelse av somatiske stressreaksjoner, selv om vi i noen grad gjorde det i samtalegruppene. Dette mener jeg kunne bidratt til enda mer interessant informasjon, og større bevissthet om deres tanker og følelser rundt disse reaksjonene. I tillegg burde jeg brukt resultatene fra undersøkelsene i større grad til å finne ut mer om årsakene til scoren deres på de ulike testene. Jeg ville også spurt mer inngående om hva som gjorde det vanskelig å holde oppe kontinuiteten i *mindfulnessstretningen*. Dette var noe vi diskuterte i løpet av programmet, men som ikke ble fulgt opp godt nok i intervjuene. Dessuten kunne jeg gått mer i dybden på deres opplevelse av det å kombinere skole og fotballsatsing.

Andre grep jeg kunne gjort var å ha enda tydeligere rammer for innholdet. Dette ville vært positivt for etterprøvbareheten. Jeg kunne for eksempel satt opp et fast antall økter med *mindfulness meditasjon* allerede i forkant av intervjuene. Det samme kunne jeg gjort med samtalegruppene. Dessuten kunne jeg vært tydeligere overfor deltakerne på hvor mange meditasjonsøkter de skulle ha per uke. Vurderingen jeg gjorde var, som nevnt, at jeg ville ha rom for medvirkning, for å «møte» deltakernes behov i størst mulig grad.

I undersøkelsen *mindset*, ble det etterspurt også andre aspekter enn bare det som omhandler mindset. Det var imidlertid bare itemsene som omhandlet mindset som ble brukt, så jeg valgte dermed å kalle undersøkelsen *mindset*, for ikke å skape forvirring rundt hva som ble målt. Disse andre itemsene ble i for stor grad stående for seg selv, og dermed var det ikke relevant å innlemme disse i resultatdelen av undersøkelsen. Disse kunne heller vært undersøkt gjennom spørsmål i intervjuene, og kunne gitt noe mer informasjon blant annet om opplevelsen av stress i balansen mellom fotball og skole. Jeg ville utelatt disse i en versjon 2.0.

Generaliserbarhet/overførbarhet

På tross av flere mulige forbedringspunkter i gjennomføringen av studien, vil jeg argumentere for at resultatene kan være interessante for andre, som også jobber med fotballspillere i utdanningsprogram Studiespesialisering med Toppidrett, eller på utdanningsprogram Idrettsfag. Én ting er at utvalget er hentet fra en spesifikk gruppe, gjenkjennelig for andre skoler med tilsvarende tilbud. Deres opplevelse av treningsprogrammet de har tatt del i, samt deres betraktninger om de spørsmål som er stilt, vil jeg hevde er relevante for tilsvarende grupper. Problemstillingene som tas opp, er aktuelle for andre som jobber med denne gruppen elever, i større eller mindre grad. Solhaug (2018) undersøkte stressopplevelser i

balansegangen mellom fotball og skole blant ti fotballspillere i alderen 17 – 19 år, tilknyttet juniorakademiet til en eliteserieklubb. Her er det flere aspekter (stressorer), som vil kunne være gjenkjennbare for gruppen i denne studien, blant annet hvordan de i perioder opplever tøffe fysiske perioder, som kan påvirke både skolen og fotballen. Jeg ønsker at leseren vurderer studiens praktiske overførbarhet i og med den reelle settingen undersøkelsen er gjort. Jeg kan imidlertid ikke si at resultatene har universell overføring, og innser at studien har svakheter med tanke på utvalgets størrelse. Bjørndal og Andreassen (2020, s. 167) mener at det i casestudier er mer relevant å snakke om teoretisk generaliserbarhet heller enn generalisering i forhold til populasjoner. Med dette mener de at forskningen kan bidra til økt forståelse av teori og i større grad generaliserbarhet til teoretiske hypoteser. Teorien som var grunnlaget for denne studien, ble valgt nettopp på grunn av dens praktiske anvendelighet. Jeg mener at teorien kan overføres til bruk også i andre settinger, som for eksempel i møtet med alle skoleelevers utfordringer med å håndtere stress, både i større grupper og i individuelle samtaler med elever.

4.8 Fremtidig forskning

Interessant forskning kunne vært å gjøre versjon 2.0 av dette studiet med de metodiske endringene/grepene jeg beskriver over. Et større utvalg, ville gitt flere betraktninger og høyere reliabilitet til studien. I versjon 2.0 kunne man dessuten i enda større grad undersøkt endringer i stress også kvalitativt, særlig i forbindelse med deres somatiske stressreaksjoner. Ved å gå mer i detalj på deres konkrete kroppslige reaksjoner i stressede situasjoner, kunne man fått dypere forståelse av hvordan de opplever egen stresshåndtering. Samtidig kunne man gått enda mer i dybden på deres opplevelse av utfordringene ved å være deltaker. Da kunne man fått enda bedre forståelse for hva som fungerer for denne gruppen fotballspillere, når man jobber med å håndtere stress på fotballbanen og i balansegangen fotball og skole (Solhaug, 2018).

Traumepsykologien tar inn over seg «kroppens hukommelse», i behandling av traumer (Thistel, 2019). Dette er interessant når man leser om tidligere og nåværende fotballspillers opplevelse av press, og hvordan dette har gitt veldig ubehagelige kroppslige reaksjoner. Eksempler på dette er den tidligere tyske landslagsspiller Per Mertesacker og Bodø/Glimts Ulrik Saltnes, som har vært ærlige på deres opplevelse av hvordan presset på fotballbanen har

gitt sterke somatiske reaksjoner. Disse er imidlertid også eksempler på at man kan prestere på høyt nivå, på tross av disse reaksjonene. Hvis man fra barn av mangler strategier, eller bruker strategier som ikke fungerer i håndteringen av stress i kamp- eller treningssituasjoner, og som heller ikke blir korrigert eller jobbet med konstruktivt, kan det hende man til slutt oppfatter enhver kamp som stressende. Utøverne kan da tolke de somatiske reaksjonene som en trussel, og reagere på dem med «overdreven» frykt for å gjøre feil. Sett i lys av traumeperspektivet vil kroppen «huske» tidligere negative erfaringer, og reagere automatisk på kampsituasjonen ved at alarmen går (Nordanger & Braarud, 2014). Man havner utenfor toleransevinduet.

Interessant i denne sammenheng er Moen et al. (2015, s. 99) studie på mindfulness trening på junior eliteutøvere. De viser til at tilpasningen til trening både fysisk og psykisk er avhengig av den totale stressbelastningen (fysiologisk, psykologisk og sosialt) og restitusjonen. Høy grad av stressbelastning over tid, vil kunne bli kronisk, og maladaptasjon til stress kan føre til dårligere tilpasning til trening, potensiell risiko for dårligere prestasjon og til burnout (Moen et al., 2015, s. 99).

Helgeland og Gjems (2020) retter søkelyset på problemet som somatiske symptomer gir for mange, med tanke på manglende anerkjennelse av årsaker bak slike symptomer. De hevder at somatiske symptomer gjerne blir oppfattet som uspesifikke og medisinsk uforklarlige, og at klinisk praksis preges av den biomedisinske sykdomsmodellen (Helgeland & Gjems, 2020). Dette vil i praksis si at man leter etter biologiske forklaringer på symptomene, og glemmer at det kan ligge psykologiske faktorer bak. Det kan være at vi i idrettsmiljøet heller ikke anerkjenner hvilken innvirkning somatiske symptomer har på idrettsutøveres håndtering av stress, og at vi i mangel på bevissthet og kunnskap om dette, dermed unnlater å engasjere oss i hvordan utøverne «egentlig» har det. Dette tenker jeg er særlig aktuelt i barne- og ungdomsidretten, hvor profesjonaliteten hos trenere ikke er like utbredt. I det praktiske henvender vi oss gjerne til barn og unges fornuft når vi ønsker å lære bort nye momenter, teknikker, taktiske valg osv., men hva gjør vi for å sikre oss at de er mottakelige for å ta imot tilbakemeldinger og ny lærdom? Hvordan kan man jobbe konstruktivt med tilpassede strategier for å håndtere stress med individuelle unge idrettsutøvere? Kan vi gjøre mer for å lære barn og unge å trives i en konkurransesituasjon, og hvilke grep kan man gjøre for å overbevise dem om en mestringsorientering? Hvordan gjør man dette i klubb og som trener, for at flest mulig skal oppleve glede, mestring, utvikling og ikke minst ønske å være del av et idrettsmiljø så lenge som mulig? Fremtidig forskning bør fokusere mer på hvordan vi, med utgangspunkt i vår idrettsmodell, kan ta hensyn til unge fotballspilleres opplevelse av sin

deltakelse i konkurranseidrett, og hvordan vi kan bidra til at de håndterer stress i denne forbindelse.

5.0 Konklusjon

Studien indikerer at unge fotballspillere kan ha nytte av å jobbe med håndtering av stress, kunnskap om og bevisstgjøring av eget *mindset*, gjennom *mindfulness meditasjon* og samtalegrupper. Deltakerne ytrer seg positivt til det å ta del i et slikt program, og indikerer at de er blitt mer bevisste og oppmerksomme egne reaksjoner og tankesett forbindelse med fotball og skole. Det fremkommer at det å jobbe med *mindfulness meditasjon* på egenhånd og på daglig basis, er utfordrende for denne gruppen. Det er også utfordrende å få tak i deltakernes «sanne» *mindset* i forbindelse med enkeltsituasjoner på fotballbanen. For å få enda bedre klarhet i hvordan man kan få effekt av disse aktivitetene i en slik gruppe, trengs det flere studier i en «reell» setting, hvor man sørger for kontinuitet i treningen av *mindfulness meditasjon*, samt kreativitet i økter som fokuserer på spillernes *mindset*. På denne måten kan vi som jobber med ungdom i skolen og/eller i klubb, legge enda bedre til rette for og «skreddersy» mentaltreningprogrammer om det å håndtere stress, som er tilpasset deres behov, ønsker og eventuelt timeplan.

Referanser

- Abrahamsen, F. E., Roberts, G. C. & Pensgaard, A. M. (2006). An examination of the factorial structure of the Norwegian version of the sport anxiety scale. *Scand J Med Sci Sports*, 16(5), 358-363. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2005.00511.x>
- Aronson, J., Fried, C. B. & Good, C. (2002). *Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American College Students By Shaping Theories of Intelligence*. *Journal of Experimental Social Psychology*.
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). *Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/>
- Bath, H. (2015). *The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours*. Traumebevisst.no. Hentet 11.05.2022 fra https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf
- Bjørndal, K. W., Andreassen, E. & Svein-Erik. (2020). Om sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering. I L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 163-189). Cappelen Damm Akademisk.
- Brain Architecture*. (2022, 10.april). Center on the Developing Child. <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/brain-architecture/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18:3, 328-352. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Chiesa, A., Serretti, A. & Jakobsen, J. C. (2013). Mindfulness: Top-down or bottom-up emotion regulation strategy? , 33(1), 82-96.
- Chowdhury, M. R. (2022). *The Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ)*. PositivePsychology.com. Hentet 06.04.2022 fra <https://positivepsychology.com/five-facet-mindfulness-questionnaire-ffmq/#online>
- Crum, A. J., Akinola, M., Martin, A. & Fath, S. (2017). The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional, and physiological responses to challenging and threatening stress. *Anxiety Stress Coping*, 30(4), 379-395. <https://doi.org/10.1080/10615806.2016.1275585>
- Daling, I. (2015). *Mindfulness meditasjon - en inngangsport til mer adaptiv emosjonsregulering?* [Hovedoppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].

- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dragsten, J. (2016). *Prestasjonsangst og opplevd status blant unge fotballspillere: en studie med mål om å lære mekanismene rundt angst og status i fotball* [Masteroppgave, Norges idrettshøgskole].
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset. Changing the way you think to fulfil your potential*. Random house.
- Dweck, C. S. (2016). *What Having a "Growth Mindset" Actually Means*. <https://hbr.org/2016/01/what-having-a-growth-mindset-actually-means>
- Gjesdal, S., Wold, B. & Ommundsen, Y. (2018). Promoting additional activity in youth soccer: a half-longitudinal study on the influence of autonomy-supportive coaching and basic psychological need satisfaction. *Journal of Sports Science*, 37(3), 268-276. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1495394>
- Glott, C. (2019). *Transdiagnostisk psykologisk behandling av emosjonelle lidelser: En systematisk litteraturgjennomgang*. Det psykologiske fakultet.
- Goegan, L. D., Pelletier, G. N. & Daniels, L. M. (2021). I Just Have to Try Harder: Examining the Mindsets of Students with L. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(3), 244-254. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177%2F0829573521998954>
- Gratton, C. & Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies* (2nd. utg.). Routledge.
- Guttormsgaard, P. A. (2019). *Traumebevisst tilnærming i skolen*. [Materoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Helgeland, H. & Gjems, S. (2020). *Somatiske symptom-tilstander hos barn og unge - Fra ny viten til klinisk praksis*. Tidsskrift for Norsk psykologforening. <https://psykologtidsskriftet.no/evidensbasert-praksis/2020/09/somatiske-symptomtilstander-hos-barn-og-unge>
- Hellevik, O. (2003). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (Bd. 7). Universitetsforlaget.
- Håland, A. A., Stemsrud, O., Skilbrei, A.-C., Kruse, T., Fredly, S., Håland, A. A. & Stemsrud, O. (2018). *Sårbare unge og læring. Traumesensitiv pedagogikk i teori og praksis*. Stovner videregående skole.
- iMaxFocus. (2010). *OL-Memorystick Basic, OL-Memorystick iMaxFocus*. iMaxFocus. <http://www.imaxfocus.com/>

- Jeno, L. M. & Diseth, Å. (2014). A self-determination theory perspective on autonomy support, autonomous self-regulation, and perceived school performance. *Reflecting Education*, 9(1), 1-20. https://www.researchgate.net/profile/Lucas-Matias-Jeno/publication/294580623_A_self-determination_theory_perspective_on_autonomy_support_autonomous_self-regulation_and_perceived_school_performance/links/56c201ad08aee5caccf9a677/A-self-determination-theory-perspective-on-autonomy-support-autonomous-self-regulation-and-perceived-school-performance.pdf
- Jørgensen, T. W. & Steinkopf, H. (2013). *Traumebevisst omsorg, teori og praksis*. RVTS-Sør.
- Kjørmo, O. (1995). Hypotesen om den omvendte U-relasjon mellom aktivering og prestasjon. *Tidsskrift for Norsk forening for idrettspsykologi*, 4(1995)nr 1, 2-8.
- Kristiansen, E., Ivarsson, A., Solstad, B. E. & Roberts, G. C. (2019). Motivational processes affecting the perception of organizational and media stressors among professional football players: A longitudinal mixed methods research study. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 172-182. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.02.009>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Lehrhaupt, L. & Meibert, P. (2017). *Mindfulness-Based Stress Reduction. The MBSR Program for Enhancing Health and Vitality*. New World Library.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (Third edition. utg.). SAGE.
- Meland, A. (2016). *Mindfulness in High Performance Environments* [Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole]. Oslo.
- Meland, A., Fonne, V., Wagstaff, A. & Pensgaard, A. M. (2015). Mindfulness-Based Mental Training in a High-Performance Combat Aviation Population: A One-Year Intervention Study and Two-Year Follow-Up. *The International journal of aviation psychology*, 25(1), 48-61. <https://doi.org/10.1080/10508414.2015.995572>
- Moen, F., Furrer, P. & Abrahamsen, F. (2015). The Effects from Mindfulness Training on Norwegian Junior elite Athletes in Sport. *International journal of applied sports sciences : IJASS*, 27(2), 98-113.
- Nordanger, D. Ø. (2007). Forbi PTSD: Utviklingstrender i fagfeltet traumepsykologi. <https://issuu.com/issuumia/docs/forbi-ptsd-utv.trender-i-fagfeltet-traumepsykolog>
- Nordanger, D. Ø. (2017). Regulerende omsorg. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(10), 904-905. <https://psykologtidsskriftet.no/kommentar/2017/10/regulerende-omsorg>

- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). *Regulering som nøkkelbegrep og toleranse-vinduet som modell i en ny traumepsykologi*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening.
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- opplæringslova, F. t. (2006). *Tid til opplæring og eksamen (§ 1-4)*. Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Perry, B. D. (2009). Examining Child maltreatment Through a Neurodevelopmental Lens: Clinical Applications of the Neurosequential Model of Therapeutics. *Journal of Loss and Trauma*, 14, 240-255. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15325020903004350>
- Richard, M., Lutz, A. & Davidson, R. (2014). Mind of the meditator. *Scientific American*, 311, 38-45.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Salvesen, K. T. & Wästlund, M. (2015). *Mindfulness og medfølelse. En vei til vekst etter traumer*. Pax Forlag A/S.
- Schroder, H. S., Yalch, M. M., Dawood, S., Callahan, C. P. D., M. Brent & Moser, J. S. (2017). Growth mindset of anxiety buffers the link between stressful life events and psychological distress and coping strategies. 23-26. <https://doi.org/info:doi/>
- Sentis Pty Ltd. (2012, 7.november). *Neuroplasticity* [Video]. You Tube.
<https://www.youtube.com/watch?v=ELpfYCZa87g>
- Solhaug, M. (2018). *Opplevelse av stress i balansegangen mellom skole og fotball - En kvalitativ undersøkelse av talentfulle fotballspilleres balansegang mellom skole og fotballsatsning, og deres opplevelse av stress [NTNU]*.
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K. & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Department of psychological Sciences, Texas Tech*, 16, 213-225.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (Bd. 4). Fagbokforlaget.
- Thistel, C. G. (2019). *"Kroppen husker" - En kvalitativ studie i psykisk helsearbeid [Mastergrad, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet]*.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Bd. 4). Gyldendal.
- Ungdata. (2020). *Stress, press og psykiske plager blant unge*.
<https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>

- Ursin, H. & Eriksen, H. R. (2004). The cognitive activation theory of stress. *Psychoneuroendocrinology*, 29(5), 567-592.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0306-4530\(03\)00091-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0306-4530(03)00091-X)
- Vaage, O. F. (2002). *Jenter og gutter bruker tiden forskjellig*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/200204/06/>
- Woods, S. L. & Rockman, P. (2021). *Mindfulness-Based Stress Reduction, Protocol, Practice and Teaching Skills*. New Harbinger Publications, Inc.
- Yeager, D. S., Dahl, R. E. & Dweck, C. S. (2017). Why Interventions to Influence Adolescent Behavior Often Fail but Could Succeed. *Perspectives on Psychological Science*.
<https://doi.org/DOI:10.1177/1745691617722620>
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). *Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed*. EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST.
- Zinn, J. K. (2013). *Full Catastrophe Living* (Bd. 2). Bantam Books.

Tabelloversikt

Tabell 1 – Resultater kvantitativ del.....	s. 42
--	-------

Figuroversikt

Figur 2 – Hjernens utvikling og den tredelte hjernen.....	s. 9
Figur 1 – Tilstand ved økende stress.....	s. 10
Figur 3 – Toleransevindummodellen.....	s.11
Figur 4 – Endringer som følge av mindfulness meditasjon.....	s. 15
Figur 5 – Gangen i utvelgelsen av deltakerne.....	s. 25
Figur 6 – Presentasjons av deltakerne.....	s. 29
Figur 7 – Treningsprogrammet økt for økt.....	s. 29-30
Figur 8 – Oversikt over hovedtemaer og undertemaer i de kvalitative dataene fra intervensjonsgruppen.....	s. 44
Figur 9 – Oppsummering av temaene.....	s. 45-46

Forkortelser

CATS	Cognitive Activation Theory of Stress
NSD	Norsk Senter for Forskningdata
SDT	Self Determination Theory

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Etisk godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

Vedlegg 3: Informasjons- og samtykkeskjema

Vedlegg 4: Kvantitative undersøkelser

Vedlegg 5: Tillatelse fra rettighetshaver av bilder (Figur1 og Figur 2)

Vedlegg 1: Intervjuguide

Semi-strukturert intervju til tema totalopplevelse og mindset

1. Hvordan opplevde du å være deltaker på dette treningsprogrammet disse 10 ukene?
2. Hva vil du si var det mest utfordrende med å være deltaker i programmet?
3. Var det noe du ikke likte så godt med treningsprogrammet?
 - Noe du gjerne kunne/skulle vært foruten?
4. Kan du si om det var noe du likte med treningsprogrammet, og hva dette ev. var?
5. Hva synes du om innholdet i treningsprogrammet med tanke på tema, som var håndtering av stress/selvregulering og fokus på fixed og growth mindset?
 - Her kan du legge vekt på akkurat det du vil, om det er positivt eller negativt
6. Tenker du at disse tingene har betydning for hvordan du klarer deg som fotballspiller?
7. Føler du at du har kunnet vært åpen og si det du har på hjertet underveis i programmet, eller har du holdt igjen noe informasjon i samtalen?
 - Har du hatt behov for å si mer underveis
8. Kunne vi gjort noe annerledes for at du følte deg trygg nok til å dele mer?
9. På hvilken måte har det som ble gjort i programmet ev. påvirket deg..
 - på fotballbanen?
Oppfølging med presisering rundt
10. Hvordan opplever du f eks at du håndterer stress i forbindelse med kamp
11. Er det noen endring fra før vi begynte programmet?
 - Ev. i forbindelse med trening?
13. I samtalegruppen hadde vi en del fokus på growth og fixed mindset, og hvordan man forholder seg til
 - Ønskedrømmen: Unngåelse/konsekvenstenking. Hva var din drøm?
 - o Eventuelt hvorfor unngår du disse situasjonene?
 - Sammenlikning med andre og konkurransesituasjonen i laget. Henvis til samtalegruppen. Hvordan håndterer du konkurransen i laget? Tenker du annerledes om dette nå?

- Tilbakemeldinger. Tanker om hvordan du tar tilbakemeldinger?
 - o Har du alltid tenkt sånn?
- Det å gjøre feil..

14. Hva med opplevelsen av

- trygghet (i laget/ i gruppa), og
- selvtillit

15. Påvirkning på andre måter, andre mentale ferdigheter (som konsentrasjon, motivasjon, visualisering)?

16. Påvirkning på skolen?

..i forbindelse med de samme punktene som over

- evnen til å **håndtere stress** og hvordan du forholder deg til **tilbakemeldinger, feil, sammenlikning..**

17. Påvirkning på andre arenaer?

18. Hvor ofte har du fått gjort oppmerksomhetstrening/mindfulness?

19. Hvordan tenker du om dine muligheter til å endre deg selv?

20. Hva med dine ferdigheter på fotballbanen?

Tenker du at du har stort potensial for forbedring, eller at du er prisgitt et talent/egenskaper, som du er født med?

Tenker du annerledes om dine utviklingsmuligheter nå kontra før du ble en del av treningsprogrammet?

21. Hvis ja, på hvilken måte tenker du annerledes?

22. a) Hva skal til for at du utvikler f eks dine ferdigheter på fotballbanen videre?

b) Hva er det som ev. begrenser deg/står i veien for din utvikling?

c) Er det noe som er gjort i treningsprogrammet, som får deg til å tenke annerledes om egne begrensninger eller muligheter?

23. Vil dette få innvirkning på hva du prioriterer i treningsarbeidet ditt fremover? På hvilken måte i så fall?
24. Har du gjort andre endringer i livet ditt etter at du ble med i programmet? Hvis ja, hvilke endringer er det snakk om?
25. Tror du et slikt treningsprogram, f eks i en mindre skala, ville vært nyttig for dine medelever, som en mer integrert del av undervisningen/skolehverdagen?
- Er det noe i programmet du tenker de kunne hatt spesielt nytte av?
- På hvilken måte i så fall?
- Hvilke ringvirkninger vil det ev. kunne gi?
26. Hva tar du med deg etter disse ti ukene?
27. Noe du vil fortsette med?
28. Fokusere på videre?

Vedlegg 2: Etisk godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

Vurdering

03.09.2021

Skriv ut

Referansenummer

270183

Prosjekttittel

Stressreduksjon, selvregulering og endring av mindset hos 18-19 år gamle fotballspillere på Utdanningsprogram Studiespesialisering med toppidrett (fotball)

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Forskningscenter for barne- og ungdomsidrett

Prosjektperiode

31.08.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

03.09.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 03.09.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 30.06.2022. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2). PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen: - om lovlighet,

rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet. DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). SurveyXact er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt Lykke til med prosjektet!

b19329f23

Vedlegg 4: Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Stressreduksjon, selvregulering og endring av mindset

Formål med prosjektet

Dette er et masterprosjekt hvor intensjonen i intervensjonen/treningsprogrammet er å prøve å påvirke deltakernes evne til å redusere negativt stress samt regulere seg inn i en optimal aktiveringssone. Deltakerne blir introdusert for teori og et rasjonale (forklaring av hvordan aktivitetene i treningsprogrammet potensielt kan påvirke opplevelsen av negativt stress og holdninger til hvordan man forholder seg til det å løse oppgaver).

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Forskningsprosjektet er et masterprosjekt som gjennomføres i regi Norges Idrettshøgskole. Prosjektleder er Anne Marte Pensgaard. Dersom du har spørsmål til studien kan du ta kontakt på tlf. 419 00 365 eller på e-post: annemp@nih.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du faller inn under forskningsgruppens kriterier for deltakelse i kraft av å være 18-19 år og elev på utdanningsprogram Studiespesialisering med toppidrett (fotball).

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta og blir trukket ut til å delta (at du blir en del av studieutvalget), innebærer det å følge et mentalt treningsprogram (beskrevet under) som varer i 10 uker. Du vil også måtte svare på spørreskjema og tester som kartlegger din opplevelse av stress, trygghet, selvtilit og din tro og dine holdninger til det å lære nytt, i forkant av og i etterkant av treningsprogrammet. Dette er å betrakte som personopplysninger i form av helseopplysninger. Dessuten vil du bli intervjuet av prosjektmedarbeider i etterkant av treningsprogrammet. Hensikten med intervjuet er å kartlegge/beskrive din opplevelse av treningsprogrammet og effekten av dette. Det vil da bli tatt lydopptak og notater. Du vil få mulighet til å lese igjennom egne svar, for å sikre deg at du har forstått hva du har svart på. Intervjuene vil foregå på skolen og i et tidsrom som passer deg. Kontrollgruppen vil bare svare på spørreskjema i forkant og i etterkant av treningsprogrammet.

Innhold i treningsprogrammet

Teori om hjernens utvikling og toleransevinduet samt growth og fixed mindset. Tre økter á ca. én time.

Bruk av mindfulness: Ca. 90 minutter per uke

Samtalepar: 30 min per uke.

Reguleringsøvelser: 30 min + etter ønske og behov.

Det vil bli satt av tid til å gjennomføre mindfulness og samtalepar mot slutten av- og i forlengelsen av Toppidretts- og kroppsøvingsøktene på skolen. Dessuten er det ønskelig at det gjennomføres mindfulness og eventuelle reguleringsøvelser hjemme gjennom hele perioden.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet og dersom du vil kan du når som helst trekke ditt samtykke til å delta uten å oppgi en begrunnelse for dette. For å trekke ditt samtykke kan du kontakte prosjektleder per sms, telefon eller e-post. Opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha negative konsekvenser for deg dersom du velger å ikke delta eller trekker deg fra prosjektet.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene som kommer fram om deg vil bare bli brukt til det formål som er beskrevet over. Vi vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektleder og masterstudenten ved Norges Idrettshøgskole som får tilgang til intervjuene/dataene. Dataene vil bli behandlet i programmet SurveyXact. Ditt navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode på egen navneliste og oppbevares adskilt fra øvrige data. Alla data vil anonymiseres ved publisering, slik at du ikke vil kunne gjenkjennes. Disse personopplysningene og dataene vil lagres i henhold til Norges Idrettshøgskoles retningslinjer for behandling av persondata.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er planlagt avsluttet 30.06.2022. Etter den dato anonymiseres alle data og intervjuopptak.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har spørsmål til studien eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du ta kontakt med

- Norges Idrettshøgskole v/prosjektansvarlig; Anne Marte Pensgaard, annemp@nih.no, tlf. 419 00 365
- Norges Idrettshøgskole v/prosjektmedarbeider; Sturla Espolin Mentzoni, sturlamentzoni@hotmail.com, tlf. 95769404
- Personvernombud v/Norges Idrettshøgskole: personvernombud@nih.no

Med vennlig hilsen

Anne Marte Pensgaard
(Forsker/veileder)

Sturla Espolin Mentzoni

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Stressreduksjon, selvregulering og endring av mindset*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*
- å delta i *spørreskjema*
- å delta i *mentalt treningsprogram*
- at *Sturla Espolin Mentzoni kan gi opplysninger om meg til prosjektet*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Kvantitative undersøkelser

SAS-N

Instruksjoner: Et antall utsagn som idrettsutøvere har brukt til å beskrive tankene og følelsene deres før og under konkurranse er listet opp nedenfor. Les hvert utsagn og tegn ett kryss i firkantene under det som best beskriver hva du vanligvis føler før og under en konkurranse, og marker deretter det tallet som best beskriver hvordan du føler dette påvirker prestasjonen.

Vi spør deg om å dele dine virkelige reaksjoner med oss, derfor er det ingen riktige eller gale svar. Ikke bruk for lang tid med hvert utsagn.

Hovedspørsmål

	Ikke i det hele tatt	Litt	Gans ke mye	Veldi g mye	Svær t nega tivt - 3	-2	-1	Inge n innvi rknin g 0	1	2	Svær t posit ivt 3
Jeg er nervøs.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
Når jeg konkurrerer så klarer jeg ikke å holde fokus på konkurrans en.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
Jeg tviler på meg selv.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
Kroppen føles anspent.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>

Før og under konkurrans er er jeg bekymret for at jeg ikke skal gjøre det like godt som jeg vet jeg kan.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
--	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Tankene mine flyr under konkurrans er.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
--	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Under konkurrans er så er jeg ofte ikke fokusert på det som skjer.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
--	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Jeg har sommerfugl er i magen.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
--------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Tanker om å gjøre det dårlig forstyrrer konsentrasjonen min	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
---	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

før og under
konkurrans
er.

Jeg er bekymret for å mislykkes fullstendig under press.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
--	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Hjertet mitt hamrer fort.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Jeg føler at magen er anspent.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
--------------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Jeg er bekymret for å prestere dårlig.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
--	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Jeg er ikke fullstendig konsentrert under konkurrans er på grunn av nervøsitet.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
--	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

Noen ganger så merker jeg at jeg blir skjelven før eller under konkurransen.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
Jeg er bekymret hvorvidt jeg klarer å nå målet mitt.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
Kroppen føles forknytt.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
Jeg er bekymret for at andre vil bli skuffet over prestasjonene mine.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
Magen min slår seg vrang før eller under konkurransen.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
Jeg er bekymret for at jeg	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>

ikke skal
klare å
konsentrere
meg.

Hjertet mitt banker hardt før konkurrans er.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>	(6) <input type="radio"/>	(7) <input type="radio"/>
--	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

FFMQ

Ranger hvert av de følgende utsagnene ved hjelp av den oppgitte skalaen. Kryss av i ruten som best beskriver din egen oppfatning av hva som generelt gjelder for deg

	Aldri / veldig sjeldent sant 1	2 Sjeldent sant	3 Av og til sant	4 Ofte sant	Veldig ofte eller alltid sant 5
Når jeg går, legger jeg bevisst merke til hvordan det kjennes at kroppen beveger seg.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg er flink til å finne ord for å beskrive følelsene mine.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg kritiserer meg selv for å ha ufornuftige eller upassende følelser.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Jeg legger merke til følelsene mine uten at jeg trenger å reagere på dem.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
Når jeg holder på med ting, begynner tankene å vandre og jeg blir lett distraheret.	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

Når jeg dusjer eller bader legger jeg merke til hvordan vannet føles mot kroppen. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg kan lett sette ord på oppfatninger, meninger og forventninger. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg legger ikke merke til det jeg gjør fordi jeg dagdrømmer, bekymrer meg eller er distraheret på andre måter. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg observerer følelsene mine uten å bli fanget av dem. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg sier til meg selv at jeg ikke burde føle det jeg føler. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg legger merke til hvordan mat og drikke påvirker tankene, kroppsforfølelsene og følelsene mine. (1) (2) (3) (4) (5)

Det er vanskelig for meg å finne ord for å beskrive hva jeg tenker. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg blir lett distraheret. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg tror at noen av tankene mine er unormale eller dårlige og at jeg ikke burde tenke slik. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg legger merke til sanseopplevelser, som vinden i håret mitt eller solen mot ansiktet. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg har vansker med å komme på de rette ordene for å uttrykke hva jeg føler om ting. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg bedømmer om tankene mine er gode eller dårlige. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg synes det er vanskelig å holde oppmerksomheten rettet mot det som skjer her og nå. (1) (2) (3) (4) (5)

Når jeg får ubehagelige tanker eller forestillingsbilder, "trår jeg tilbake" og er bevisst på tanken eller (1) (2) (3) (4) (5)

forestillingsbildet uten å bli revet med.

Jeg legger merke til lyder, som klokker som tikker, fugler som synger, eller biler som passerer. (1) (2) (3) (4) (5)

I vanskelige situasjoner kan jeg stoppe opp uten å reagere umiddelbart. (1) (2) (3) (4) (5)

Når jeg kjenner noe i kroppen er det vanskelig for meg å beskrive det, fordi jeg ikke finner de rette ordene. (1) (2) (3) (4) (5)

Det virker som om jeg "kjører på autopilot" uten å være bevisst på hva jeg gjør. (1) (2) (3) (4) (5)

Når jeg har plagsomme tanker eller forestillingsbilder, tar det ikke lang tid før jeg kjenner meg rolig igjen. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg sier til meg selv at jeg ikke burde tenke slik som jeg tenker. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg legger merke til hvilken lukt eller duft ting har. (1) (2) (3) (4) (5)

Selv når jeg er veldig opprørt, kan jeg finne måter å sette ord på det på. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg haster gjennom aktiviteter uten å være virkelig oppmerksom på dem. (1) (2) (3) (4) (5)

Når jeg har forstyrrende tanker eller forestillingsbilder er jeg i stand til å bare legge merke til dem uten å reagere. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg synes at noen av følelsene mine er dårlige og upassende, og at jeg ikke burde ha dem. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg legger merke til visuelle elementer i kunstverk eller naturen, som farger, former, overflate, eller mønstre av lys og skygge. (1) (2) (3) (4) (5)

Det ligger naturlig for meg å sette ord på erfaringene mine. (1) (2) (3) (4) (5)

Når jeg har ubehagelige tanker eller forestillingsbilder, legger jeg bare merke til dem og lar dem passere. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg gjør arbeidsoppgaver automatisk uten å være bevisst på hva jeg gjør. (1) (2) (3) (4) (5)

Når jeg har ubehagelige tanker eller forestillingsbilder, bedømmer jeg meg selv som god eller dårlig avhengig av hva tanken/forestillingsbildet handler om. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg legger merke til hvordan følelsene mine påvirker tankene og handlingene mine. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg kan som regel gi en svært detaljert beskrivelse av hvordan jeg har det i øyeblikket. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg oppdager at jeg gjør ting uten å være oppmerksom. (1) (2) (3) (4) (5)

Jeg blir misfornøyd med meg selv når jeg har ufornuftige ideer. (1) (2) (3) (4) (5)

Mindset (Items 13-20)

I spørreskjema her skal du svare på spørsmål om stress som oppleves som negativt i tillegg til noen spørsmål om trygghet, selvtillit og til slutt noen spørsmål om ditt tankesett (mindset). Les spørsmålsformuleringene nøye før du svarer.

	Ikke sammenheng	Liten sammenheng	Litt sammenheng	Stor sammenheng	
I hvor stor grad mener du at det er en sammenheng mellom opplevd negativt stress og prestasjon på fotballbanen?	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	
	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	
	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Jeg opplever ikke slikt stress
I hvor stor grad opplever du negativt stress i tilknytning til din skolehverdag?	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>
I hvor stor grad opplever du negativt stress i tilknytning til din konkurransehverdag med fotball?	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

I hvor stor grad mener du at opplevd negativt stress i tilknytning til fotballen går ut over din livskvalitet? (1) (2) (3) (4) (5)

Skole Fotball Begge er like stressende Ingen av delene er stressende

Hva stresser deg mest av skole og fotball? (1) (2) (3) (4)

(1) (2) (3) (4)

Veldig utrygg Utrygg Litt utrygg Litt trygg Trygg Helt trygg

I hvor stor grad føler du deg trygg i klubblaget ditt? (1) (2) (3) (4) (5) (6)

I hvor stor grad føler du deg trygg på skolen? (1) (2) (3) (4) (5) (6)

	Lav selvtillit	Litt lav selvtillit	Noe selvtillit	Høy selvtillit
Hvordan vil du vurdere din selvtillit på fotballbanen?	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
I hvor stor grad mener du at din opplevelse av trygghet i klubben din påvirker din selvtillit?	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Jeg opplever ikke slikt stress
I hvor stor grad mener du at din opplevelse av negativt stress i tilknytning til fotballen påvirker din selvtillit?	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>	(5) <input type="radio"/>

(1) (2) (3) (4) (5)

I veldig liten grad I liten grad I noen grad I stor grad Vet ikke

I hvor stor grad mener du at du har et optimalt spenningsnivå før kamper for å prestere best mulig? (1) (2) (3) (4) (5)

I hvor stor grad mener du at du har et optimalt spenningsnivå under kamper for å prestere best mulig? (1) (2) (3) (4) (5)

Helt enig Enig Stort sett enig Stort sett uenig Uenig Helt uenig

For å være ærlig så er det å takle stress noe ved en fotballspiller som er medfødt og kan i liten grad endres. (1) (2) (3) (6) (4) (5)

Du kan lære mer om det å takle stress (1) (2) (3) (6) (4) (5)

som fotballspiller,
men ditt potensial
for å takle stress
kan i liten grad
endres.

Uansett hvor god du
er til å takle stress,
kan du alltid bli
bedre til det.

(1) (2) (3) (6) (4) (5)

Du kan alltid endre
dine grunnleggende
evner til å takle
stress.

(1) (2) (3) (6) (4) (5)

Du er født med et
visst potensial for å
utvikle ferdigheter i
fotball og kan
egentlig ikke gjøre så
mye med det

(1) (2) (3) (6) (4) (5)

Du kan lære nye
ferdigheter i fotball,
men potensialet ditt
for utvikling er
vanskelig å gjøre noe
med

(1) (2) (3) (6) (4) (5)

Uansett hvor høyt
ferdighetsnivå du
har, er det alltid
mulig å utvikle det
mer.

(1) (2) (3) (6) (4) (5)

Du kan alltid endre (1) (2) (3) (6) (4) (5)
grunnleggende
egenskaper ved deg
selv som
fotballspiller

Vedlegg 5: Tillatelse til bruk av bilder

Emne	Sv: Tillatelse til å bruke bilder
Koble til Outlook-element	Klikk her
Fra	Tom Andre Håland
Til	Sturla Espolin Mentzoni
Sendt	20.5.2022, 10:50:52

Kjør på!:)

Tomme

Fra: Sturla Espolin Mentzoni <sturla.mentzoni@osloskolen.no>

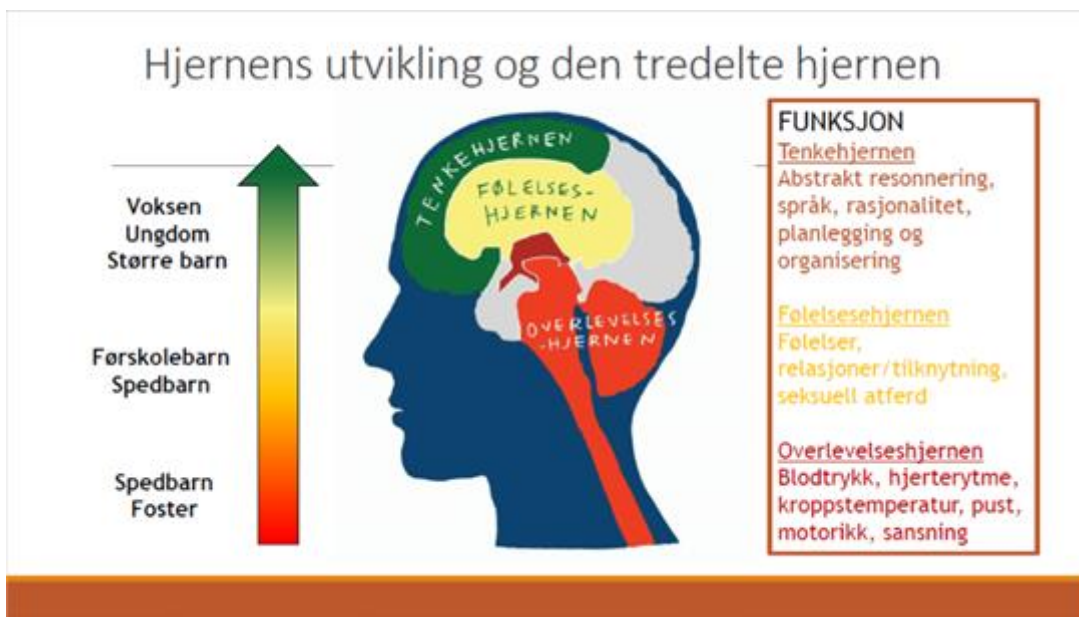
Sendt: torsdag 19. mai 2022 11:30

Til: Tomme2m2@hotmail.com <Tomme2m2@hotmail.com>

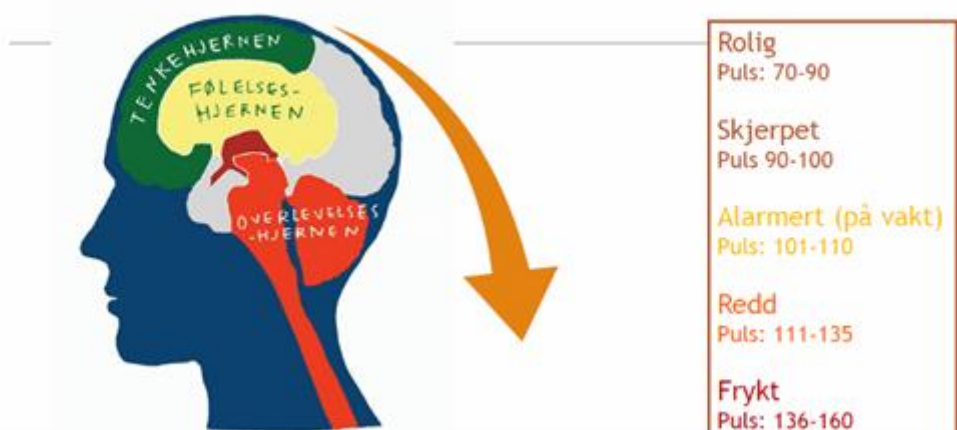
Emne: Tillatelse til å bruke bilder

Hei!

Jeg sitter og skriver siste del av min masteroppgave på NIH i Idrettspsykologi og coaching. Jeg har brukt traumepsykologi som utgangspunkt for oppgaven. I den forbindelse har jeg vært i kontakt med Thomas Kruse, Synnøve Fredly Asgedet Asgedom angående bruken av to bilder (se under), som jeg ønsker å gjengi i oppgaven. Er det greit for deg at jeg bruker disse bildene i oppgaven min? 😊



Tilstand ved økende stress



Mvh Sturla Espolin Mentzoni
Rådgiver Valle Hovin Vgs
Tlf: 95769404

