

Jørgen Solvang Nilsen

---

## Hvordan opplever unge fotballspillere mental trening i praksis: et motivasjonsperspektiv

En kvalitativ studie av norske juniorspilleres anvendelse av  
mental trening.

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Institutt for idrett og samfunnsvitenskap  
Norges idrettshøgskole, 2023

## Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å se på motivasjonen til unge toppfotballspillere i relasjon til deres opplevelse og anvendelse av mental trening. For å undersøke dette har det blitt benyttet en kvalitativ metodisk tilnærming gjennom semistrukturerte intervjuer med seks fotballspillere som alle går siste året på en toppidrettslinje, og tilhører en fotballklubb i en av de to øverste divisjonene på dame og herresiden. Spillernes opplevelser og anvendelse av mental trening har blitt sett på gjennom perspektivene til de grunnleggende psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985). For å analysere datasettet ble det benyttet en tematisk analyse hvor hovedtemaene ble kategorisert ved en deduktiv tilnærming og undertemaene ble kategorisert ved en induktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2021).

Funnene i studien indikerer at mental trening i skolen oppfattes som for klasseromsbasert og lite individualisert. Det sosiale klimaet oppleves mer profesjonelt i klubbene enn på skolen, noe som i større grad motiverer spillerne ved gjensidig ansvarliggjørelse og eierskap til treningen. Det viser seg at spillerne foretrekker å selv velge mental treningsmetode, og når det skal gjennomføres, men at lærere og treneres støtte og påminnelser spiller positivt inn for spillernes gjennomføringsevne. I tillegg virket det som at mental trening var krevende og vanskelig å måle, noe som gjorde det spesielt viktig at vanskelighetsgraden på treningen var individuelt tilpasset slik at de opplevde mestring. Det var tydelig at spillernes motivasjon økte hvis lærerne og trenerne tilrettela for et autonomistøttende og mestringsorientert klima der behovene i større grad ble tilfredsstilt.

# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Innhold.....</b>	<b>4</b>
<b>Forord .....</b>	<b>6</b>
<b>1. Bakgrunn for oppgaven.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Teori.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Mental trening og mentale ferdigheter .....</b>	<b>12</b>
2.1.1 Visualisering.....	13
2.1.2 Målsetting.....	14
2.1.3 Indre dialog.....	15
2.1.4 Avspenning.....	16
2.1.5 Effekten av de fire mentale basisteknikkene i fotball .....	17
<b>2.2 Mental trening i norsk klubb fotball.....</b>	<b>18</b>
<b>2.3 Mental trening hos toppidrettslinjer.....</b>	<b>19</b>
<b>2.4 Motivasjon .....</b>	<b>20</b>
2.4.1 Selvbestemmelsesteorien.....	20
2.4.2 Behovsteorien.....	23
2.4.3 Organismisk Integrasjonsteori.....	26
2.4.4 Kognitiv evalueringsteori .....	27
<b>2.5 Problemstilling .....</b>	<b>29</b>
<b>3. Metode .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Vitenskapelig ståsted .....</b>	<b>31</b>
<b>3.2 Kvalitativ metode.....</b>	<b>32</b>
<b>3.3 Kvalitativt forskningsintervju .....</b>	<b>33</b>
<b>3.4 Prosedyre for datainnsamling .....</b>	<b>34</b>
3.4.1 Utvalg og rekruttering .....	34
3.4.2 Presentasjon av utvalg .....	36
3.4.3 Utarbeiding av intervjuguide.....	37
3.4.4 Pilotintervju .....	38
3.4.5 Gjennomføring av intervjuer .....	39
<b>3.5 Analyse.....</b>	<b>40</b>
3.5.1 Transkribering .....	41
3.5.2 Temasentrert analytisk tilnærming .....	42
<b>3.6 Forskerrollen og min forforståelse.....</b>	<b>44</b>
<b>3.7 Metodisk refleksjon .....</b>	<b>45</b>

3.7.1	Reliabilitet .....	45
3.7.2	Validitet .....	46
3.7.3	Overførbarhet .....	46
<b>3.8</b>	<b>Etiske betraktninger .....</b>	<b>47</b>
<b>4.</b>	<b>Resultater og diskusjon .....</b>	<b>48</b>
<b>4.1</b>	<b>Grunnleggende psykologiske behov .....</b>	<b>48</b>
<b>4.2</b>	<b>Autonomi .....</b>	<b>48</b>
4.2.1	Eierskap i gjennomføring .....	49
4.2.2	Initiativ til mental trening .....	52
<b>4.3</b>	<b>Kompetanse .....</b>	<b>57</b>
4.3.1	Vanskelighetsgrad .....	57
4.3.2	Vekstmentalitet .....	59
<b>4.4</b>	<b>Tilhørighet .....</b>	<b>62</b>
4.4.1	Lærere og trenere .....	62
4.4.2	Medelever og medspillere .....	66
<b>4.5</b>	<b>Sammenhengen mellom tilfredstilelsen av behovene på motivasjon .....</b>	<b>71</b>
<b>5.</b>	<b>Oppsummering og videre forskning .....</b>	<b>75</b>
<b>5.1</b>	<b>Studiens hovedfunn .....</b>	<b>75</b>
<b>5.2</b>	<b>Studiens begrensninger og styrker .....</b>	<b>76</b>
<b>5.3</b>	<b>Veien videre .....</b>	<b>78</b>
<b>5.4</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>79</b>
	<b>Referanser .....</b>	<b>80</b>
	<b>Figuroversikt .....</b>	<b>98</b>
	<b>Vedleggsoversikt .....</b>	<b>99</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>100</b>

## Forord

Etter å ha vært fotballspiller i 20 år har fotballen både gitt og tatt mye fra meg. I og med at jeg fortsatt er aktiv fotballspiller kan man trygt si at den har gitt mest.

Gjennom min egen karriere har jeg også hatt mange opp- og nedturer som jeg i etterkant ville håndtert svært annerledes med bedre kunnskap om hvordan jeg kunne benyttet meg av mental trening som utviklingsverktøy. I begynnelsen av 2022 jobbet jeg deltid på en toppidrettslinje som lærer i emnet mental trening, hvor man benyttet et forholdsvis rigid program for mental trening.. Der opplevde jeg at programmet traff veldig godt teoretisk, men at elevene ikke nødvendigvis tok det med seg hjem og anvendte det til neste time. Derfor ble jeg nysgjerrig på å se nærmere på motivasjonen for mental trening hos unge, ambisiøse fotballspillere.

I studieløpet har jeg i litt for stor grad vært fotballspiller og livsnyter fremfor student, noe som har medført diverse skippertak og stressende dager før ulike innleveringer. Dette kulminerte i en bacheloroppgave som ble skrevet på altfor kort tid. Heldigvis lå det også mye læring i dette. I løpet av de to årene med master på Norges Idrettshøgskole har jeg i mye større grad utviklet en selvdisiplin til å jobbe kontinuerlig med skole gjennom semestrene takket være gode lærere og medstudenter. Denne selvdisiplinen har virkelig blitt satt på prøve ved et fullt år med ren masterjobbing på egenhånd. Heldigvis har jeg hatt en fantastisk veileder i Siv Gjesdal som stort sett har svart på sekundet i sin ellers hektiske hverdag. Du har vært en strålende veileder og sparringspartner som jeg har lært mye av gjennom dette året. Tusen takk for dine bidrag!

Jeg må naturligvis rette en stor takk til intervjuobjektene som på svært sporty vis satte av tid til å dele sine erfaringer rundt et tema som det kan være litt lite håndfast og krevende å snakke om. I tillegg har jeg familie og gode venner som spiller en avgjørende rolle for mitt velvære her i livet, noe som har vært viktig for å holde motivasjonen oppe i et langt år med masterjobbing. En særlig stor takk rettes til min kjære mor for å alltid være tilgjengelig og stille opp, uansett hva.

Oslo, mai 2023 - Jørgen Solvang Nilsen

# 1. Bakgrunn for oppgaven

Fotball er verdens desidert største idrett, og er stadig mer tilgjengelig rundt om i verden gjennom økende trender med global tilgang til kultur, økonomi, kunnskap, arbeidskraft og raskere transport (Williams et al., 2020). De potensielle økonomiske gevinstene ved spillersalg har bidratt til at spillerutvikling er viktigere enn noen gang, og derfor jobbes det konstant med å forbedre utviklingen av spillere (Bond et al., 2016; Rossi et al., 2016).

Viktigheten av systematisert spillerutvikling blir fremhevet av The Union of European Football Association (UEFA) sine nye retningslinjer, som for eksempel Homegrown Player Rule og Financial Fair Play. De har som formål å påvirke klubbers tilnærming til spillerutvikling, hvor regelbrudd vil bli møtt med sanksjoner (UEFA, 2005; Dermitt-Richard et al., 2019). Homegrown Player Rule ble introdusert i 2006 med et regelverk som tilsier at klubber som deltar i UEFA sin regi må ha et gitt antall egenutviklede spillere i stallen, mens Financial Fair Play trådte i kraft i 2010 med en hensikt om at den usunne økonomiske over-forbrukstrenden skulle snu, ved at klubber som deltar i UEFA sin regi ikke kan bruke mer penger enn de tjener. Dette medfører at klubbene til en viss grad er nødt til å prioritere spillerutvikling. Retningslinjer som dette har blitt skapt for at klubber i de nasjonale ligaene skal satse mer på nasjonale talenter og utvikle disse, fremfor å kjøpe fra andre ligaer (Dermitt-Richard et al., 2019). Å utvikle talenter er ressurskrevende og krever kommunikasjon og samarbeid mellom trenere og klubber, samt regionale, nasjonale og internasjonale organisasjoner (Nesse et al., 2020). Innenfor spillerutvikling i norsk fotball har det skjedd mye positivt de siste årene, og utvikling av unge fotballspillere er en essensiell del av norske fotballklubbers agenda, blant annet gjennom Norges Fotballforbund (NFF) og Norsk Toppfotball (NTF) sin akademiklassifisering. Sistnevnte gir insentiv for norske fotballklubber i jakten på utviklingen av flere og bedre fotballspillere, ved at klassifiseringen kan gi økonomisk tilskudd, på toppen av økt fortjeneste ved spillersalg (Eliteserien, 2020). Over tid virker det å være sannsynlig at profesjonaliseringen av spillerutvikling og prestasjoner på landslag har en sammenheng (Haugaasen et al., 2014), noe som antyder at både klubb fotballen og landslags fotballen i Norge kan løftes samtidig.

I jakten på flere og bedre fotballspillere vil mental trening kunne være en faktor som spiller inn (Beckmann & Beckmann-Waldenmayer, 2019). Likevel er kunnskap og informasjon om mental trening i profesjonell fotball mangelfull, noe som kan eksemplifiseres gjennom en studie gjort på profesjonelle trenere i nederlandsk fotball. Emnet som stakk seg ut med tanke på hva de ønsket å lære mer om innenfor idrettsvitenskap, var mental trening (Jordet, 2019).

Mental trening kan knyttes opp mot å bli mentalt sterkere. De beste idrettsutøverne har en tendens til å bevare roen i større grad, ta seg mer ut, og konsentrere seg enda mer (Brewer, 2009). For å evne dette kreves det at man er mentalt sterk. Mental tøffhet blir av Jones (2002) definert som: «Evnen til å håndtere alle kravene idretten stiller bedre enn ens motstandere, og over tid være mer bestemt, fokusert, selvsikker og rolig enn de man konkurrerer mot» (Jones, 2002, s. 209). Mentalt tøffe utøvere søker også i større grad etter alternative treningsmetoder utover fysisk trening for å utvikle seg. Et eksempel på dette er mental trening (Crust & Clough, 2011).

Det er nærliggende å tro at de fotballspesifikke kravene til fysisk-psykologisk, teknisk-motorisk og taktisk-kognitive ferdigheter kan skape en kognitiv belastning som reduserer spilleres prestasjoner (Gonzalez-Villora et al., 2022). Å forstå hvordan man kan hjelpe utøvere og selv forstå hvordan de kan påvirke denne prestasjonsreduksjonen vil derfor kunne være hensiktsmessig. Det kan virke som at det er en sammenheng mellom mental tøffhet og prestasjon i idrett, og utøvere som er mentalt sterke virker å håndtere presset og stresset som følger med idrett bedre ved å se på det som en utfordring fremfor en hindring (Guszkowska & Wojcik, 2021). Stress kan føles i større grad ved andres nærvær, der situasjoner hvor folk som ser på, sammen med motstandere og dommere, kan bidra til å skape bekymringer og symptomer på stress (Kerr, 1997). Stress trenger ikke nødvendigvis å være noe negativt, ergo så behøver ikke utøvere som føler seg stresset i enkelte situasjoner å jobbe hardt med og få vekk den stressende følelsen. Bakgrunnen for det er at stress også kan motivere utøverne til å prestere enda bedre ved økt innsats (Eysenck & Calvo, 1992). Derfor er det muligens viktigere å gjøre utøverne kjent med hva stresset gjør for en, både positivt og negativt, finne ut hvordan man i større grad kan jobbe med å få stresset til og føre til forbedrede prestasjoner samt unngå å kun jobbe med og redusere stress hos utøveren.

Søkelyset på hvordan psykologiske faktorer påvirker idrettsutøvere viser seg også å være gjeldende i fotballen. I en studie utført av Jordet og Toering (2021) ser man en ekstrem økning på antall publiserte forskningsartikler generert fra søkeordene «psychology» og «soccer» i søkebasen SPORT Discus mellom 2001 og 2020. Interessen rundt fotballpsykologi og mental trening i Norge virker også å være voksende. Fulgte man mediebildet rundt Bodø/Glimts to gullsesonger i 2020 og 2021 har deres arbeid med mental treneren Bjørn Mannsverk fått mye av rosen for den positive utviklingen klubben har hatt de siste årene (Sneve, 2021). Den største forandringen har vært endringen i tankesett fra resultat til prestasjon (Arntzen, 2021). Bodø/Glimts resultater nasjonalt og internasjonalt har, og vil sannsynligvis fortsette, påvirket andre klubber og andre idretter til å gjøre noe av det samme (Murvold, 2022). I en artikkel fra psykologisk.no fra juni 2022 ble alle eliteseriekubbene spurt om deres fokus på mental trening. Alle klubbene mente at mental trening vil være med på å prege norsk fotball i tiden som kommer. Samme artikkel viser at 7 av 16 lag i Eliteserien har ansatt én eller flere mentale trenere, med en åttende klubb som er langt på vei i å ansette en mental trener. For klubbene som ikke har dette virker det som at ressurser er hovedårsaken, men at trenerne i klubbene skal kunne bistå rundt mental trening (Giæver, 2022).

Unge utøvere blir ikke kun introdusert for mental trening i klubbhverdagen. De får det også som faglig påfyll hos private og offentlige idrettslinjer (Gudmundsen, 2020). Derfor kan unge fotballspillere i toppfotballklubber bli eksponert for mental trening på ulike måter hos både skole og klubb. Flere studier har vist at å kombinere skole og toppidrett kan være krevende (Stambulova & Wylleman, 2019). Dette har også vist seg gjeldende hos norske idrettslinjer, der samarbeidet mellom skole og klubb ikke er tilstrekkelig (Kristiansen & Stensrud, 2017, 2020). I dette tilfellet vil et dårlig samarbeid mellom klubb og skole når det kommer til innlæringsprosessen og oppfølgingen av mental trening kunne være utfordrende for elevene. Noe av bakgrunnen for dette kan være at i motsetning til flere andre lands nasjonale eller akademibaserte programmer for talentutvikling (Ronglan, 2015), opererer man i Norge innenfor en multisentrisk organisasjonsmodell som inkluderer skole, klubb, regionale og nasjonale tiltak, samt organisasjoner (Bjørndal et al., 2017). Dette bidrar til at det ikke er én arena som har hovedansvaret for spillernes utvikling, men flere (Bjørndal & Gjesdal, 2020). Mange arenaer betyr flere trenere og dermed ulike kunnskapsnivåer. Det kan medføre ulike



oppfatninger om hva som er det rette å gjøre for hver enkelt utøver, noe som kan skape forvirring hos utøverne (Bjørndal et al., 2018). Denne modellen kan også være krevende for trenere og lærere på idrettslinjer som skal utvikle spillere. Bakgrunnen for dette er at den norske læreplanen ikke tilbyr nok fleksibilitet, og at det finnes utfordringer med kommunikasjon mellom de ulike arenaene spillerne befinner seg i løpet av treningshverdagen (Bjørndal & Gjesdal, 2020).

Den norske modellen har likevel gitt gode resultater internasjonalt i ulike idretter det siste tiåret (Neville-Manning, 2019), men den kan være utfordrende ved at det er mange ulike arenaer som skal samarbeide samtidig for at utøvere skal lykkes (Bjørndal & Ronglan, 2018). Et manglende samarbeid mellom skole og klubb har også vist seg å være risikabelt for utøvernes helse, der belastningen kan bli for stor (Kristiansen & Stensrud, 2017, 2020). Bjørndal & Gjesdal (2020) argumenterer for at en måte å redusere utøvernes belastning på hos toppidrettslinjer er å fokusere mer på mental trening.

Som det har blitt belyst i innledningen har profesjonaliseringen av fotballen, eksemplifisert ved systematisert spillerutvikling gjennom tiltak fra store institusjoner som UEFA, bidratt til et større fokus på utvikling av egne spillere i akademier (Dermit-Richard et al., 2019). I et forsøk på å forbedre norsk klubb- og landslagsfotball har denne systematiseringen også vært voksende i Norge gjennom tiltak fra NFF og NTF (Eliteserien, 2020; Haugaasen et al., 2014). Denne globale og nasjonale trenden har bidratt til en stadig profesjonalisering av fotballakademier, der spillere opplever et større press i yngre alder (Relvas et al., 2010). Å være en del av et akademi krever iblant at man må flytte hjemmefra, eller reise langt til trening daglig, noe som reduserer deres daglige sosiale støtte hjemmefra. Mangelen på denne støtten kan gjøre det utfordrende å håndtere presset som kan oppstå ved å være en del av et satsende akademilag (Domingues & Goncalves, 2013). Spillerne vil kunne oppleve et større press om plass på laget, mangel på fremgang sammenlignet med lagkamerater, og følelsen av å spille en mindre viktig rolle enn tidligere (Sæther et al., 2017). I tillegg til dette har vi sett at den multisentriske organisasjonsmodellen i Norge kan by på ulike utfordringer knyttet til samarbeid mellom skole og klubb (Bjørndal et al., 2017), noe som kan føre til overbelastning, skader og økt stress hos spillerne (Kristiansen & Stensrud, 2017, 2020). Disse faktorene er med på å belyse viktigheten av at spillerne er mentalt sterke slik at de

i større grad håndterer det økte presset det medfører å være en del av et profesjonelt akademi og gå på en toppidrettslinje.

Akkurat som fysisk styrke, er mental styrke også noe som må vedlikeholdes og utvikles. Den økende interessen og kunnskapen rundt psykologi i fotball og mental trening (Jordet, 2019; Jordet & Toering, 2021) kan derfor være hensiktsmessig å utnytte seg av for og få spillerne robuste nok til å håndtere dette presset (Guszkowska & Wojcik, 2021). Det er derfor nærliggende å tro at den nevnte mangelen på kommunikasjon mellom ulike arenaer vedrørende belastningsstyring av spillere (Bjørndal & Gjesdal, 2020) også er manglende med tanke på gjennomføring og systematisering av mental trening. Det er noe av grunnen til at jeg ønsker å se nærmere på hvordan unge fotballspillere i toppfotballen opplever anvendelsen av mental trening, sett i lys av de grunnleggende behovene i Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985).

Denne oppgaven vil først forklare studiens teoretiske rammeverk og forskning som ser på mentale ferdigheter og mental trening rettet inn mot fotball, og dens plass i utviklingsarbeidet. I teoridelen vil jeg også gjøre rede for hvordan mental trening blir vektlagt i utviklingsløpet til fotballspillere hos toppklubber og toppidrettslinjer, samt se nærmere på motivasjonen for mental trening i et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv. Dette vil være med på å belyse hvordan spillere mest effektivt går fra teori til praksis ved innlæring av noe nytt sett gjennom tilfredstilelsen av deres grunnleggende psykologiske behov. Deretter vil det være en methodedel som inkluderer design, utvalg, analyse, tidsplan og etiske betraktninger. Resultat og diskusjonsdelen sammenfattes for å gi et så helhetlig bilde som mulig fra datasettet. Her vil spillernes erfaringer diskuteres opp mot forskning på mental trening og behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Avslutningsvis vil hovedfunnene fra studien presenteres, etterfulgt av studiens begrensninger og styrker, samt et søkelys på forslag til veien videre i praksis og i forskning.

## 2. Teori

Teoridelen vil først fokusere på mentale ferdigheter, og da spesifikt hvilke metoder som kan brukes, og hvor effektive de kan være. Det vil basere seg på forskning på mental trening og mentale ferdigheter på generell basis, før det rettes mot fotball. I og med at oppgaven skal belyse hvordan unge fotballspillere opplever og anvender mental trening, er det relevant å se på motivasjon i relasjon til dette. For å gjøre det vil oppgaven baseres på Self Determination Theory (SDT), og da spesifikt miniteorien Basic Psychological Needs Theory (BPNT).

### **2.1 Mental trening og mentale ferdigheter**

Selv om globaliseringen av fotball og idrett generelt gradvis har bidratt til å øke presset og forventningene til spillere og trenere (Wieser & Thiel, 2014), er det nærliggende å tro at det gjennom idrettshistorien alltid har vært et visst ytre og indre press på utøvere. Selv for over 30 år siden så Heishman og Bunker (1989) på hvordan det mentale aspektet ved idrett kunne spille en viktig rolle for den helhetlige idrettsprestasjonen. Studien deres viste at utøvere som brukte en mental trener i større grad benyttet seg av teknikker som forbedret deres mentale ferdigheter, som igjen bidro til suksess i konkurransesammenheng. Mental trening kan forklares som prosedyrer og øvelser som brukes for å kunne bli mer mentalt effektiv og mentalt bedre forberedt, som grunnlag for å øke sjansen for og nå egne idrettslige mål (Hardy et al., 1996).

Innenfor litteraturen som omhandler anvendt idrettspsykologi har det de siste tiårene vært en økning i antall studier på mental trening hvor man ser på effekten av mentale teknikker som har som mål å forbedre idrettslig prestasjon (Brewer, 2009; Thelwell et al., 2006). I tillegg til idrettslig prestasjon har også mental trening som hensikt å bidra til økt idrettsglede og fysisk og idrettslig velvære hos hvert enkelt individ (Weinberg & Gould, 2015). For å utvikle mentale ferdigheter kreves det ulike verktøy, der mentale basisteknikker kan brukes for å forbedre mentale ferdigheter og idrettslig prestasjon. Hensikten er at mentale ferdigheter skal forbedre individers mentale ferdigheter gjennom systematisk trening (Birrer & Morgan, 2010). I denne oppgaven vil en mental modell fra Olympiatoppen benyttes for å illustrere de ulike teknikkene som nevnes. Modellen ble lagd med bakgrunn i at bruk av mentale basisteknikker og utvikling av mentale ferdigheter kan gjøre utøvere mer effektive og bedre mentalt forberedt på veien

mot å nå sine mål (Pensgaard, 2005). Akkurat som at ulike idretter stiller ulike krav til fysiske ferdigheter, stilles det også ulike krav til mentale ferdigheter. Modellen fra Olympiatoppen er utviklet med hensyn til at den skal kunne dekke et bredt spekter av mentale ferdigheter som skal kunne være et godt grunnlag for de aller fleste utøvere, akkurat som at et godt fysisk grunnlag vil kunne være hensiktsmessig for de aller fleste utøvere. Modellen er tredelt, der de fire basisteknikkene; målsetting, avspenning, visualisering og indre dialog benyttes som et grunnlag for å utvikle de mentale ferdighetene; selvtillit, spenningsregulering, motivasjon, konsentrasjon og mestre stress. Disse ferdighetene skal benyttes for å kunne lage så gode konkurranse- og kampforberedelser som mulig (Pensgaard, 2005).

### **2.1.1 Visualisering**

Visualisering er en velkjent strategi for å utvikle ulike aspekter ved idrettslig prestasjon blant både utøvere og trenere (Cumming & Ramsey, 2008). Visualisering kan defineres som: «å bruke sine sanser for og gjenskape eller skape en opplevelse i sinnet» (Vealey & Forleza, 2015, s. 240). Siden hjernen ikke skiller mellom en fysisk hendelse og en indre film vil man kunne få verdifulle repetisjoner på tidligere eller potensielt nye erfaringer fra idretten, uten fysisk belastning (Szameitat et al., 2007). Visualisering kan forklares som en opplevelse som etterligner en ekte naturlig opplevelse, ved at man benytter seg av ulike sensoriske modaliteter i fravær av faktisk oppfatning (Cumming & Ramsey, 2008). I fotballsammenheng kan det basere seg på å visualisere en teknisk utførelse av en handling, eller hvordan man håndterer en situasjon ved ulike utfall. Noe av hensikten med visualisering vil være å bevare roen i utfordrende konkurranseomgivelser. Ved repetert visualiseringstrening vil utøvere kunne utvikle verktøy for å forholde seg rolige og positive under krevende omgivelser (Omar-Fauzee et al., 2009). Systematisk visualiseringstrening kan forbedre utøveres tanke- og følelseskontroll ved at det inkluderer ulike mekanismer som kan øke selvtilliten og redusere stressnivået (Callow et al., 2001). Strukturerer man visualiseringen på et systematisk vis har det vist seg at man får et større utbytte av treningen (Vealey & Greenleaf, 2010). Det har også vist seg at utøvere i større grad benytter seg av visualisering underveis i treningshverdagen og i forkant av konkurranser, mens det er mindre brukt etter trening og konkurranse. Weinberg og Gould (2019) argumenterer for at effekten av visualisering ville vært større hvis man også gjennomførte det i etterkant av trening og konkurranse, der situasjonene sitter friskere i minnet. Forskningen deres

viser også at visualiseringen bør inkludere så mange sanser som mulig for å få mest ut av treningen. I tillegg til lyd, lukt og den taktile sansen kan den kinestetiske sansen være særlig effektiv på grunn av hvordan den simulerer følelsen av kroppens bevegelser i de gitte situasjonene (Weinberg & Gould, 2019).

En velkjent modell for hva visualisering bør inkludere er PETTTLEP-modellen. Dette er en syvpunkts visualiseringsmodell der PETTTLEP er et akronym for; *physical, environment, task, timing, learning, emotion, perspective*) (Holmes & Collings, 2001). Hensikten er at disse elementene skal gjøre visualiseringsprosessen mer funksjonell og effektiv. Visualisering kan være gunstig for innlæring av nye motoriske ferdigheter (Taktek et al., 2008), og det kan også gi en positiv effekt på selvtillit og mestringstro (Munroe-Chandler et al., 2008). Visualiseringstrening kan i tillegg være med på å utvikle fotballspillers tekniske og mentale ferdigheter, og dermed ha en positiv effekt på prestasjon i fotball (Seif Barghi et al., 2012).

### **2.1.2 Målsetting**

Målsettingsarbeid kan øke sjansen for at man faktisk når de målene man setter seg (Burton & Weiss, 2008). Van Yperen (2009) så på hvilke psykologiske faktorer som kan predikere fremtidig fotballsuksess, og hva som skiller de som blir profesjonelle fotballspillere fra de som ikke blir det. Studiens funn viste at unge spillere som var mer forpliktet til sine mål, hadde bedre håndteringsstrategier, og i større grad søkte sosial støtte, kom lenger i fotballen. I idrett benytter man seg av ulike type mål for å kunne oppnå ulike resultater. Handler det om et mesterskap om to år vil det være langsiktige mål. Handler det om neste økt vil det derimot være kortsiktige mål. Ofte vil ulike type mål kombineres. Innenfor litteraturen på målsetting presenteres det tre ulike typer mål; *utfallsmål, prestasjonsmål og prosessmål*. Innholdet i målene vil være det som skiller dem. Sluttresultatet i en kamp eller konkurranse vil være fokuset til et utfallsmål (Kingston & Wilson, 2008). Det kan være et kollektivt mål å havne topp tre i Eliteserien, eller et individuelt mål å havne på årets lag. Prestasjonsmål vil også basere seg på resultater, men hovedfokuset på slike mål vil ligge på hvilke standarder man har satt for hva som er god prestasjon, og måloppnåelse blir målt deretter, uten at det i særlig grad skal bli påvirket av andres prestasjon (Kingston & Hardy, 1997). Dermed kan en kamp bli sett på som godkjent om man holder nullen, selv om kampen ender uavgjort og utfallsmålet var å vinne kampen, hvis prestasjonsmålet var defensiv struktur

og samhandling. Prosessmålene vil basere seg på hvordan laget eller utøverne forplikter seg til prestasjon, og vil i større grad spesifisere seg inn mot en enkelt ferdighet eller en prestasjon (Kingston & Wilson, 2008). I fotballsammenheng kan det være noe så spesifikt som hvordan kroppsstilling en spiller skal ha før ballen mottas. Prosessmål og prestasjonsmål vil derfor danne et grunnlag for hvordan måloppnåelsen blir for utfallsmålet (Kingston & Hardy, 1997).

Locke og Lathams (1990) målsettingsteori har fungert som et teoretisk rammeverk for forskning på målsetting. Essensen av teorien er at mål gir mennesker noe å fokusere mot, og vekk fra, samtidig som at det motiverer mennesker til å nå målene sine gjennom standhaftighet. Mer krevende mål vil dermed kunne generere mer innsats for å nå målet, så lenge det ikke er uoppnåelig eller for vanskelig. Teorien belyser også fem målkarakteristikker. Målets *vanskelighetsgrad, spesifitet, tidsnærhet, fokus og type* (Locke & Latham, 1990). Vanskelighetsgraden til målet kan forklares som forholdet mellom utøverens prestasjonsevne og målets vanskelighetsgrad. Spesifitet omhandler hvorvidt målet er konkret eller vagt. Mer presise mål vil gi bedre prestasjoner enn generelle og diffuse mål (Kingston & Wilson, 2008). Tidsnærheten til målet vil basere seg på når hendelsen finner sted. Som tidligere nevnt vil man som regel ha både kortsiktige og langsiktige mål. De kortsiktige målene kan være med på å fasilitere de langsiktige gjennom økt motivasjon. Målets fokus eller kilde vil omhandle hvem som satt målet, enten det kun er en selv, med andre, eller av andre. Målets type vil basere seg på om det er en prosess eller et resultat som skal stå i sentrum av målets hensikt (Locke & Latham, 1990). Bruk av målsettingsarbeid kan spille en positiv rolle før, under og etter kamp og trening ved at det kan være med på å øke spillernes fokus, innsats og motivasjon, samt at det kan fasilitere spillernes bruk av visualisering (Sadeghi et al., 2010). I miljøet rundt et lag vil også målsetting bidra positivt inn mot kamp da det kan samle gruppen mot et felles mål, og gi spillerne en retning som kan øke lagkohesjonen (Senecal et al., 2008).

### **2.1.3 Indre dialog**

Indre dialog er en teknikk som hyppig inkluderes i treningsprogrammer for mentale ferdigheter, og er en populær og effektiv teknikk for å forbedre prestasjon. Indre dialog går i litteraturen under mange navn som indre stemme, indre samtale, selvsnakk, selvmonolog, verbal tenking og indre dialog (Van Raalte et al., 2016). Indre dialog

inkluderer ord og tanker som er rettet mot en selv, enten de er positive eller negative (Dohme et al., 2019). Hvordan man snakker til seg selv under trening eller kamp vil kunne påvirke ens neste handling, enten man dweler over en feilpasning med negativ dialog, eller fokuserer på neste pasning med positiv dialog. I denne sammenheng er det svært viktig at spillerne erstatter negative tanker og en destruerende indre dialog med en konstruktiv og positiv dialog (Dohme et al., 2019). Det viser seg også at mentalt tøffe fotballspillere i større grad snakker til seg selv på en mer informerende og motiverende måte (Coulter et al., 2010). For å få et hensiktsmessig utbytte av den indre dialogen bør den være flerdimensjonal. Den bør inkludere; frekvens, valens, offentlighet, grad av autonomi, tolkning av motivasjon og funksjon (Hardy, 2006). Situasjonelle faktorer og personlige faktorer vil være to forløpere til indre dialog i Hardy med medforfatteres (2009) idrettsspesifikke modell for indre dialog. Modellen tar også for seg fire underliggende mekanismer som er delt inn i kognitive, motivasjonelle, atferdsmessige og affektive mekanismer. Disse skal kunne forklare forholdet mellom indre dialog og prestasjon i idrett (Hardy et al., 2009). God bruk av indre dialog kan være med på å kontrollere nerver eller angst ved at man psyker seg opp eller avspenner (Wang et al., 2003). Indre dialog kan kategoriseres inn i to ulike typer dialog; *instruerende* og *motiverende*. En instruerende indre dialog handler om å gi spesifikke instruksjoner til en selv i form av fokus eller strategi. En motiverende indre dialog vil i større grad basere seg på å gire seg selv opp for å øke ens innsats og selvtillit (Hardy et al., 2009).

#### **2.1.4 Avspenning**

Å trene på avspenning handler om å lære utøvere hvordan de kan redusere spenningen i muskler, roe ned sinnet og redusere automatiske responser i kroppen som hjertefrekvens og blodtrykk (Sadeghi et al., 2010). I idrett vil det være hensiktsmessig å finne den rette balansen mellom ro og spenning som passer best til en selv. Er man for anspent vil det kunne gå utover oversikten man har før man mottar ballen. Er man for rolig vil det kunne gå utover innsatsen man legger ned i duellspillet. Avspenningsøvelser kan både brukes for å redusere stress og angst rundt trening og kamp, og for å redusere muskelspenninger og takle søvnløshet. Slike øvelser kan være pusteøvelser, meditasjon og visualisering. Felles for avspenningsøvelser er at de skal senke kroppens muskeltonus gjennom å fokusere på nuet og kroppslige opplevelser, samt inkludere avslappende pusting (Pineschi & Di Pietro, 2013). Hva som er den rette balansen mellom ro og spenning vil være helt individuelt, og kan variere stort mellom idretter, og

innad i idretter. Her vil repetert trening kunne hjelpe utøverne i å finne sitt optimale spenningsnivå (Pensgaard & Høgmo, 2004).

Man kan skille mellom avspenningsteknikker basert på hvilke baner de følger: *Sinn til muskel eller muskel til sinn*. Sinn til muskel-teknikker faller innenfor kategorien *kognitive teknikker*, der kroppsavspenningen forårsakes av mental avslapning. Denne typen trening kalles *autogen trening* (Le Scanff, 2003). Muskel til sinn-teknikker kalles *somatiske teknikker*, der det reduserer muskelspenning og senker den psykologiske spenningen. En mye brukt teknikk for muskel til sinn er progressiv avspenning. Denne teknikken krever kun aktiv stramming av muskulatur, etterfulgt av en avslappende fase. Dette bidrar til at spillerne forbedrer sin bevissthet mellom tilstedeværelse og fravær av muskelspenning (Greenberg, 2008). Ved avspenningstrening kan spillere utvikle evnen til spenningsregulering, som kan bidra til å optimalisere prestasjon i kamp og trening gjennom å være i sin egen ideelle sone. Ulike avspenningsteknikker kan derfor skape den rette balansen i sinnet, noe som kan være effektivt når de skal innhente informasjon på banen i løpet av kort tid, kombinert med å være produktive i sine handlingsvalg (Pensgaard & Høgmo, 2004).

Over tid kan også avspenningstrening bidra til å utvikle ulike fotballspesifikke ferdigheter (Thelwell et al., 2010). Med tanke på fotballens kompleksitet og krav til oppmerksomhet på mange ulike bevegelser og handlinger kombinert med støy fra medspillere, motspillere og publikum vil det være hensiktsmessig å kunne kontrollere støyen i eget hode. Bruk av en bevisst positiv indre dialog har vist seg å være en teknikk fotballspillere selv foretrekker på grunn av hvordan det bidrar til et passende oppmerksomhetsfokus (Johnson et al., 2004). Endring av tankemønster vil kunne bidra til økt tilstedeværelse på banen, og mer konstruktiv kommunikasjon med medspillere. Dette vil bidra til bedre prestasjoner for en selv og for laget, på trening og i kamp (Pensgaard & Høgmo, 2004).

### **2.1.5 Effekten av de fire mentale basisteknikkene i fotball**

Sammen med de fysiske, tekniske og taktiske komponentene i dagens fotball regnes den mentale komponenten som en av de grunnleggende komponentene for å oppnå suksess på fotballbanen (Gledhill et al., 2017). Likevel har det historisk sett vært mest fokus på det fysiske, tekniske og taktiske (Parnell et al., 2013). Suksess på fotballbanen kommer



ikke uten kostnad. Et stort psykologisk stress vil være nærliggende når det stilles urealiserbare mål, økende krav om å vinne og frykt for å mislykkes. I tillegg har den økte profesjonaliseringen av fotballakademier gjort at spillere opplever et større press i tidligere alder, noe som kan være hemmende for deres utvikling (Relvas et al., 2010). I disse vanskelige og stressende situasjonene ser det ut til at noen spillere håndterer dette stresset bedre enn andre (Jordet, 2019). Mange spillere på toppnivået i fotball påpeker også selv at mentalt tøffe spillere kan håndtere kravene i fotballen bedre enn motstanderne sine (Thelwell et al., 2005). For at innlæringsprosessen av mentale ferdigheter skal være så effektiv som mulig for ungdom må tillæringen tilpasses deres kognitive nivå. Dette er på bakgrunn av at i ungdomsskole og videregående skole-alder vil det være stor individuell forskjell i hvor langt man har kommet fysisk og mentalt. Likevel vil en tidlig innlæring av mentale ferdigheter være med på å gi et større langsiktig utbytte, og økt sjanse for at de selv oppsøker mental trening senere (Visek et al., 2013). Et eksempel på at mental trening også kan være utfordrende i en idrett som fotball kan eksemplifiseres gjennom visualisering, der det alltid vil være usikkert i hvor stor grad en spiller klarer å danne seg de rette bildene. Desto bedre og detaljert visualiseringsmanus man lager, desto større sjans har man for at spillerne klarer å implementere så mye som mulig inn i visualiseringen sin.

Idretter med åpne ferdigheter (for eksempel; *fotball, håndball og basketball*), der handlingsvalg i stor grad er nye fra gang til gang, og blir påvirket av persepsjon, vil ha større problemer med å få et optimalisert utbytte av visualisering sammenlignet med idretter med mer lukkede ferdigheter (for eksempel; *turn, stup og skyting*). Grunnen til det er at lukkede ferdigheter inkluderer en større grad av antesipasjon av bevegelsesmønstre, og stort sett en «kontrollert» motstander (Holmes & Calmels, 2011).

## **2.2 Mental trening i norsk klubb fotball**

Norsk Toppfotball (NTF) er norsk fotballs interesseorganisasjon for herreklubbene som spiller i de to øverste divisjonene; *Eliteserien* og *OBOS-ligaen*. NTF ønsker å være ledende i klubb fotballens utvikling sportslig, økonomisk, kommersielt og administrativt (Torjusen, 2016). Toppfotball Kvinner er interesseorganisasjonen for kvinnene, og omkranser også klubbene i de to øverste divisjonene; *Toppserien* og *1.divisjon*. Formålet til Toppfotball Kvinner er å danne et godt og tillitsfullt samarbeid mellom medlemmene i saker av felles interesse (Toppfotball Kvinner, u.å.). Etter svake

internasjonale resultater over tid, kombinert med at klubbene selv mente at de ikke var dyktige nok til å utvikle gode internasjonale spillere, har det blitt etablert klare standarder for arbeidet med spillerutvikling (NTF, 2017). Norsk Toppfotballsenter belyser i «Akademiklassifiseringsrapporten» at «*fotballmentalitet*» er et område norsk toppfotball og norske spillere henger etter på i internasjonal målestokk, og at kartlegging og utvikling av fotballmentalitet skal prioriteres i norske toppklubber (NTF, 2019). Et grep NTF har gjort er å lage en struktur for etterutdanning av utviklingstrenerer i toppklubber der to av tre formaliserte kurs heter «*Fotballtreneren som mental trener*», henholdsvis del 1 og del 2. Denne rapporten konkluderer med at mentale faktorer i større grad skal forankres i utvikling av fotballferdigheten, der det tidligere har vært manglende systematikk. Dette skal nå være gjennomgående i de gjeldende klubbens utviklingsavdeling (NTF, 2019).

### **2.3 Mental trening hos toppidrettslinjer**

Idrettslinjer og idrettsskoler er en etablert del av skolesystemet i vestlige land, mye på grunn av at et fokus på kombinasjonen idrett og utdanning kan være med på å utvikle flere toppidrettsutøvere og samtidig gi utøverne noe å falle tilbake på etter endt idrettssatsing, eller i kombinasjon med aktiv karriere (Vaeyens et al., 2009). I en studie som så på private toppidrettslinjers rolle i utviklingen av unge utøvere viste det seg at disse skolene har spilt en viktig rolle i norsk idretts utviklingsarbeid (Kristiansen & Houlihan, 2017). Toppidrettsfaget var i 2015/2016 det mest populære idrettslige valgfaget på og utenfor skoler med idrettslinje (Kårhus, 2016). Denne målingen forsterker hvordan toppidrettsinstitusjoner har blitt en sentral brikke i unge idrettsutøveres utvikling (Bjørndal & Gjesdal, 2020). Gjennom «Kunnskapsløftet» i 2006 ble «*Toppidrettsfaget*» et offisielt fag på idrettslinjer i videregående skole og i nasjonal læreplan for første gang (Kårhus, 2016). Dette har lagt grunnlag for hvordan over 110 private og offentlige toppidrettslinjer opererer den dag i dag, der faget Toppidrett innehar fem idrettsspesifikke timer i uken, noe som tilsvarer 140 timer i året (Kårhus, 2019). I den nye læreplanen «*Kunnskapsløftet 2020 – LK20*» fokuseres det på at man skal tilegne seg kunnskap om ferdighetsutvikling og prestasjon gjennom praktisk erfaring, identifisering, fordypning og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvis man vil kombinere toppidrett med utdanning på videregående skole har man i Norge tre ulike utdanningsløp. Det inkluderer *studiespesialiserende* med fellesfag og programfag,

der toppidrett er et av disse, *idrettsfag* – med fellesfag, felles programfag og idrettsfag, og *private toppidrettsgymnas* (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Mental trening har gradvis fått en større plass i toppidrettsfaget de siste årene, og i den nye læreplanen er det en del av kompetansemålene i toppidrett gjennom hele skoleløpet. Kompetansemålene som inkluderer mental trening inneholder at elevene skal kunne beskrive mentale forberedelser til trening og konkurranse, reflektere over egne mentale behov og rutiner før, under og etter trening og i forbindelse med konkurranse, samt gjennomføre mentale forberedelser og mental trening med refleksjon over hvordan det kan påvirke ferdighetsutvikling. I tillegg vil elever som går idrettsfag bli introdusert for mental trening i siste året med faget *Treningslære*, der et av kompetansemålene omhandler utførelse og drøfting av mental trening (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel viser en studie fra Gudmundsen (2020) at det trengs klarere retningslinjer for unge utøveres tilrettelegging av mentale ferdigheter hos norske videregående skoler.

## **2.4 Motivasjon**

Som det har blitt argumentert for tidligere i oppgaven kan et fokus på mental trening for unge fotballspillere være hensiktsmessig og viktig. Dog vet vi lite om hvordan de lærer om mental trening, og deres anvendelse av det. Når vi ser på hva mennesker gjør og ikke gjør, og eventuelt hvorfor, er motivasjon helt sentralt. Sage (1977) definerte motivasjon som: «Retningen og intensiteten til ens egen anstrengelse» (Weinberg & Gould, 2007, s. 52). Retning vil i dette tilfellet gjelde hvorfor unge fotballspillere motiveres for å anvende mental trening, mens intensitet vil referere til hvor mye anstrengelse spillerne legger ned mot den gitte situasjonen.

### **2.4.1 Selvbestemmelsesteorien**

I denne oppgaven vil motivasjonsteorien, *Self Determination Theory* (SDT) bli benyttet som et perspektiv og teoretisk rammeverk for oppgavens problemstilling, særlig rettet mot *Basic Psychological Needs Theory* (BPNT) som inngår i SDT. I tillegg vil de to miniteoriene *Cognitive Evaluation Theory* og *Organismic Integration Theory* presenteres kort, da disse også har en relevans mot oppgaven. SDT ble utviklet av de amerikanske psykologene Edward L. Deci og Richard Ryan, og er en motivasjonsteori som baserer seg på ideen om at individers indre ressurser for personlighetsutvikling og atferdskontroll har blitt utviklet gjennom evolusjonen (Deci & Ryan, 1985; Deci &

Ryan, 2000). SDT kan forklare atferd og motivasjon basert på individuelle forskjeller i motivasjonskvalitet, kontekstuell påvirkning og mellommenneskelige oppfatninger (Hagger & Chatzisarantis, 2008). SDT skiller ikke kun mellom indre og ytre motivasjon, men går dypere i materien, der de har identifisert flere ulike typer motivasjon som på hvert sitt vis vil ha egne konsekvenser for læring, prestasjon, personlig opplevelse og velvære. Med andre ord så kan teorien benyttes for å forklare en persons atferd gjennom å vise til ulike former for drivkrefter som kan ligge bak handlinger (Deci & Ryan, 2000).

I en utøverkontekst kan teorien forklare hvordan det sosiale miljøet påvirker en utøvers livstilfredshet eller livskvalitet, der sosiale betingelser både kan tilrettelegge for og hindre utøvers vekst og utfoldelse (Ryan & Deci, 2017). For at mennesker skal kunne fostre indre motivasjon, konstruktiv sosial utvikling og personlig velvære belyser SDT at de tre medfødte psykologiske behovene; *autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet* må være tilfredsstilt. Behovet for autonomi omhandler menneskers behov for å oppfatte våre handlinger som fritt valgte. Med andre ord er det et ønske om å ha en viss grad av autonomi i det man foretar seg. Autonomi vil i stor grad bli påvirket av det sosiale miljøet man til enhver tid befinner seg i, og det vil kunne bidra til å utvikle selvbestemt motivasjon, nysgjerrighet, trivsel og glede (Deci & Ryan, 2000). Rettet mot denne oppgaven kan det tenkes at spillerne i større grad vil oppleve selvbestemt motivasjon for mental trening dersom de tre behovene deres er tilfredsstilt i innlæringsprosessen og gjennomføringen.

Behovet for kompetanse kan forklares som følelsen av å samhandle effektivt i miljøet man befinner seg i, der det kreves kompetanse og effektivitet i handlingen. Legges det til rette for at utøvere opplever kompetanse vil dette kunne bidra til å redusere usikkerhet og øke selvtillit, trivsel og glede (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Opplever spillerne at de mestrer den mentale treningen og føler en viss grad av effektivitet og progresjon vil det være mer sannsynlig at de fortsetter med treningen. Behovet for tilhørighet baserer seg på at mennesker er sosiale vesen som trenger å være tilknyttet andre mennesker i felleskap. Man trenger følelsen av å bli sett, tatt vare på og akseptert, samt ta vare på andre i de sosiale omgivelsene man befinner seg i. Det kan bidra til å fremme motivasjon, glede, engasjement, gode relasjoner og tillit (Deci & Ryan, 2000). Trenere kan fasilitere tilfredsstillelse av tilhørighet ved en autonomistøttende lederstil

hvor man tar hensyn til deres perspektiver og følelser, og viser tillit til spillernes ferdigheter (Mageau & Vallerand, 2003). Mangel på opplevelse av tilhørighet kan blant annet eksemplifiseres gjennom en studie av Morales-Sanchez med medforfattere (2020) der de så på ungdomsfotballtreneres lederstil. Det viste seg at en kontrollert lederstil som baserer seg på autoritet og lite empati (Blanchard et al., 2009) kan være med på å hindre spillernes følelse av tilhørighet, som igjen kan øke sannsynligheten for utbrenthet hos spillerne. Basert på dette vil det kunne være interessant å se hvordan dette kommer til uttrykk hvis spillerne snakker sammen om mental trening eller gjennomfører mental trening gruppevis eller sammen med en trener/medspiller, og hvilken lederstil som benyttes for å øke følelsen av tilhørighet.

Selvbestemmelsesteorien favner bredt, og regnes også som en metateori som består av seks miniteorier hvor hensikten er å forklare ulike motivasjonsfenomener opp mot diverse sosiale kontekster som utdanning, helse, relasjoner, organisasjonsliv og idrett (Ryan & Deci, 2017). Hovedfokuset i selvbestemmelsesteorien ligger ikke på hva som forårsaker indre motivasjon, men hvilke forhold som kan være med på å fremkalle og opprettholde den. Det er viktig å påpeke at det ikke utelukkende er indre motivasjon som kan være viktig eller effektivt. Ytre motivasjon leder ikke alltid til negative utfall, og kan bidra til utvikling og velvære gjennom økt engasjement og læring av høyere kvalitet. Særlig de selvbestemte formene for ytre motivasjon kan bidra til positive utfall (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017).

SDT skiller hovedsakelig mellom autonom og kontrollert motivasjon, som kan illustreres langs et kontinuum. Autonom motivasjon, et annet ord for selvbestemt motivasjon, baserer seg på den indre motivasjonen og de typene ytre motivasjon der individer har identifisert seg med aktivitetens verdier. Disse verdiene har da blitt gjort til en del av en selv. På motsatt side av kontinuumet, utenfor indre og ytre motivasjon finner man amotivasjon. Det baserer seg på et individs følelse av inkompetanse eller mangel på følelse av verdi i aktiviteten, som kan bidra til et totalt fravær av motivasjon. Kontrollert motivasjon reflekterer en motivasjon som baserer seg på ytre forhold som straff, belønning og anerkjennelse fra andre og en selv (Hagger & Chatzisarantis, 2008).

SDT deler som nevnt motivasjon inn i tre ulike nivåer; 1. *indre motivasjon*, 2. *ytre motivasjon* og 3. *amotivasjon*. Disse kan på hver sin måte forklare hvorfor man ønsker å gjøre en handling, opprettholde den eller avvike fra den. Motivasjonsformene på kontinuumet viser hvor man kan forflytte seg avhengig av dag til dag og handling til handling, der mental trening på samme måte vil kunne variere fra dag til dag, og mellom ulike mentale treningsformer (Ryan & Deci, 2017). Hvor man befinner seg på kontinuumet i figur 1 vil styres av i hvilken grad behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir tilfredsstilt i den gitte situasjonen. En person vil bli indre motivert til å fortsette aktiviteten ved at aktiviteten i seg selv oppleves iboende gledelig og givende. Dette oppstår som nevnt ved at behovene tilfredsstilles. I det motsatte tilfellet, der behovstilfredstillelsen av et eller flere behov hindres, vil aktiviteten i mindre grad føles selvbestemt, noe som kan lede til redusert integritet, trivsel og vekst (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Behovsteorien baserer seg på å forklare menneskers motivasjon gjennom disse tre psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2017). Tilfredstillelsen av autonomi, kompetanse og tilhørighet vil kunne være sentrale for hvordan unge fotballspillere opplever anvendelsen av mental trening, og behovsteorien vil derfor være en hensiktsmessig miniteori å gå ut ifra i dette masterprosjektet.

#### **2.4.2 Behovsteorien**

Behovsteorien (BPNT) er en av de seks miniteoriene innenfor SDT der de tre grunnleggende behovene som ble presentert tidligere; *autonomi*, *kompetanse*, og *tilhørighet* er sentrale for menneskers indre motiverte atferd (Ryan & Deci, 2017). Fokuset er ikke på styrken av behovene, men i hvilken grad de blir tilfredsstilt eller hindret. Ved tilfredstillelse av disse behovene vil kvaliteten på motivasjonen øke i kombinasjon med individers velvære, utvikling og integritet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Hindrer man derimot disse behovene vil frustrasjon og etter hvert utbrenthet kunne oppstå (Fernet et al., 2013).

Autonomi beskriver et behov for eierskap til handlingene man gjør, gjennom at man blir inkludert i beslutninger som tas. Med andre ord så vil mennesker ha et behov for å oppleve fri vilje og valg i ens handlinger. Dette kan forklares som et ønske om å ikke få en pekefinger rettet mot seg, men at man selv er med på å ta valget om og utføre en handling. I coaching kan autonomi fremmes ved å gi utøverne valgmuligheter, gi muligheter for selvtutfoldelse og unngå overdreven kontroll eller press (Deci & Ryan,

2000). Autonomi kan også være det mest utfordrende av de tre behovene å møte siden coaching innebærer å ta kontroll og gi retning. Likevel har forskning vist at det å skape autonomistøttende miljøer er avgjørende for at individer skal få tilfredsstilt sitt behov for autonomi (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Ryan og Deci (2017) har funnet ut at individer som oppfatter miljøet sitt som autonomistøttende, har større sannsynlighet for å oppleve indre motivasjon, selvbestemt atferd og psykologisk velvære. I motsetning rapporterte individer som oppfatter omgivelsene som kontrollerende, mindre tilfredshet, lavere motivasjonsnivå og dårligere mentale helseutfall. At spillerne derfor kan ta del i prosessen rundt hvilke typer mental trening de gjennomfører kan være med på å påvirke motivasjonen deres. Autonomi kan være den mest utfordrende av de tre behovene å møte siden coaching iboende innebærer å ta kontroll og gi retning (Ryan & Deci, 2017).

Kompetanse refererer til behovet for å føle seg effektiv og dyktig i ens aktiviteter. Det innebærer å oppleve en følelse av mestring og vekst. Ifølge Ryan og Deci (2017) er opplevd kompetanse viktig for at mennesker skal trives og kunne få motivasjon til å ta del i utfordrende oppgaver, og å stå i det når oppgaver er krevende. Dette kan relateres til «*Self-efficacy*» (Bandura, 1997). En teori om mestringsforventninger og viktigheten av hvordan individers bedømmelse og tro på sine egne evner påvirker hvordan man mestrer bestemte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I coaching kan kompetanse fremmes ved å sette utfordrende, men oppnåelige mål, gi tilbakemelding og støtte, og skape et trygt miljø for læring og eksperimentering. Trenere som støtter kompetanse hjelper utøverne med å utvikle en veksttankegang, omfavne utfordringer og holde ut i møte med tilbakeslag. I en studie av Baard med medforfattere (2004) fant de ut at transformasjonsledelse, der man gir individualisert støtte og utfordrer de man leder til å vokse og utvikle seg, var positivt assosiert med ansattes opplevde kompetanse og selveffektivitet. Desto mer kompetent man blir, desto større sannsynlighet er det for at man fortsetter handlingen og ønsker å gjenta den. Med andre ord vil spilleres opplevelse av å mestre mental trening være sentralt for motivasjonen for å fortsette med mental trening.

Tilhørighet refererer til behovet for å føle seg tilkoblet og ivaretatt av andre. Det innebærer å oppleve en følelse av tilhørighet og sosial støtte i ens relasjoner. Menneskets behov for tilhørighet kan komme av at vi av natur er flokkdyr. Ryan og Deci (2017) påpeker også at vi mennesker trenger å bli sett av andre mennesker, og at vi

må ha en følelse av tilhørighet for at vi skal kunne oppleve en indre motivasjon. I coaching kan tilhørighet pleies ved å bygge positive relasjoner med utøvere, ha empati med deres erfaringer og skaperen følelse av fellesskap blant dem. Trenere som fremmer tilhørighet hjelper utøverne sine med å utvikle sosiale ferdigheter, stole på andre og søke meningsfulle forbindelser. Forskning har vist at å fremme en følelse av tilhørighet kan ha mange fordeler for enkeltpersoner, inkludert økt velvære og motivasjon. Sosial støtte er blant annet en av de mest robuste prediktorene for psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2017). For eksempel fant en studie av Reis med medforfattere (2000) ut at individer som rapporterte høyere nivåer av tilhørighet i sine nære relasjoner, også rapporterte større livstilfredshet og lykke. I tillegg fant Deci og Ryan (2008) ut at individer som følte seg mer knyttet til andre hadde større sannsynlighet for å oppleve indre motivasjon og engasjement i sine aktiviteter. Disse funnene fremhever viktigheten av å fremme tilhørighet i coaching, siden det kan hjelpe idrettsutøvere med å utvikle sterkere sosiale forbindelser og forbedre deres generelle velvære. Basert på dette vil det kunne være hensiktsmessig for spillere at de ikke bare gjennomfører mental trening på egenhånd, men gruppevis og sammen med andre, for å øke følelsen av tilhørighet.

Motivasjonskvalitet vil som nevnt bli påvirket av at behovene tilfredsstilles eller hindres. Her vil miljøet rundt oss spille en stor rolle for vår personlige utvikling. Kontrollerende rammer rundt individer kan skape kontekster der man ikke føler seg trygg og velkommen, der man ikke føler seg effektiv i det man foretar seg, samt en manglende grad av medbestemmelse i handlingene man utfører (Gunnell et al., 2013). En slik hindring av behov vil kunne redusere individets selvbestemte motivasjon, som igjen kan redusere innsatsen som legges ned i en aktivitet (Ryan & Deci, 2017).

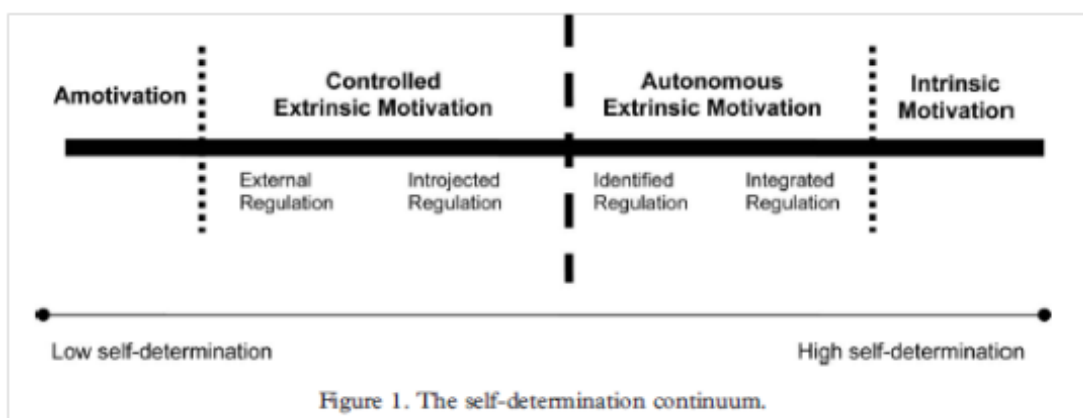
For å nå langt som fotballspiller kreves det mye disiplin og motivasjon for å gjøre arbeidet som kreves utenfor organisert trening (Haugaasen et al., 2014). Blant annet viste en studie fra Ford med medforfattere (2009) at elitespillere i 16 års alderen bruker dobbelt så mye tid på fotballspesifikk egentrening sammenlignet med de som har falt fra. Disse funnene underbygger viktigheten av medbestemmelse i trening og treningsplanlegging, som både viser seg å øke tilfredstillelsen av autonomi og kompetanse hos unge fotballspillere (Gjesdal et al., 2018).



### 2.4.3 Organismisk Integrasjonsteori

Organismisk integrasjonsteori (OIT) er en teori som har til hensikt å forklare kvaliteten på ytre motivasjon. Mennesker kan integrere opplevelser med miljøet gjennom internalisering, og graden av internalisering påvirker graden av autonomi. Ytre motivasjon er handlinger som gjøres eller tar utgangspunkt i ytre faktorer (Ryan & Deci 2017). I figur 1 er det fire ulike reguleringer som beskriver hvordan individer påvirkes av ytre motivasjon. Ytre motivasjon vil derfor påvirke hvordan individer internaliserer eller integrerer ytre stimuli, der reguleringenes konsekvenser vil ha ulik betydning for individens atferd. Hensikten med dette er å begrunne på hvilken måte reguleringene hindrer eller støtter at faktorene internaliseres som en integrert del av individet (Ryan & Deci, 2002).

*Figur 1: Kontinuum fra lav selvbestemmelse til høy selvbestemmelse.*



*Note:* Fra *Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective*, av R.M. Ryan og E.L. Deci, 2002, *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.

Kontinuumet i figur 1 viser ulike motivasjonstyper som på dynamisk vis tilbyr ulik grad av autonomi og kontroll. Innenfor ytre motivasjon ligger; *ekstern regulering*, *introjeksjonsregulering*, *identifisert regulering* og *integrert regulering*. Av disse fire er det ekstern regulering og introjeksjonsregulering som viser til kontrollerte former for ytre motivasjon. Innenfor autonome former for ytre motivasjon befinner identifisert regulering og integrert regulering seg. Ytterst til høyre på kontinuumet er iboende/indre motivasjon. Forskjellen på den og autonom regulering er at den indre motivasjonen

primært baserer seg på interesse og glede i selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2017). De ytre kontrollerte formene for motivasjon kan blant annet føre til antisosial atferd, moralsk frakobling og utbrenthet, mens selvbestemt motivasjon kan føre til prososial atferd, objektiv prestasjon, innsats, glede og lyst til å fortsette deltakelse (Sarrazin et al., 2002; Lemyre et al., 2007; Linley et al., 2010; Hodge & Lonsdale, 2011).

I en studie av Sarmento med medforfattere (2008) sammenlignet de motivasjonen hos fotballspillere på ulike nivåer i Portugal. Et av deres funn var at profesjonelle fotballspillere hadde høyere nivåer av identifisert regulering enn amatørspillere, siden de i større grad identifiserer seg med fotballen, og dens nåværende og fremtidige betydning for dem. Det ga de profesjonelle fotballspillerne en økt tro på at deres fotballferdigheter kom fra trening, og at ferdighetene kunne forbedres. Studien viste også at amatørspillere oftere kunne være amotiverte ved motgang i fotball, da de i større grad så på sine ferdigheter som statiske. Et slikt statisk syn vil også kunne ødelegge unge fotballspillers opplevelse av mental trening hvis de ikke merker tidlig fremgang. En utøver som i større grad har troen på at sine mentale ferdigheter kan forbedres vil sannsynligvis finne mer glede i utfordringene ulike former for mental trening tilbyr, noe som vil påvirke innsatsen en utøver legger ned i en økt med mental trening (Ryan & Deci, 2017).

#### **2.4.4 Kognitiv evalueringsteori**

Kognitiv evalueringsteori (CET) omhandler kvaliteten på indre motivasjon og effekten sosiale kontekster har for egen motivasjon. CET antar at de eksterne omgivelsene kan påvirke motivasjon basert på graden av tilfredsstillelse eller hindring av grunnleggende behov. Teorien deles inn i autonomistøttende klima og kontrollerende atferd, som begge er mellommenneskelige stiler (Deci & Ryan, 2000). Et autonomistøttende klima kan forklares som forestillingen om at utøvere fortjener autonomi (Mageau & Vallerand, 2003), mens kontrollerende atferd er basert på at de overordnede målene er å sørge for visse bestemte utfall (Bartholomew et al., 2009).

Indre motivasjon kan både tilfredsstillers og hindres. CET belyser hvordan de tre psykologiske behovene styrker indre motivasjon, og hvordan negative hendelser kan være med på å hindre individers indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Teorien forklarer også på hvilken måte relasjoner er med på å påvirke ens egen motivasjon og

interesse, ved at indre motivasjon finner sted i relasjonen mellom individet og aktiviteten (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Hvis et individ skal gjennomføre en aktivitet med en indre motivert atferd må aktiviteten bli satt i gang med utgangspunkt i egen interesse. Belønningen i form av behovstilfredstillelsen vil komme gjennom gleden og den spontane tilfredstillelsen i selve aktiviteten. I motsatt tilfelle vil følelsen som kan oppstå ved å gjennomføre en aktivitet man blir pålagt å gjøre bidra til at ens behov blir hindret, og svekke kvaliteten på motivasjonen (Ryan & Deci, 2017).

Idrettsutøvere som er iboende motiverte engasjerer seg i idretten sin fordi de synes det er morsomt, utfordrende og tilfredsstillende. De er drevet av et ønske om å forbedre ferdighetene sine, konkurrere på sitt beste nivå og oppleve spenningen ved seier. Indre motivasjon er positivt assosiert med ulike aspekter ved idrettsprestasjoner, inkludert ferdighetsutvikling, utholdenhet, kreativitet og ytelseskvalitet. Dette kan eksemplifiseres gjennom en studie av Vallerand med medforfattere (1997) der de fant ut at idrettsutøvere som var iboende motivert til å delta i sin idrett rapporterte høyere nivåer av opplevd autonomi, kompetanse og tilhørighet enn de som var ytre motiverte eller amotiverte. Disse faktorene bidro til større glede av idretten og høyere prestasjonsnivå.

Trenere kan spille en avgjørende rolle i å fremme indre motivasjon blant utøverne ved å skape et autonomistøttende klima som legger vekt på ferdighetsutvikling, positive tilbakemeldinger og målsetting. Trenere som fokuserer på å fremme idrettsutøvers følelse av kompetanse og tilhørighet kan hjelpe dem til å føle seg mer knyttet til laget og investert i dets suksess. I tillegg kan trenere som oppmuntrer idrettsutøvernes autonomi hjelpe dem til å føle seg bemyndiget til å ta beslutninger om treningsmetoder eller konkurransestrategier som stemmer overens med deres personlige verdier og mål (Ryan & Deci, 2017). I et lag der treneren legger opp til et mestringsorientert motivasjonsklima vil enkeltspilleres selvbestemte motivasjon kunne økes siden treningsinnsatsen i større grad baseres på at man selv ønsker å mestre noe, fremfor at noen andre mener at man skal gjøre noe (Amorose, 2007).

Ut ifra grunnprinsippene til SDT bør motivasjonen til en utøver være selvbestemt, og en iboende glede bør eksistere i selve aktiviteten. For at dette skal oppstå bør utøveren få dekket behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse behovene vil ha størst

muligheter for å bli dekket gjennom et autonomistøttende klima (Deci & Ryan, 2000). Trenerne som oppmuntrer til medbestemmelse, refleksjon, kreativitet og problemløsning hos spillerne vil bidra til å øke hver enkelt spillers selvbestemte motivasjon sammenlignet med trenere som i større grad legger opp til et straff- eller belønningssystem (Ercegovic et al., 2020). Derfor kan det være nærliggende å tro at en spillers lyst til å gjennomføre mental trening over tid vil være større hvis treningen blir utført med utgangspunkt i en egen interesse, og at måten det blir introdusert for av trenere og lærere er i et klima som er mestringsorientert.

## **2.5 Problemstilling**

Som nevnt har interessen rundt mental trening vært økende de siste årene (Brewer, 2009; Thelwell et al., 2006; Jordet, 2019; Jordet & Toering, 2021), mye på grunn av hvordan idrettslig prestasjon virker å kunne bli forbedret hvis man er mentalt sterk (Brewer, 2009; Guszowska & Wojcik, 2021). Siden man må trene mentalt, akkurat som fysisk, for å utvikle seg (Birrer & Morgan, 2010), benyttes det ulike teknikker for å utvikle disse ferdighetene. I denne oppgaven blir en modell fra Olympiatoppen med fire av de mest anerkjente mentale basisteknikkene (Pensgaard, 2005) benyttet for å utforske unge fotballspillers opplevelse og anvendelse av mental trening. Selv om det har vært mest fokus på det fysiske, tekniske og taktiske i fotball gjennom historien (Parnell et al., 2013) har de mentale egenskapene gradvis fått en viktig plass blant de andre egenskapene (Gledhill et al., 2017).

Både norsk klubb fotball og norsk skole virker også å gradvis fokusere mer på de mentale aspektene for å utvikle fotballspillere, gjennom «Akademiklassifiseringsrapporten» (NTF, 2019), og kompetansemålene i den nye læreplanen «Kunnskapsløftet 2020 -LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). På tross av positive resultater fra forskning på mental trening, og en økende interesse og tilretteleggelse for utvikling av mentale ferdigheter for fotballspillere vil det likevel være sentralt å se nærmere på grunnen til at unge spillere gjennomfører mental trening, hvordan de lærer det og hvordan de opplever det. Derfor vil det være hensiktsmessig å se på kvaliteten på spillernes motivasjon. Sett i lys av dette har det blitt benyttet teori og forskning rundt SDT. Disse belyser hvordan ulike typer motivasjon vil ha egne konsekvenser for læring, prestasjon, personlig opplevelse og velvære (Ryan & Deci, 2020). Ifølge disse teoriene vil spillernes motivasjon bli påvirket av tilfredstillelsen av

autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2020). På bakgrunn av dette ser problemstillingen slik ut:

*«Hvordan opplever norske juniorspillere mental trening, og hvilken rolle spiller behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet på anvendelsen av det?»*

### **3. Metode**

Innenfor forskningsmetoder skiller man hovedsakelig mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Kvalitativ metode baserer seg på hvorfor noe skjer i et mindre utvalg, mens kvantitativ metode baserer seg på at noe skjer i et bredt utvalg (Malterud, 2011). Metodearbeidet starter tidlig i en forskningsprosess, og kombineres som regel med temavalg og utvikling av problemstillingen (Thagaard, 2018). I arbeidet med denne studien ble det tidlig klart at mental trening var temaet jeg skulle spisse oppgaven mot, der problemstillingen retter søkelyset mot hvordan unge fotballspillere opplever anvendelsen av mental trening. Hvilken metode man bør anvende avgjøres i stor grad av problemstillingen, noe som i dette tilfellet åpnet opp for en kvalitativ tilnærming. Dette kapitlet vil hovedsakelig basere seg på en redegjørelse av studiens metodiske fremgangsmåte, vitenskapelige ståsted, forskningsdesign, metodevalg, datainnsamlingsmetode, utvalg, analyse og etiske betraktninger.

#### **3.1 Vitenskapelig ståsted**

Innenfor forskning baserer man seg på ulike vitenskapsteoretiske grunnlag som danner et grunnlag for hva slags informasjon som søkes etter, hva slags forforståelse som utvikles, og hvilke paradigmer som gir studien en mening og betydning (Thagaard, 2018). Innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjonen står det fortolkende paradigmet sentralt. Hensikten er å skaffe en forståelse av sosiale fenomener, og å skape en mening og betydning av disse fenomenene (Thagaard, 2018). Det fortolkende paradigmet innehar forskjellige teoretiske retninger, der studiens søkelys på unge fotballspilleres opplevelser og erfaringer gjør at studien forankres i en hermeneutisk tilnærming.

En hermeneutisk tilnærming baserer seg på en forståelse av virkeligheten som blir sett gjennom et fokus på fortolkning av fenomener på ulike nivåer. Ifølge hermeneutikken finnes det ikke kun en entydig sannhet, men en søken etter en fortolkning av individers handlinger sett i lys av et dypere meningsinnhold i den settingen det faktisk blir studert. Betydningen av at fortolkningen utarter seg gjennom ulike nivåer kan forklares ved at forskeren fortolker det som skjer basert på kommunikasjonen fra informanten og gjennom informantens tolkning av sin egen livssituasjon på linje med forskerens (Thagaard, 2018). Derfor er det avgjørende at man som forsker er bevisst på egen

forforståelse i møte med informantenes erfaringer, og at deres oppfatninger kan relateres til ens egne uten at datamaterialet fra intervjuene påvirkes i for stor grad (Tjora, 2021). Bevisstheten rundt forforståelsen unnslipper ikke det faktum at det bevisst eller ubevisst vil eksistere en viss form for forhåndsantakelser. Dette stammer fra at mennesker oppfatter seg selv og verden rundt ut ifra en forståelseshorisont som er nedarvet, der ens forståelse av et gitt fenomen vil være fra en helhet som er større enn den gitte situasjonen man befinner seg i. Å unngå dette for enhver pris er ikke nødvendigvis avgjørende, men man skal som forsker etterstrebe å være bevisst på sine forhåndsantakelser og samtidig være åpen for nye erfaringer i møte med noe nytt (Gadamer, 2012).

Tilnærmingen inkluderer også den symbolske betydningen av handlinger, og på hvilken måte man får frem forskerens tolkning av handlingene basert på teorier som fremhever det underliggende budskapets betydning. Dette bidrar til at man kan gi handlingene en viss mening som kan gi kunnskap om en underliggende struktur gjennom handlingene, hvilke fortolkninger informanten gir, samt hvordan fortolkning forskeren har (Fangen, 2010). Siden mening ikke defineres på forhånd i problemstillingen, vil det i hermeneutisk natur skapes mening gjennom fortolkninger, der jeg som forsker vil prøve å forstå hva spillerne erfarer og forstår om fenomenet (Thagaard, 2018).

### **3.2 Kvalitativ metode**

Kvalitativ metode kan sies å være metoder som hovedsakelig analyserer psykologiske og sosiale fenomener, hvor det er sentralt å forstå deltakernes perspektiv og fokusere på menneskers hverdagshandlinger i deres naturlige kontekst (Postholm, 2010). Dette er også bakgrunnen for at dette masterprosjektet gjennomføres ved bruk av kvalitativ forskningsmetode. Denne metoden vil være gunstig for å skaffe informasjon om hvordan unge fotballspillere erfarer anvendelsen av mental trening, der en slik forskningsmetode vil bidra til et fylldig datagrunnlag i jakten på en forståelse av de sosiale fenomenene som studeres. I og med at det er spillernes personlige erfaringer som står i sentrum vil det være utfordrende å kvantifisere slik informasjon (Thagaard, 2018). Ved bruk av kvalitativ metode vil man i større grad gå i dybden på temaet og fremme opplevelsedimensjonen, som står i kontrast til en gjengivelse av faktiske forhold ved kvantitativ metode (Fangen, 2010). Innenfor kvalitativ forskningsmetode eksisterer det ulike datainnsamlingsmetoder. På grunn av den utarbeidede problemstillingen ble det i

dette prosjektet bestemt at individuelle intervjuer med de aktuelle spillerne var mest treffende.

### **3.3 Kvalitativt forskningsintervju**

Et kvalitativt forskningsintervju kan beskrives som en intersubjektiv og sosial setting mellom forsker og informant, med hensikt å gi fenomener mening sett fra informantens perspektiv. Intervjuer er spesielt godt egnet når man som forsker er ute etter å forstå hvordan mennesker handler og oppfører seg i forhold til omgivelsene rundt, og til hverandre. Dettes skapes ved å få innsikt i menneskers tanker, erfaringer og følelser (Tjora, 2021). Formålet med kvalitative intervjuer er å skaffe seg en bedre forståelse av sosiale fenomener, og en stor del av forskerens arbeid vil være forberedelse til intervjuet. Et kvalitativt forskningsintervju kan beskrives som en samtale mellom informanten og forskeren, hvor samtalen styres av de temaene man ønsker å tilegne seg mer kunnskap om, kombinert med de temaene informanten tar opp. Faktorer som vil bidra til intervjuers resultater vil blant annet være utarbeidelsen av intervjuguide, øving på å stille åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål, anvendelse av digitalt utstyr og hvorvidt man er presentabel ovenfor informanten. Det vil også være hensiktsmessig at informantene får tilstrekkelig med tid til å reflektere over spørsmålene, slik at det skapes tillit og trygghet. Dette bidrar man også til ved at man er en aktiv lytter som viser åpenhet og forståelse for informantenes innspill (Thagaard, 2018). Intervjuene vil på denne måten kunne få frem informantens egne følelser, tanker og oppfatninger på en god måte. Formålet med intervjuene er at informanten ikke skal påvirkes i retning av å besvare spørsmålene basert på deres egen oppfattelse av forskerens verdier eller synspunkter. Likevel kan det i en slik situasjon være nærmest uunngåelig for forskeren å ha en viss forforståelse for tema som forskes på. Dette gjør at man som forsker må være svært nøyaktig i fortolkningen av datainnsamlingen, slik at den ikke blir påvirket av dette i for stor grad (Thagaard, 2018).

Et kvalitativt forskningsintervju kan gjennomføres ved bruk av ulike tilnærminger. Et semistrukturert intervju er det mest anvendte kvalitative forskningsintervjuet (Tjora, 2021). Det befinner seg mellom strukturerte intervjuer og ustrukturerte intervjuer. Ved strukturerte intervjuer vil spørsmålene og rekkefølgen være forholdsvis bestemt, uten særlig grad av endring underveis, slik at man får mer sammenlignbare svar. Ved ustrukturerte intervjuer vil det være stor åpenhet for nye temaer underveis i intervjuet,



og generelt lite struktur. Dette kan være hensiktsmessig hvis man i større grad er ute etter informantenes egen fortelling med informasjon man ikke hadde tenkt ut i forkant (Thagaard, 2018). Et semistrukturert intervju vil på sett og vis kombinere det beste fra et strukturert og et ustrukturert intervju ved at man følger de fastlagte temaene på forhånd, uten at man må følge rekkefølgen slavisk. Dette gjør at man kan gå frem og tilbake i intervjuguiden, samtidig som informantenes fortellinger om de viktige temaene er i hovedfokus (Rubin & Rubin, 2012). Denne kombinasjonen er bakgrunnen for at jeg i dette forskningsprosjektet vil benytte meg av semistrukturerte intervjuer med hver enkelt spiller. På den måten vil jeg både kunne gå i dybden på de ulike temaene, og få sammenlignbare resultater.

### **3.4 Prosedyre for datainnsamling**

Siden denne studien bygger på kvalitative forskningsintervjuer, vil jeg kunne gå i dybden på hver enkelt spillers subjektive opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2018). Disse intervjuene gjennomføres individuelt med lydopptak, der spillernes stemmer tas opp. Selv om spillerne blir anonymisert i oppgaven regnes dette likevel som personopplysninger, noe som krever at prosjektet meldes inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning i henhold til personlovgivningen (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). For at NSD skulle godkjenne prosjektet ble det lagt ved informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg 1) og intervjuguiden til prosjektet (vedlegg 2). Prosjektet ble vurdert og godkjent av NSD den 22.06.22.

I dialog med seniorrådgiver på Norges Idrettshøgskole (NIH) ble det besluttet at det var svært liten risiko for at forskningsdeltakerne utsettes for en belastning i dette prosjektet og at det ikke falt innenfor retningslinjene for søknad til NIHs etiske komite før prosjektets oppstart.

#### **3.4.1 Utvalg og rekruttering**

For å kunne forklare og tydeliggjøre studiens tematikk blir det stort sett anvendt en strategisk rekruttering av informanter (Thagaard, 2018). Derfor baserte utvalget seg på tematikken og problemstillingen til studien. Det ble i forkant sendt ut et samtykkeskjema til utvalget som inneholdt informasjon om prosjektet, hva det innebar for utvalget å delta, samt hvordan resultatene fra intervjuene vil bli benyttet (Tjora, 2021). I tillegg til dette var det hensiktsmessig å anonymisere informantene ved bruk av

pseudonymer. Dette gjaldt både ved transkribering og i selve studien. Som forsker er det essensielt at man behandler innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt (Thagaard, 2018).

Utvalget bestod av seks spillere; tre gutter og tre jenter. Bakgrunnen for at begge kjønn ble inkludert var at det kan tilby et innsyn i hvordan de ulike klubbene jobber med mental trening på tvers av kjønn, og om man kan se noen tydelige sammenhenger eller forskjeller mellom kjønnene med tanke på opplevelsen av mental trening. Et inklusjonskriterium var at spillerne tilhører en klubb i toppfotballen for herrer (Eliteserien, OBOS) eller kvinner (Toppserien og 1.Divisjon), der sannsynligheten er større for at de har blitt introdusert for mental trening i sin nåværende klubb. Et annet inklusjonskriterium var at spillerne er elever som går tredje året på en toppidrettslinje (privat og offentlig), siden man som elev på en toppidrettslinje vil bli introdusert for mental trening i løpet av de første to og et halvt årene på videregående skole. Dette bidro også til at spillerne hadde like mange år med erfaring med mental trening fra skolen, slik at deres erfaringer i større grad kunne sammenlignes. Siden intervjuene skulle foregå på norsk var det også et kriterium om at de behersket norsk og at de hadde tilstrekkelig samtykkekompetanse. Hensikten med denne studien er ikke å generalisere eller konkludere hvorvidt mental trening fungerer hos unge fotballspillere, men å få en dypere forståelse for hvordan et utvalg unge fotballspillere opplever anvendelsen av mental trening på skolen og i klubb sett i lys av behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet.

I dialog med veileder ble det bestemt at jeg først skulle kontakte klubber vedrørende om de hadde noen spillere som havnet innenfor inklusjonskriteriene. Det ble også bestemt at intervjuene skulle gjennomføres fysisk. Med tanke på studiens omfang og mangel på budsjett ble det besluttet at jeg innledningsvis kun skulle kontakte klubber i nærheten av Oslo med tanke på reisevei kollektivt fra Oslo til de diverse klubbene for gjennomføring av intervjuer. Jeg kontaktet derfor klubber på Østlandet som falt innenfor inklusjonskriteriene via e-post med informasjon om prosjektet, samt informasjonsskrivet vedlagt. Klubbene som har egen mental trener ble kontaktet direkte, ellers gikk jeg via sportslig leder i de respektive klubbene, som igjen ga meg kontaktinformasjon til spillerne som hadde takket ja.

### 3.4.2 Presentasjon av utvalg

For å opprettholde anonymiteten til enkeltindividene som har deltatt i studien, har jeg gitt informantene fiktive navn slik at konfidensialitetsprinsippet ivaretas (Thagaard, 2018). Siden samtlige informanter tilhører toppfotballklubber på Østlandet, er født samme år og går på toppidrettslinjer vil ikke ytterligere informasjon utenom ambisjoner med fotballen bli nevnt i presentasjonen på grunn av anonymitet. Likevel gir denne presentasjonsdelen et lite innblikk i informantenes tanker rundt egen fotballsatsning. Det er viktig å poengtere at det er informantenes utsagn som blir presentert, men at mine tolkninger av kroppsspråk og stemmebruk osv. kan ha påvirket mitt helhetsinntrykk av informantene.

#### *Even*

Even er 18 år, går siste året på en toppidrettslinje og spiller til daglig i en toppfotballklubb på Østlandet. Hans ambisjoner med fotballen er:

*«Jeg ønsker å spille i (klubb). Påvirke eliteserien kraftig egentlig, og ta det videre derfra. Spille Eliteserie er målet mitt for øyeblikket.»*

#### *Tormod*

Tormod er 18 år, går siste året på en toppidrettslinje og spiller til daglig i en toppfotballklubb på Østlandet. Hans ambisjoner med fotballen er:

*«Ambisjonene er jo hovedsakelig å spille for Chelsea, men å leve av fotball er vel ambisjonen. Ikke måtte gjøre noe ved siden av. Det er drømmen.»*

#### *Trond*

Trond er 18 år, går siste året på en toppidrettslinje og spiller til daglig i en toppfotballklubb på Østlandet. Hans ambisjoner med fotballen er:

*«Mine ambisjoner er å bli best mulig egentlig. Drømmen har jo alltid vært å spille for Arsenal og Barcelona. Og selvfølgelig det norske landslaget da.»*

#### *Elise*

Elise er 18 år, går siste året på en toppidrettslinje og spiller til daglig i en toppfotballklubb på Østlandet. Hennes ambisjoner med fotballen er:

*«Å nå så langt som mulig. A-landslaget blant annet.»*

*Tora*

Tora er 18 år, går siste året på en toppidrettslinje og spiller til daglig i en toppfotballklubb på Østlandet. Hennes ambisjoner med fotballen er:

*«Å nå så langt jeg klarer. Det er vel målet egentlig.»*

*Trine*

Trine er 18 år, går siste året på en toppidrettslinje og spiller til daglig i en toppfotballklubb på Østlandet. Hennes ambisjoner med fotballen er:

*«Å bli best i verden egentlig.»*

### **3.4.3 Utarbeiding av intervjuguide**

En intervjuguide danner grunnlaget for tematikken i intervjuene, og benyttes som regel ved semistrukturerte intervjuer. Det gir muligheten til å planlegge temaer og spørsmål som skal brukes, men som gir rom for fleksibilitet ovenfor deltakernes svar. I slike intervjuer er man ute etter fyldige og konkrete svar innenfor de rammene som er satt på forhånd. Dette setter krav til at spørsmålene er utarbeidet på en måte som gir deltakerne muligheten til nettopp det (Tjora, 2021). Utarbeidelsen av intervjuguiden var en prosess der jeg sammen med veileder konkretiserte spørsmålene inn mot de temaene jeg ønsket, men på en måte som ga slingringsmann til å kunne være fleksibel i intervjusituasjonen, slik at jeg skulle få så relevante svar som mulig. Dette ble gjort med bakgrunn i det semistrukturerte intervjuets natur, der bruk av åpne spørsmål inviterer deltakerne til å kunne gå i dybden på egne oppfattelser og erfaringer. Det gir også rom for å kunne stille oppfølgingsspørsmål hvis man føler at deltakerne ikke klarer å sette ord på ting, eller ikke er konkrete nok (Thagaard, 2018).

Dybdeintervjuer bør ifølge Tjora (2021) inneholde de tre fasene; *oppvarming, refleksjon og avrundning*. Intervjuguiden som ble benyttet til denne oppgaven (vedlegg 2) ble utarbeidet på en måte som inkluderte disse tre fasene. Del 1 av intervjuguiden omhandler kontekst av informanten og introduksjon. Dette inngår dermed i oppvarmingsfasen. Denne delen av intervjuet baserer seg i stor grad på konkrete spørsmål der man blir kjent med informanten, uten at legges opp til mye refleksjon. Del 2 av intervjuguiden baserer seg på opplevelsen av mental trening, og motivasjonen for det. Her legges det i mye større grad opp til refleksjon på grunn av spørsmålenes utforming, i tillegg til at det er lagt opp til flere potensielle oppfølgingsspørsmål. Dette går innenfor fase 2 i dybdeintervjuer. Fase 3, som skal fungere som en avrundning er relativt kort i intervjuguiden til denne oppgaven, og fungerer som en avslutning hvis deltakeren ønsket å ta opp noe som ikke var tatt opp i løpet av intervjuet. Denne fremgangsmåten vil kunne skape en naturlig trygghet og flyt i intervjuet ved at deltakeren først blir komfortabel og kjent med situasjonen, før man i større grad skal gå i dybden på egne erfaringer og meninger. Oppfølgingsspørsmålene vil kunne være med på å sikre fyldige og utdypende beskrivelser til de ulike hovedspørsmålene (Tjora, 2021).

#### **3.4.4 Pilotintervju**

Etter at intervjuguiden var revidert sammen med veileder var det klart for et pilotintervju. Hovedhensikten med et pilotintervju er å danne seg erfaringer i intervjusituasjonen, samt å prøve ut spørsmålene (Thagaard, 2018). Denne utprøvingen vil bidra til å finne ut hvilke spørsmål deltakeren går naturlig i dybden på, og hvilke som potensielt er vanskelige å forstå, eller trenger oppfølgingsspørsmål (Sparkes & Smith, 2014). I og med at jeg ikke hadde noe erfaring med intervjusituasjonen var det lærerikt for meg å gjennomføre et intervju, men også å lytte til opptaket i etterkant, for å høre hvordan stemmebruken, tempoet i samtalen og bruk av pauser kunne forbedres for å få gode intervjuer. Dette var med på å gjøre at jeg reduserte graden av usikkerhet rundt intervjusituasjonen, og at måten jeg intervjuet på ikke påvirket svarene i for stor grad (Johannesen et al., 2010).

Pilotintervjuet ble utført fysisk med en bekjent som var innenfor kriteriene for utvalget til denne oppgaven. Pilotdeltakeren hadde derfor samme grunnlag for erfaring og kunnskap om mental trening som de øvrige deltakerne. I tillegg til tidligere nevnte

aspekter ved pilotintervjuet, var det også nyttig med tanke på å teste utstyr for opptak, samt se på omtrentlig lengde på intervjuet. I etterkant av pilotintervjuet satt jeg igjen med flere erfaringer, både positive og negative. I tillegg til konstruktiv kritikk fra pilotdeltakeren, og gjentatt lytting til opptaket, ble erfaringene brukt til å på nytt revidere intervjuguiden sammen med veileder, for å få et så godt sluttprodukt som mulig.

### **3.4.5 Gjennomføring av intervjuer**

Ikke lenge etter pilotintervjuet ble det avtalt tidspunkter med de seks utvalgte deltakerne til prosjektet. Etter å ha gått via sportslige ledere og trenere fikk jeg etter hvert direkte kontakt med samtlige deltakere via telefon eller e-post med godkjennelse fra både klubb og spiller. Her ble det avtalt både når og hvor intervjuene skulle finne sted. Alle intervjuene ble gjennomført på et lukket rom på en lokasjon som var ønskelig for deltakeren. Det bidro til en naturlig setting uten at vi ble forstyrret. Dette var også med på å skape en komfortabel situasjon rundt intervjuet, der deltakeren får bedre forutsetninger for å åpne seg opp, og datamaterialet til oppgaven blir bedre (Tjora, 2021). Deltakerne fikk tilsendt informasjonsskrivet på e-post i forkant av intervjuet, slik at de var klar over hva prosessen innebar. I tillegg gikk jeg gjennom informasjonsskrivet med deltakerne før intervjuet startet og før de skrev under på skrivet. Bakgrunnen for at dette ble gjort såpass nøye var at deltakerne skulle være fullt klar over at det medførte svært liten risiko ved deltakelse, at det var frivillig, at man kunne trekke seg når som helst, at det ble tatt opp på en trygg måte, og at alt ble anonymisert og var konfidensielt. Før intervjuet startet fortalte jeg også kort om meg selv slik at man kunne bli litt kjent, og avvæpne en potensiell uvant setting for deltakerne og meg selv. Dette var viktig for å kunne skape tillitt til deltakerne, og få de til å åpne seg opp i større grad (Tjora, 2021).

De innledende spørsmålene omhandlet deres karriere til nå, ambisjoner og litt om skole- og klubbhverdag. Dette var både for å skape trygghet, og for å bli litt kjent med deltakerne. I denne delen av intervjuet var det ikke lagt opp til særlig grad av refleksjon eller oppfølgingsspørsmål. Dette var mer for å kunne få bedre svar i neste del av intervjuene. I del 2 av intervjuet gikk jeg mer i dybden på deres opplevelse av mental trening, og motivasjonen for det. Det ble informert i forkant av denne delen at intervjuet skulle bevege seg videre fra en introduksjon- og faktadel til en refleksjonsdel, slik at de

skulle forstå rytmen i samtalen. Frem til dette var jeg i større grad en passiv lytter slik at de fikk komme med sine fakta. I denne delen var mer aktiv i form av oppfølgingsspørsmål og bruk av stillhet. Stillhet kan blant annet være med på å la deltakerne reflektere, og selv erindre tidligere opplevelser. I tillegg vil de i enkelte situasjoner aktivt gå inn for å bryte en potensiell «ubehagelig stillhet» med et forlenget svar som går dypere ned i materien (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Samtlige intervju ble avsluttet med spørsmål om det var noe de ønsket å ta opp, eller noe de følte at de ikke fikk sagt. En slik avslutning bidrar til en naturlig avrundning av et intervju (Tjora, 2021).

Som tidligere nevnt ble det benyttet en lydopptaker for å ta opp samtalene, noe det ble informert om i informasjonsskrivet. Lydopptakeren som ble benyttet var en Olympus digital diktafon som ble lånt fra Norges Idrettshøgskole. Dette ble gjort på bakgrunn av at intervjuene var omfattende, og krevde at jeg som forsker var til stede i intervjuet, uten at situasjonen ble forstyrret av at jeg noterte. Da kunne jeg i stedet fokusere mer på å stille gode oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2018). Bruken av lydopptaker bidro også til at jeg gjentatte ganger kunne høre intervjuene om igjen og skrive notater om aspekter ved intervjuet jeg ikke fikk med meg underveis. Disse notatene var svært nyttige å ha i analysedelen.

### **3.5 Analyse**

En analyse kan forklares som en spørsmålsdrevet prosess hvor man søker etter svar på spørsmål i dataen. Forskningsspørsmålet vil være hovedspørsmålet som analysen skal besvare i sin helhet. Et analytisk spørsmål vil derimot være et underspørsmål til forskningsspørsmålet. En vitenskapelig analyse vil derfor gi begrunnede svar på forskningsspørsmål gjennom bevissthet og grundighet (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Analyseprosessen er en essensiell del av kvalitativ forskning, og i denne sammenheng kvalitative intervjuer. Analyse fungerer som en nødvendig differensiering mellom forskerens tolkninger og den informasjonen som presenteres ved intervjuene. At avgjørelsene som er tatt med tanke på utviklingen av dataene og analyseprosessen er redegjort for, vil være essensielt for å forbedre studiens transparens (Thagaard, 2018). Analyseprosessen er kompleks, og inneholder flere trinn. Først og fremst må man skaffe seg en overordnet oversikt over innholdet fra teksten slik at man sitter igjen med et visst

inntrykk basert på hvilke fenomener dataene gir uttrykk for. Det neste trinnet baserer seg på å se etter den mest gunstige analytiske tilnærmingen til studien (Thagaard, 2018). Sett i sammenheng med tolkning av intervjuetekster vil man ved et hermeneutisk perspektiv se på tekstene som en dialog mellom forsker og tekst, der forskerens oppmerksomhet rettes mot meningen som teksten formidler. I tillegg til tolkning av tekst vil også tolkningen av informantens handlinger være sentralt (Fangen, 2010).

I denne studien ble det brukt tematisk analyse. Denne analysemetoden kjennetegnes ved at den er fleksibel og åpner mulighetene for at nye problemstillinger, temaer og områder kan utvikle seg gjennom forskningsløpet (Clarke et al., 2015). I denne analysen benyttet jeg meg av en deduktiv tilnærming, der behovene fra SDT dannet hovedtemaer, mens undertemaene ble skapt induktivt. Bakgrunnen for at jeg også ønsket denne induktive tilnærmingen var at jeg ønsket at intervjuobjektene svar også skulle få tale for seg selv, der min forforståelse og kunnskap ikke skulle påvirke analysen i for stor grad. Det skal likevel påpekes at det er svært krevende å utelukkende være induktiv eller deduktiv i ens tilnærming på grunn av egne forkunnskaper og erfaringer (Postholm, 2010).

### **3.5.1 Transkribering**

For å få strukturert dataen fra intervjuene til analytisk arbeid ble det i denne oppgaven benyttet transkribering. Det er en prosess der man omformer muntlige intervjuer til skriftlig tekst (Grønmo, 2004). Dette empiriske datagrunnlaget må behandles med nøysomhet på grunn av det muntlige språkets form. Hvordan tegnsettingen bør føres eller hvordan kroppsspråk og toneleiet var underveis kan være utfordrende å få utrykt korrekt i tekstform. I slike tilfeller vil det være hensiktsmessig å gjennomføre transkriberingen så nære intervjuene som mulig, slik at man husker flere detaljer (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Alle intervjuene ble gjennomgått to ganger. Den første gjennomgangen foregikk ved en lavere hastighet slik at jeg skulle få ned alle ordene, og lett kunne hoppe frem og tilbake. Den andre gjennomgangen gikk under normal hastighet for å kunne få frem detaljene i samtalen. Samtlige intervjuer ble transkribert samme uke som intervjuene, slik at intervjuene satt friskt i minnet. Intervjuene ble ordrett transkribert, der pauser, latter eller «ehm/hmm» ble inkludert, for å kunne gi kontekst til samtalen. Dette var med på å legge grunnlaget for de neste fasene i analyseprosessen (Postholm, 2010).



### 3.5.2 Temasentrert analytisk tilnærming

Jeg valgte tematisk analyse til mitt prosjekt. En slik analyse baserer seg på en problemstilling og et felles tema for alle deltakerne, hvis man har mer enn et intervjuobjekt (Alhojailan, 2012). Siden jeg hadde seks deltakere, ble det derfor hensiktsmessig å benytte seg av denne analysemetoden. En tematisk analyse inneholder en systematisk prosess av koding for å utvikle temaer, der temaene fungerer som det analytiske formålet (Braun & Clarke, 2021). En slik analysemetode skaper en fleksibilitet som kan bidra til en detaljert og kompleks mengde data. Det kan være positivt hvis man er klar over hvordan dataen kan brukes for å skape en helhetlig forståelse av temaene, men det kan også være negativt hvis dataen løsrives fra sin opprinnelige sammenheng ved sammenligninger på tvers av datamaterialet (Thagaard, 2018). Man kan gjennomføre en tematisk analyse på flere måter. I denne oppgaven vil Braun og Clarke (2021) sin tilnærming som baserer seg på seks ulike faser bli benyttet. Disse fasene er ikke lineære, men dynamiske på en måte der man vandrer frem og tilbake gjennom hele prosessen. Selv om Postholm (2010) argumenterer for at analyseprosessen ikke vil være utelukkende induktiv eller deduktiv i tilnærmingen til data, vil jeg som tidligere nevnt basere meg på en deduktiv tilnærming der de identifiserte kodene og temaene er forhåndsbestemt, mens undertemaene er datadrevet ved en induktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2006).

#### Fase 1:

Braun og Clarke (2021) sin første fase baserer seg på å bli kjent med datamaterialet som er generert. Ved å selv generere data og gjennomføre transkribering vil man kunne øke kjennskapen til datamaterialet. Dette innebar at intervjutranskripsjonene ble lest flere ganger, samtidig som tanker til analytiske idéer som dukket opp i datamaterialet ble notert.

#### Fase 2:

Den andre fasen handler om å generere koder (Braun & Clarke, 2021). Koder er nøkkelord som brukes på tekstsegmenter for å kunne identifisere dem, sammenligne, kontrastere og tydeliggjøre hvor fremtredende noe er (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Kodingen ble gjort induktivt underveis mens jeg leste og analyserte data. Nivåer av

koding kan ifølge Braun og Clarke (2021) deles inn i semantisk og latent koding. Semantisk koding baserer seg i all hovedsak på hva som blir fortalt på et overfladisk plan, mens latent koding er mer fortolkende i sin natur, der forskerens oppfattelse av datamaterialet spiller en større rolle enn ved semantisk koding. Her ble begge tilnærmingene benyttet. Den semantiske kodingen ble brukt for å tydeliggjøre temaene og hva som ble sagt av deltakerne, mens den latente kodingen ble brukt for å frembringe informasjon som ikke ble tydeliggjort direkte fra svarene, men som trengte å identifiseres gjennom og analysere hva som kunne være de underliggende meningene og tankene bak. Kodingen ble gjennomført manuelt ved bruk av Microsoft Word og Excel.

### Fase 3:

Målet med denne fasen er å identifisere et felles meningsmønster på tvers av dataen. Her konstrueres temaer inn i overordnede potensielle temaer som skal representere meningsinnholdet, og som kan knyttes opp mot problemstillingen (Braun & Clarke, 2021). Temaene utvikles i samspillet mellom kunnskapen og innsikten til den som analyserer og tolker dataen, og dataen i seg selv (Braun & Clarke, 2019).

### Fase 4:

I fase 4 ble det gjennomgått hvordan mine potensielle temaer fra forrige fase ville passe inn i hele analysen. I denne fasen ble det også sett på de kodede dataene fra transkripsjonen, slik at man ikke har oversett noe, og at temaene ikke presenterer de viktige meningsmønstrene på en feilaktig måte. Hvert tema bør kunne representere mønstrene fra dataen. Derfor må man som forsker være forberedt på å måtte endre koder og temaer underveis (Braun & Clarke, 2021).

### Fase 5:

Braun og Clarke (2021) presiserer videre at prosessen i fase 5 hovedsakelig handler om å identifisere essensen til hvert tema, for å unngå at de blir for komplekse eller mangfoldige. Man definerer og gir navn til temaene, slik at analysen blir finjustert, og

temaene blir avgrenset. Dette bidrar til at man opprettholder fremgang og oversikt i analysen.

#### Fase 6:

Den siste fasen baserer seg på skrivefasen, som har foregått gjennom hele analysen (Clarke et al., 2015). I denne fasen fullføres analysens skriveprosess, og man ferdigstiller funnene slik at leseren skal få en sammenhengende og overbevisende fortelling om dataen som har relevans inn mot problemstillingen (Braun & Clarke, 2021).

### **3.6 Forskerrollen og min forforståelse**

Ifølge Tjora (2021) er det nødvendig å gjøre rede for egen rolle og forforståelse innenfor kvalitativ forskning, siden det vil være tilnærmet umulig å være fullstendig nøytral til eget arbeid. Med andre ord vil min tidligere erfaring innenfor temaet, og kunnskap om temaet kunne påvirke funnene uten at jeg gjør det med hensikt. Likevel er det slik at en god forståelse av temaene og om menneskelige relasjoner vil være med på å definere en god forsker (Kvale & Brinkmann, 2009) Forforståelsen min er også noe av det som har vært viktig for arbeidet med denne oppgaven, siden det er et tema jeg interesserer meg for, og ønsker å lære mer om. På den andre siden må min forforståelse for dette temaet skilles fra dataen som innhentes, gjennom en bevissthet rundt hva som var forforståelse i forkant av prosjektet, og hva som er kunnskap innhentet underveis i prosjektet (Tjora, 2021).

Jeg har selv vært i en situasjon der jeg falt inn under kriteriene for å være deltaker i dette prosjektet. Min erfaring fra å være i en toppklubb og gå på en toppidrettslinje for snart ti år siden vil derfor være til stede under arbeidet med denne oppgaven. Den gang var ikke mental trening vektlagt i samme grad som nå i ulike idrettsfag. Fokuset var heller ikke like stort i klubbene jeg var innom på både toppnivå og breddenivå. Likevel så har jeg i teoridelen av denne oppgaven belyst hvordan mental trening virkelig har kommet på kartet de siste årene, noe som bidrar til at mengden med læring og anvendelse av mental trening nå sannsynligvis er større i både skole og klubb enn da jeg selv var på den alderen. Som nevnt i innledningen er også noe av bakgrunnen for gjennomføringen av denne oppgaven at jeg selv erfarte som vikarlærer for elever på en

toppidrettslinje, at tillæringsprosessen av mental trening ikke virket særlig motiverende for elevene. Denne forforståelsen kan både være med på å ha påvirket mange deler av forskningsprosessen. Alt fra valg av emne, utforming av problemstilling, utvalget, intervjuene, innsamlet data og analysen av data. Det kan ha vært med på å styre hvilke temaer som blir vektlagt, og hva slags forventinger jeg har hatt til resultatene. Samtidig kan det kan ha hjulpet meg å forstå dataen bedre (Postholm, 2010). Ved valget av en kombinasjon av deduktiv og induktiv tilnærming til analysen har jeg gjennom hele prosessen likevel vært bevisst på at min forforståelse innenfor disse temaene ikke skal ødelegge det faktum at deltakernes svar skal få tale for seg selv.

### **3.7 Metodisk refleksjon**

Hensikten med metodekapitlet er å forklare hvordan resultatene har blitt innhentet til dette prosjektet. I en slik prosess er det viktig at fremgangsmåten har vært redelig og gjort på en korrekt måte (Thagaard, 2018). Gjennom systematisk innhentning, behandling og presentasjon av datamaterialet har målet vært å sikre studiens kvalitet. For å vurdere studiens kvalitet i kvalitativ forskning kan man bruke ulike kvalitetskriterier. Både pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2021) og reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018) kan benyttes for å kvalitetsvurdere kvantitativ og kvalitativ forskning. I denne oppgaven vil sistnevnte kvalitetskriterier bli benyttet.

#### **3.7.1 Reliabilitet**

Prosjektets reliabilitet baserer seg på prosjektets interne logikk, og presenterer en indikasjon på forskningsresultatenes troverdighet og konsistens (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan kobles til om forskningsprosessen er gjennomført på en pålitelig måte (Thagaard, 2018). I en slik prosess vil en inngående beskrivelse av forskningsprosessen styrke påliteligheten til prosjektet (Johannesen et al., 2005). Det vil aldri være mulig å ha en fullstendig nøytralitet i kvalitativt forskningsarbeid, siden en eller annen fortolkning vil finne sted (Tjora, 2021). Likevel kan en bevissthet rundt om funnene ville blitt nok så like om en annen forsker hadde gjort samme jobben være med på å tydeliggjøre reliabiliteten (Thagaard, 2018). Selv om min forforståelse og erfaring påvirket både intervjuguiden og gjennomføringen av analyseprosessen, var jeg bevisst på å ikke veilede deltakerne i en spesifikk retning under intervjuene, slik at jeg fikk frem deres egne tanker, erfaringer og meninger. Påliteligheten i denne prosessen ble

også styrket av at det ble gjennomført et pilotintervju, slik at jeg som uerfaren forsker kunne lære av hvilke spørsmål som eventuelt var for ledende, slik at jeg kunne gjøre justeringer før prosjektets offisielle intervjuer. På grunn av det semistrukturerte intervjuets natur var det likevel ikke til å unngå, da enkelte svar vil danne grunnlag for spesifikke oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2018). En grundig transkriberingsprosess, samt benyttelse av direkte sitater fra deltakerne anvendes også i oppgaven for å styrke prosjektets reliabilitet, og for å forhindre tilfeldig subjektivitet. På denne måten kan man som leser av oppgaven selv analysere forskerens tolkning av resultatene (Tjora, 2021).

### **3.7.2 Validitet**

Ifølge Thagaard (2018) knyttes validitet til resultatene av forskningen og hvordan man som forsker tolker dataen, samt om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke. Her vil det være essensielt at prosjektet svarer problemstillingen i oppgaven (Tjora, 2021). Dermed vil validitet i kvalitativ forskning gjenspeile formålet med prosjektet og representere virkeligheten (Johannessen et al., 2005). For å styrke validiteten i denne oppgaven har jeg derfor redegjort for min rolle som uerfaren forsker, for mitt vitenskapelige ståsted, for tolkningen av dataen og for min forforståelse og erfaring. Mine redegjørelser av metodiske valg i prosjektet gir dermed leseren muligheten en til å ta kritisk stilling til forskningens presisjon og relevans (Tjora, 2021). Samarbeidet med veileder i arbeidet med å utforme en presis intervjuguide og drøfting rundt mitt vitenskapelige ståsted og mine teoretiske antagelser har også bidratt til å skape en større troverdighet (Thagaard, 2018). Et annet grep som ble brukt for å øke studiens validitet var å gi deltakerne muligheten til å se over sitatene sine, slik at eventuelle endringer kunne gjøres hvis de mente at deres meninger ikke kom frem på den rette måten. Sitatene ble derfor sendt på epost til deltakerne for godkjenning, der alle deltakerne godtok bruk av sitatene.

### **3.7.3 Overførbarhet**

Overførbarhet viser til hvilken grad resultatene fra en studie er gyldige eller overførbare til andre sammenhenger (Tjora, 2021). Resultatene fra dette prosjektet baserer seg på deltakernes egne opplevelser og erfaringer om anvendelsen av mental trening. Selv om det er blitt utført lite forskning rettet mot opplevelsen av mental trening, kombinert med at det er et lite utvalg, vil det likevel være en viss overførbarhet, i og med at det er mange spillere i deltakernes situasjon. For å styrke overførbarheten benyttet jeg meg av

de mest anvendte og «kjente» mentale basisteknikkene (Pensgaard, 2005). Det vil sannsynligvis inkludere en større spiller/elevgruppe, da sannsynligheten er stor for at flere av disse teknikkene blir tillært både i klubb og på skole. Det kan også argumenteres for at en del av funnene i denne oppgaven kan overføres til utøvere som er yngre og eldre, og potensielt i andre idretter. Ved benyttelse av en av de største motivasjonsteoriene (SDT) kan man også argumentere for at det er lettere å se om prosjektet kan ha relevans i andre sammenhenger. På grunn av studiens omfang, og kvalitativ forsknings natur var utvalget lite, noe som kan svekke overførbarheten. Et større utvalg kunne naturligvis vært med på å styrke overførbarheten til prosjektet, og tilført andre perspektiver og fyldigere beskrivelser, men også påvirket prosjektets analyseprosess negativt ved for stor belastning (Thagaard, 2018).

### **3.8 Ethiske betraktninger**

I tråd med Helsinkideklarasjonen fikk alle deltakerne tilsendt et informert samtykke som er frivillig, der deltakerne fikk vite om hva studien innebærer og hva deres rolle i forskningen er. Disse ble signert fysisk i forkant av hvert intervju. Risikoen deltakerne utsettes for var også minimal, der deltakerne fikk muligheten til å trekke sitt samtykke underveis (Holm & Olsen, 2015). Ved kvalitative forskningsintervju vil det bli innhentet personopplysninger, noe som gjør studien meldepliktig ovenfor et personvernombud som Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Man må også sørge for at dataen lagres på en forsvarlig måte og at konfidensialitet overholdes ovenfor datamaterialet og opplysningene. Derfor har det blitt benyttet pseudonymer så deltakerne ikke gjenkjennes i studien. Det var også gunstig å kontinuerlig vurdere om den samfunnsmessige nytteverdien var større enn byrden som påføres deltakerne i studien (Kalleberg, 2003). Deltakerne i studien ble også nøye informert om at deres tanker og meninger blir anonymisert slik at de ikke påvirket studien ved å holde igjen informasjon på grunn av frykt for konsekvensene hvis det skulle bli gjenkjent (Thagaard, 2018). Bevisstheten rundt dette var også viktig med tanke på å unngå å dele informasjon som kunne rettes mot noen av deltakerne, der det de har sagt kunne være gjenkjennbart for utenforstående. Derfor ble også alle skoler, klubber og navn av relevans som ble nevnt under intervjuene erstattet av pseudonymer.

## 4. Resultater og diskusjon

I dette kapitlet vil resultatene fra datainnsamlingen presenteres sammen med diskusjon rundt sentrale funn. Hensikten med det er å skape en helhetlig forståelse rundt oppgaven, og besvare studiens problemstilling. Det sørger også for unødvendig bruk av gjentakelser i teksten. Dataen som fremlegges vil være ut ifra temaene som ble formet på forhånd, og undertemaene som ble formet underveis i analysen. Siden studien benytter seg av SDT som et teoretisk rammeverk ble de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet valgt som hovedtemaer til analysen på bakgrunn av en deduktiv tilnærming. Den induktive tilnærmingen som ble nevnt i metoddelen ble benyttet for å finne relevante undertemaer knyttet til informantenes svar. Basert på dette ble det derfor delt inn i seks undertemaer: *Autonomi - Eierskap i gjennomføring og initiativ til mental trening*. *Kompetanse - Vanskelighetsgrad og vekstmentalitet*. *Tilhørighet - Lærere og trenere og medelever og medspillere*. Avslutningsvis i resultat- og diskusjonsdelen vil det drøftes rundt hvordan sammenhengen mellom tilfredstilelsen av behovene påvirker spillernes motivasjon for mental trening.

### 4.1 Grunnleggende psykologiske behov

I og med at denne studien omhandler hvordan unge toppfotballspillere opplever anvendelsen av mental trening sett i et motivasjonsperspektiv, var det relevant å se på hvordan spillernes motivasjon for mental trening påvirket opplevelsen og anvendelsen den. Siden SDT har blitt benyttet som teoretisk rammeverk, særlig rettet mot miniteorien BPNT og de grunnleggende behovene, vil resten av resultat og diskusjonsdelen basere seg på hvordan disse behovene spilte inn på spillernes opplevelse og anvendelse av mental trening. I og med at hensikten ikke er å måle styrken på behovene, men hvordan de fremkommer i relasjon til mental trening, var det nettopp dette jeg var ute etter å se nærmere på.

### 4.2 Autonomi

Som nevnt i teoridelen kan behovet for autonomi beskrives gjennom et behov for eierskap til ens handlinger, gjennom at man blir inkludert i beslutninger som tas. Med andre ord så vil mennesker ha et behov for å oppleve fri vilje og valg i ens handlinger (Ryan & Deci, 2017). Dermed var det interessant å se hvordan dette påvirket spillerne i

tillæringen og gjennomføringen av mental trening. Fra datasettet ble det formet to undertemaer; *Eierskap i gjennomføring og initiativ til mental trening.*

#### **4.2.1 Eierskap i gjennomføring**

Innledningsvis i intervjuene var jeg interessert i å finne ut hva spillerne gjorde for å bli bedre fotballspillere, men som ikke inkluderte fotballtrening og annen fysisk trening. Bakgrunnen for dette var for å se på hva de selv valgte å gjøre av fri vilje, og hvorfor de gjorde det. Felles for alle var at det var viktig å restituere og gjøre ting for å koble av, uten at de nødvendigvis kalte det avspenning. Elise forklarer det på følgende måte:

*«Tilbringe mye tid med venner og familie, ikke tenke på fotballen, og nyte andre deler av livet da. Da får jeg koblet helt av og tenkt på noe annet. Man er jo i fotballen hver eneste dag nesten, så det er deilig å slappe av litt.»*

Som man kunne se i presentasjonen av utvalget, er alle spillerne svært ambisiøse. Det vil si at fotballen er en stor del av hverdagen til hver enkelt. For enkelte kan det bli for mye, og det kan derfor virke som at å bevisst velge og gjøre ting som får en til å tenke på noe annet skaper et større overskudd, uten at det nødvendigvis er mentale basisteknikker som benyttes. Flere av spillerne nevnte særlig søvn og avkobling som viktige aspekter for å bli bedre fotballspillere. Dette er ting de selv valgte å gjøre, og som har skapt gode rutiner over tid. Å nå langt som fotballspiller er ikke for alle. Et stort psykologisk stress vil være nærliggende når det stilles urealiserbare mål, økende krav om å vinne og frykt for å mislykkes. Som nevnt har den økte profesjonaliseringen av fotballakademier bidratt til at presset oppstår i yngre alder enn tidligere, noe som kan være ødeleggende for deres utvikling (Relvas et al., 2010). At spillerne selv benytter seg av metoder for å bygge overskudd i form av avkobling og søvn kan være med på å redusere sjansen for at stresset tar overhånd. Det å koble av med andre aktiviteter kan blant annet være effektivt for å takle stress (Bianco et al., 2013). Ved å skape et større overskudd vil spillerne også kunne skape et større rom for å bli mentalt tøffe. En slik tøffhet vil kunne bidra til at man håndterer kravene fotballen stiller, og stresset det medfører, bedre enn andre (Thelwell et al., 2005; Jordet, 2019).

Etter dette var jeg interessert i å finne ut hva de valgte å gjøre av mental trening, og særlig hvordan det påvirket spillerne at gjennomføringen av mental trening var selvvalgt. Spillerne var stort sett enige om at det var noe de likte:



*«Altså, jeg liker at jeg får velge selv, nå som jeg har prøvd forskjellige ting. Så vet jeg hva som funker for meg.. Blir man fortalt at man skal gjøre det og det så føler jeg at da blir man litt tvunget, og da fullfører man ikke avspenningen eller visualiseringen 100%, mens når man gjør noe man vil så føler jeg at man får bedre utbytte da» (Trond).*

Her er det tydelig at Trond foretrekker å velge på egenhånd, særlig etter en periode med utprøving. Han foretrekker å benytte seg av de metodene han mestrer, noe som også kan relateres til behovet for kompetanse. Tora og Trine er også tydelig på at de i større grad motiveres av å velge selv:

*«For min del så føler jeg at jeg får større motivasjon til å utføre det fordi jeg ønsker det, og når jeg har et indre ønske om ting får jeg mye mer lyst til å gjøre det da» (Tora).*

*«Det tror jeg gjør at jeg får lyst til å gjøre det oftere, og at jeg får en større interesse for det, og jeg får gjort det jeg liker best. Så det er noe med egen motivasjon, hvis det er noe man liker så gjør man det mer og oftere tror jeg» (Trine).*

Den økte motivasjonen de beskriver bidrar ikke bare til at den mentale treningen gjennomføres, men at den gjennomføres oftere. Derfor kan det virke som at ved å selv velge mental treningsform øker både kvaliteten og kvantiteten i treningsarbeidet.

*«I skoleperspektiv husker jeg at mange i klassen ikke tok det så seriøst og var der for å være der. Det ødela litt av meningen med det egentlig når jeg så at de ikke tok det seriøst. Man blir jo lett påvirket av de andre, mens i klubben tar alle det seriøst, så det gjør det jo mye lettere, og gir meg motivasjon egentlig. Siden jeg vil ikke ødelegge for de andre. Og da vil sikkert ikke de ødelegge for meg heller» (Trond).*

Som man kan se i sitatet fra Trond viser det seg at det sosiale miljøet han befinner seg i på skolen ikke fostrer samme motivasjon som i klubben der de tar den mentale treningen mer seriøst. Autonomi vil i stor grad bli påvirket av det sosiale miljøet man er i, og det vil kunne fostre selvbestemt motivasjon, nysgjerrighet, trivsel og glede (Deci & Ryan, 2000). Basert på dette vil miljøet på skolen kunne svekke Trond sin lyst til å ta eierskap til gjennomføringen av mental trening, og nysgjerrigheten til å prøve nye teknikker og utvikle disse. Mitt inntrykk er også at spillerne opplever mental trening som litt kjedelig, noe som også kan bidra til å redusere innsatsen som legges ned. Det kan potensielt være krevende hvis de mest ambisiøse spillerne i klassen ikke opplever

mental treningen på skolen som særlig spennende, siden det da kan henge sammen med at de mindre ambisiøse spillerne i klassen synes det er enda mindre spennende. Dette kan være med på å bidra til et suboptimalt læringsklima.

Det virker også som at mental trening i klubb, som virker å være mer givende, blant annet på grunn av profesjonaliteten i gruppa, fortsatt oppfattes som litt kjedelig til tider, noe som viser hvor krevende det kan være å få spillere i denne alderen til å kunne se den potensielle viktigheten mental trening kan ha for deres utvikling som fotballspillere. Mekanismer som lærere og trenere kan benytte seg av for å redusere denne potensielle kjedsomheten og øke motivasjonen til spillerne, vil være å legge til rette for et autonomistøttende klima der spillerne kan ta del i prosessen rundt hvilke typer mental trening som gjennomføres. Dette vil kunne øke sannsynligheten for at spillerne opplever selvbestemt motivasjon, selvbestemt atferd og psykologisk velvære, samt redusere sannsynligheten for manglende innsats i aktiviteten (Ryan & Deci, 2017). Selv om det kan være utfordrende å få spillerne til å ta fullstendig eierskap og ha en iboende motivasjon i selve gjennomføringen av mental trening vil det å tilrettelegge slik at spillernes motivasjon er identifisert regulert øke sannsynligheten for å nå målene som er satt. En identifisert regulert motivasjon er nødvendig for å få spillerne til å ha lyst til og gjennomføre mental trening selv om de ikke opplever en iboende glede i selve aktiviteten (Skinner & Edge, 2002).

Et autonomistøttende klima vil også spille en stor rolle for at spillerne skal få dekket sitt behov for autonomi (Hagger & Chatzisarantis, 2008), som samsvarer med sitatene i dette delkapitlet der spillerne foretrekker medbestemmelse i det mentale treningsarbeidet. I tillegg kan trenere som bidrar til spilleres opplevelse av autonomi hjelpe dem til å føle seg kompetente til og ta avgjørelser omkring hvilke treningsmetoder eller konkurransevalg som passer med deres egne verdier og mål (Ryan & Deci, 2017). Selv om autonomi inkluderer både medbestemmelse og selvbestemmelse kan et autonomistøttende miljø også bidra til at spillerne føler seg autonome selv ved fravær av å kunne ta valg hvis de selv støtter aktiviteten som er igangsatt (Ryan & Deci, 2017). Det betyr at spillerne kan oppleve eierskap selv om de ikke selv valgte mental treningsform.

I lagsammenheng vil enkeltspillernes selvbestemte motivasjon økes hvis treneren legger opp til et autonomistøttende klima siden innsatsen i større grad baseres på at man selv ønsker å mestre noe, fremfor at noen andre mener at man skal gjøre noe (Amorose, 2007). Dette vil ikke kun være gjeldende i lagsammenheng, men også på skolen. Elevmedvirkning er nemlig en del av overordnet del i læreplanverket, og innebærer at elevene skal bidra i avgjørelser rundt egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir også nevnt under undervisvurdering i læreplanen, der det er beskrevet at læreren skal stimulere til lærelyst og tilrettelegge for elevmedvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

#### **4.2.2 Initiativ til mental trening**

Det viser seg i datasettet at det er noe ulik praksis vedrørende tillæringen og opplegget rundt mental trening i skole og klubb. I dette delkapitlet skal det dermed presenteres funn og diskuteres hvorvidt tilretteleggelsesformen av mental trening påvirket spillernes motivasjon til å initiere og gjennomføre denne treningen. For Trond virket det som det at han kunne velge selv var viktig for han når han skulle jobbe med selvtilliten sin:

*«Det var egentlig mangel på selvtillit i den perioden. Da fikk jeg høre at en av trenerne i klubben også var mental trener. Han skrev på Facebook at man bare måtte ta en samtale hvis man ønsket, så etter 2020 sesongen tok vi en prat, og la en plan om å snakke om hvordan det gikk en gang i uken. Så han hjalp meg å finne flytsonen, ved å notere, se på helheten, istedenfor den situasjonen jeg var i da.»*

Enkelte av spillerne var tydelige på at mangelen på fritt valg av mentale basisteknikker ødela for motivasjonen, men Tormod var tydelig på at tilretteleggelsen han fikk var god så lenge man var motivert for det selv, noe som kan skape en slags «høna eller egget-situasjon»:

*«De legger ganske til rette for det hvis du er motivert for det. Da er det ganske lett å komme inn i det. Men det kan være vanskelig for lærerne å styre vår motivasjon, man må ville det selv. Men jeg har vært motivert for det, og da har det vært ganske bra oppfølging føler jeg, av lærerne og trenerne.»*

Flere av spillerne poengterer også at det er i dårlige perioder de i størst grad ønsker å gjennomføre det, noe som kan vise at den iboende motivasjonen i selve aktiviteten ikke er stor nok til å gjennomføre det i gode perioder.

*«Jeg må ville det da. Det er ikke alltid jeg gjør det heller, men hvis jeg har en dårlig periode føler jeg at jeg må jobbe litt med hodet, og hva jeg kan gjøre mentalt for å snu det. Det føles mer virkelig hvis jeg tar tak i det selv også, enn hvis en lærer maser på meg om det» (Elise).*

*«Det blir litt sånn at man kun tar tak i han (mental treneren) hvis man sliter litt da. Men jeg har droppet det når jeg har vært nærme å oppsøke fordi jeg plutselig har fått det bra, og da har jeg bare droppet det, og det er kanskje litt dumt egentlig» (Trine).*

At de dårlige periodene spiller inn kan også vise til at spillerne potensielt ikke ser effekten av mental trening når de er i flytsonen, men at det i større grad er et verktøy ved motgang, eller i tøffe perioder. Selv om flertallet var enige i at det var fordelaktig for deres gjennomføring av mental trening at de selv var med på å bestemme var særlig Tormod klar på at det ikke nødvendigvis var det viktigste for han:

*«Det er kanskje lettere hvis en trener setter opp, fordi da vet du at du må gjøre det liksom. Hvis du bare skal gjøre det selv er det lettere at man bare dropper det. Det er ingen som bryr seg hvis du ikke gjør det. Hvis en trener setter opp til deg, så vet på en måte han om du gjør det eller ikke. Da føler man på en måte at man må gjøre det mer.»*

Tormod sine refleksjoner rundt dette viser også til at han motiveres av en ansvarliggjøring fra treneren, der behovet for tilhørighet kommer inn i bildet. Det kan også vise at han ikke er selvbestemt motivert nok for selve aktiviteten, siden motivasjonen i aktiviteten i større grad er avhengig av en ytre faktor. Tora er også inne på litt av det samme:

*«Det tror jeg at jeg burde gjort oftere. Jeg glemmer det litt, og det er dumt, fordi det funker jo. Så jeg tror jeg bør bli minnet på det oftere. Kanskje jeg bruker det en gang i uken eller noe.»*

Begge sikter til at andre skulle tatt ansvar for å minne de på å gjennomføre det. Som med Tormod kan det vise at motivasjonen ikke kommer innenfra og ikke er særlig autonomistyrte siden han ikke sier at han «skulle» gjort det oftere, men «burde». Dette kan signalisere at det eksisterer en form for press for å gjennomføre treningen. På skolen nevne flere at tillæringsprosessen ikke la opp til nok autonomi. Trine mente følgende:

*«Braive syns jeg er litt kjedelig, der noen av tingene ikke er så viktig kanskje. Det blir jo litt tørt, siden vi ikke får velge temaer selv, noe som gjør at man mister litt motivasjon da.»*

Opplevelsen Trine sitter med her delte flere av de andre spillerne også. Hun beskriver at det kan bli kjedelig siden de ikke får velge temaer selv, der behovet for autonomi ikke blir tilfredsstilt, noe som bidrar til mangel på motivasjon. Denne mangelen på motivasjon vil igjen være med på å bidra til at hun opplever Braive som kjedelig. Dette skaper en slags ond sirkel.

Det virket som om konteksten de lærte om mental trening i, var viktig for hvordan de opplevde mental trening også. For eksempel virket det ikke ideelt å lære om mental trening i et klasserom, blant annet fordi det fremkalte en assosiasjon til teoretiske skolefag istedenfor idrett.

*«Men det er litt vanskelig når du skal sette på headsettet og gjøre oppgaver. Litt for teoretisk da egentlig. Kunne vært et opplegg der man kunne snakke om det. Det kan jo være viktig.»*

Som man kan se her, og gjennom svarene til flere av spillerne, er de tydelige på at klasseromsundervisning ikke nødvendigvis oppfattes veldig motiverende eller relaterbart til fotball, spesielt hvis undervisningsformen ikke tilbyr nok medbestemmelse eller samarbeid. I enkelte av sitatene kan man se at flere av spillerne forbinder det å ta initiativ til og snakke med mental trener eller gjennomføre mental trening, med å ha det tøft eller være i en dårlig periode. Disse mekanismene kan komme av flere ting, og er komplekst. Det kan blant annet handle om motivasjonen til å gjennomføre mental trening, det kan være hva man føler man får ut av det, og det kan være relasjonen til personen man oppsøker. Likevel er et sentralt poeng at motivasjonen er størst når man sliter som mest, noe som kan være en hindring i hvor langt man kommer med fotballen, da det viser seg at unge spillere som i større grad kontinuerlig er forpliktet til sine mål, har bedre håndteringsstrategier og i større grad søker sosial støtte, når lenger i fotballen enn sine konkurrenter (Van Yperen, 2009). Dermed vil det spille positivt inn at spillerne oppsøker mental trener og mental trening uansett tilstand.

Et aspekt som har vist seg å spille inn for at spillere selv oppsøker mental trening er når innlæringen skjer. En tidlig innlæring av mentale ferdigheter har vist seg å gi et større

langsiktig utbytte og økt sjanse for at man selv oppsøker mental trening senere. Dette er forutsatt av at innlæringsprosessen av mentale ferdigheter tilpasses deres kognitive nivå. Bakgrunnen for dette er at i ungdom- og videregående skole-alder vil det være stor individuell forskjell i hvor langt man har kommet fysisk og mentalt (Visek et al., 2013).

Selv om dette er mekanismer som kan spille positivt inn er potensielt det viktigste i dette delkapittelet å se på motivasjonen til spillerne, siden det selvvalgte initiativet først virker å fremkalles når motgang oppstår. Det kan være nærliggende å tenke at motivasjonen til spillerne ikke er iboende nok i selve mental treningen siden motgang må til for at initiativet tas. Det kan dermed virke som at motivasjonen i større grad er introjeksjonsregulert. Denne formen er som man så i figur 1 den nest mest kontrollerte formen for ytre motivasjon, der initiativet til mental trening virker å være selvbestemt, men motivasjonen baserer seg på å unngå skyldfølelse, eller for å opprettholde selvfølelse (Deci & Ryan, 2002). Man kan også se på flere av sitatene at de mener det er lettere å gjennomføre mental trening hvis en trener eller lærer minner dem på det. Med andre ord en slags ytre ansvarliggjøring. I tillegg viser det sosiale klimaet det blir tillært og gjennomført i å spille en rolle, eksemplifisert gjennom klasseromsundervisning, som viste seg å ikke virke særlig inspirerende.

Hovedfokuset i SDT er som nevnt ikke hva som forårsaker selvbestemt motivasjon, men hvilke forhold som kan være med på å fremkalle og opprettholde den. Det vil være sentralt å se på hvordan man kan tilrettelegge for at motgangen i seg selv ikke håndteres på samme måte, eller at den mentale treningen i større grad inspirerer til fortsettelse. Det er som nevnt viktig å påpeke at det ikke utelukkende er indre motivasjon som kan være effektivt. Ulike former for ytre motivasjon leder ikke alltid til negative utfall, og kan bidra til utvikling og velvære gjennom økt engasjement og læring av høyere kvalitet. Særlig de selvbestemte formene for ytre motivasjon kan bidra til positive utfall (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Siden det er de selv som til slutt tar initiativet for å snakke med mental trener kan det virke som at det ikke er en ytre motivasjon som er kontrollert, der ytre forhold som straff, belønning og annerkjennelse fra andre og en selv spiller inn (Hagger & Chatzisarantis, 2008), men at motivasjonen er identifisert regulert, siden de ser på treningen som viktig for å bli bedre fotballspillere, og har internalisert verdien av å gjennomføre den uten at de nødvendigvis finner stor glede av å gjennomføre den (Deci & Ryan, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Likevel virket dette

å variere noe da man kan se at enkelte av spillerne i større grad tror at det hadde hjulpet på motivasjonen å bli påminnet det oftere, fremfor å selv ta initiativ.

Motivasjonsformene kan forflytte seg fra dag til dag og handling til handling, der motivasjonen til mental trening vil kunne virke på samme måte (Ryan & Deci, 2017). Hvor man befinner seg på kontinuumet i Figur 1 vil styres av i hvilken grad de psykologiske behovene blir tilfredsstilt i den gitte situasjonen (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Kontrollerende rammer rundt individer kan skape kontekster der man ikke føler seg trygg og velkommen, der man ikke føler seg effektiv i det man foretar seg, samt en manglende grad av medbestemmelse i handlingene man utfører (Gunnell et al., 2013). En slik setting virker å kunne oppstå hvis tillæringen og gjennomføringen av mental trening i skolen blir for klasseromsbasert, og for lærerstyrt. Dette kan føre til at spillernes motivasjon blir eksternt regulert, som er den minst autonome formen for motivasjon, siden de i større grad er ute etter å tilfredsstille eksterne krav fra en lærer/trener eller omgivelsene rundt. Samme type motivasjon kan også oppstå hvis en lærer/trener benytter seg av krav, belønning og straff i et forsøk på å få spillerne til å gjennomføre treningen, noe som vil svekke deres egen lyst til å gjennomføre mental trening (Deci & Ryan, 2002). Å gi spillerne et større ansvar og frihet kan bidra til flere fordeler. Det kan blant annet bidra til flere valgmuligheter når det gjelder innhold og arbeidsmetoder, og variasjon kan videre føre til økt inspirasjon og læringsutbytte (Lyngsnes & Rismark, 2007).

De ytre kontrollerte formene for motivasjon kan også føre til antisosial atferd, moralsk frakobling og utbrenthet (Sarrazin et al., 2002; Lemyre et al., 2007; Linley et al., 2010; Hodge & Lonsdale, 2011). En slik hindring av behov vil kunne redusere spillernes selvbestemte motivasjon, som igjen kan redusere innsatsen som legges ned i mental treningen (Ryan & Deci, 2017). Derfor må trenere og lærere konstant etterstrebe et autonomistøttende og mestringsorientert klima som tilfredsstiller spillernes behov. Dette kan bidra til prososial atferd, objektiv prestasjon, innsats, glede og lyst til å fortsette deltakelse (Sarrazin et al., 2002; Lemyre et al., 2007; Linley et al., 2010; Hodge & Lonsdale, 2011). Hvis motgangen først oppstår, er det viktig å belyse hvordan man ser på denne motgangen. Det viser seg blant annet at spillere som ser på ferdighetene sine som statiske kan ha større sannsynlighet for å bli amotiverte ved motgang sammenlignet med spillere som i større grad identifiserer seg med fotballen og har troen på at deres

ferdigheter kan forbedres, noe som vil påvirke innsatsen spillerne legger ned (Sarmiento et al., 2008).

Som nevnt tidligere opplevde flere av spillerne at mental trening var alt fra «*helt greit - men givende*», til «*kjedelig - og litt nytteløst*». Det betyr at det kan være vanskelig å få spillerne til å bli autonomt motivert for den mentale treningen. Lærere og trenere bør være bevisste på dette, og i størst mulig grad etterstrebe å skape et klima som kan bidra til en integrert regulert motivasjon hos spillerne, der de har akseptert hva slags handlinger som må til for å nå målene, og at dette blir en integrert del av spillernes verdier og identitet (Deci & Ryan, 2002). Dette kan være krevende å få til, og sannsynligvis umulig til tider. Det kan likevel være fordelaktig å jobbe mot at spillernes motivasjon beveger seg fra de ytre kontrollerte formene for motivasjon til de mer autonome, selv om man ikke nødvendigvis evner å få de til å bli indre motiverte eller integrert regulerte (Deci & Ryan, 2002). Hvis man som lærer/trener legger opp til at spillerne forstår viktigheten av mental trening for at de skal utvikle seg som fotballspillere, ved at de blir identifisert regulerte, vil sannsynligheten øke for at de gjennomfører dette fordi de selv forstår hvilken effekt det kan ha. Dette kan spille positivt inn mot spillernes initiativ til å selv gjennomføre mental trening (Balaguer et al., 2012).

### **4.3 Kompetanse**

Kompetanse refererer til behovet for å føle seg effektiv og dyktig i ens handlinger. Det innebærer å oppleve en følelse av mestring og vekst (Ryan & Deci, 2017). I dette delkapitlet skal vi derfor se nærmere på hvordan behovet for kompetanse påvirker spillernes opplevelse og anvendelse av mental trening, samt diskutere rundt funnene fra intervjuene. Fra datasettet ble det formet to undertemaer; *Vanskelighetsgrad* og *vekstmentalitet*.

#### **4.3.1 Vanskelighetsgrad**

For at spillerne skulle føle mestring rundt den mentale treningen var det tydelig at vanskelighetsgraden spilte en vesentlig rolle på motivasjonen, men at det var litt forskjellige preferanser rundt hvor utfordrende treningen burde være:

*«Ja, det er jo klart at hvis jeg ikke hadde merket fremgang så hadde jeg gitt opp, eller gjort det sjeldnere, eller fokusert mindre, men jeg har troa på at alt kan*



*hjelp på en måte. Jeg tror egentlig alt er sunt på en måte. Så ingenting er for lett egentlig. Heller det enn at det er for vanskelig» (Espen).*

Espen belyser at han heller foretrekker at det er for lett enn for vanskelig, ellers gir han bare opp. Kommentarene til Tora og Trine understreker også dette:

*«Hvis jeg ikke får det til så gir jeg litt opp eller orker ikke mer. De tingene som ikke har fungert har jeg bare lagt vekk fordi det har vært for vanskelig egentlig. Jeg har ikke klart å utføre det bra nok, eller så har det blitt litt kjedelig, og da er det kanskje litt for lett da. Mens det som er mer passe vanskelig har vært mye bedre egentlig, for min del hvert fall» (Tora).*

*«Det er bra å få litt utfordring, men samtidig må man klare å få det til, da tror jeg man får en større utvikling enn hvis det blir for lett da. Pusteøvelser er jo egentlig veldig enkelt da, men funker der og da. Visualisering kan være litt for vanskelig iblant, men når jeg gjør det trinnvis så har det jo fungert litt egentlig» (Trine).*

Selv om Tora og Trine er enige med Espen om at det er lett å gi opp hvis man ikke kjenner på mestring er de likevel klare på at mestringsfølelsen ikke er særlig motiverende hvis treningen oppfattes for lett. For at innlæringsprosessen av mentale ferdigheter skal være så effektiv som mulig for ungdom må læringen tilpasses deres kognitive nivå. Dette er på bakgrunn av at i ungdom- og videregående skole-alder vil det være varierende hvor langt elevene har kommet fysisk og mentalt (Visek et al., 2013). I tråd med kommentarene om at det ikke må være for lett viser det seg at det kan være fordelaktig å ikke mestre ved første forsøk, siden slike opplevelser kan bidra til at man erfarer at mestring krever innsats (Bandura, 1997). Som man kan se i kommentaren til Espen gir han fort opp hvis det blir for vanskelig, noe som kan knyttes til lave mestringsforventninger (Bandura, 1997). Hvis spillerne ikke opplever mestring, gir de lettere opp. Dette kan sees i sammenheng mellom behovet for kompetanse og spillernes mestringsforventninger, der mangel på mestringsfølelse kan relateres til lave mestringsforventninger, noe som kan bidra til at situasjoner oppfattes truende, som igjen kan skape usikkerhet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Denne lave mestringsforventningen kan komme av denne usikkerheten. Her vil rollen til en mental trener blant annet være å redusere denne usikkerheten. En måte å gjøre dette på vil være ved verbal overtalelse, der man overtaler spillerne gjennom tilbakemeldinger og oppmuntringer om at de vil mestre den mentale treningen (Bandura, 1997). Evner man å justere spillernes

mestringsforventninger kan dette bidra til å skape en større evne til å holde ut når oppgavene blir mer krevende (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Siden flere av spillerne påpeker viktigheten av vanskelighetsgrad for motivasjonen må den mentale treningen tilpasses etter individuelle behov og ferdigheter, noe som er grunnleggende for å oppleve kompetanse (Ryan & Deci, 2017). Tilpasses ikke dette godt nok kan det bli som Tora påpeker. At det blir kjedelig hvis det blir litt for lett, noe som kan bidra til at man ikke tåler motstand like godt, og som svekker innsatsen. Grunnen til det er blant annet at hvis man opplever en oppgave som for enkel vil det gjøre at man forventer raske resultater, noe som vil redusere motstandsdyktigheten når oppgaver blir mer krevende (Bandura, 1997). Dette vil være med på å redusere følelsen av kompetanse. Legges det til rette for at spillerne opplever kompetanse vil dette kunne bidra til å redusere usikkerhet og øke selvtillit, trivsel og glede (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Opplever spillerne å overvinne utfordringer gjennom vedvarende innsats vil spillerne i større grad oppleve selvbestemt motivasjon (Bandura, 1997). Det kan gjøres ved å sette utfordrende, men oppnåelige mål, gi tilbakemelding og støtte, og skape et trygt miljø for læring og eksperimentering (Baard et al., 2004). Hva slags miljø lærere og trenere legger opp til kan spille en viktig rolle, der kontrollerende rammer rundt spillerne kan bidra til at de ikke føler seg trygge og velkomne, noe som kan fostre en følelse av ineffektivitet (Gunnel et al., 2013). En slik hindring av behov vil kunne redusere spillernes selvbestemte motivasjon, som igjen kan redusere innsatsen som legges ned i den mentale treningen (Ryan & Deci, 2017).

#### **4.3.2 Vekstmentalitet**

Som man kunne se i 4.3.1 var det ulike faktorer som bidro til at spillerne ga opp eller mistet motivasjonen til å gjennomføre mental trening. Det ble diskutert hvorvidt trenere og lærere kan tilpasse treningen for å kunne motivere spillerne i større grad. En annen viktig faktor er i hvilken grad spillerne selv lar seg motivere av både motgang og medgang, og hva slags syn de har på utfordringer. Et «*growth mindset*» eller «*vekstmentalitet*» kan forklares som en positiv tilnærming til en oppgave der man tror at trening vil forbedre utførelsen av den oppgaven (Mrazek et al., 2018). Hindringer vil i større grad bli sett på som utfordringer fremfor trusler, og man lar seg inspirere av andres fremgang (Dweck, 2006). I datasettet var det derfor tydelig at spillernes tankesett vedrørende mestringen av mental trening spilte en rolle for opplevelsen og anvendelsen

av mental trening. Likevel kan det være vanskelig å konkret føle at man behersker eller opplever fremgang av mental trening sammenlignet med fysisk trening. Derfor kan det være en utfordring i hvilken grad spillerne opplever at de utvikler seg på denne fronten, bortsett fra at de gjennomfører det ofte. Et eksempel som likevel viser at man kan oppleve utvikling uten å teste det er utsagnet til Espen:

*«Også merker jeg også når jeg visualiserer, når jeg tenker at når jeg får ut alle spenninger i beina, det er mest hodet egentlig, uten at jeg har fått bevis på at det funker, så tror hodet mitt det da.»*

Selv om dette ikke er så konkret og håndgripelig virker det likevel som at det fungerer for han fordi han tror på det. For Tormod er derimot tydeligheten noe han foretrekker i benyttelsen av mental trening:

*«Kanskje målsetting. Merket det tidlig at de gangene jeg har mål før en trening eller en periode at jeg har noe å jobbe for. Hverdagen blir mer tydelig, og det jeg gjør blir mer konkret. Da surrer jeg ikke rundt og bare spiller fotball istedenfor. De gangene jeg setter meg tydelige mål og jobber for det vet jeg på en måte om jeg blir bedre eller ikke. Det er vel at jeg merker størst forskjell på den typen mental trening. At den gir meg mest, selv om de andre hjelper til en viss grad, men selve målsettingen er noe jeg konkret måler meg etter, og jeg utvikler meg bedre som fotballspiller. Jeg tror målsetting funker bra på grunn av at det jeg jobber med blir tydelig. At jeg har en plan for det jeg driver med. Da ser jeg tydelig utviklingen min.»*

I motsetning til Espen som i større grad nevner at det er noe udefinerbart poengterer Tormod at det konkrete og håndfaste ved målsetting er noe han verdsetter, og som bidrar til utvikling. Han opplever mestring, og hans tankesett tilsier at dette er et verktøy som kan gjøre han bedre. Mental trening kan også være fint når spillere er skadet og ikke opplever den daglige mestringen de vanligvis opplever i fotballhverdagen:

*«Særlig mens jeg har vært skadet så har målsettingsarbeid vært bra, så jeg finner de små seirene når jeg ikke får gjort det jeg liker best» (Trine).*

På spørsmålet om hvordan mestring påvirket gjennomføringsevnen til å utføre mental trening var alle spillerne tydelige på at det å oppleve utvikling og mestring var sentralt for motivasjonen:

*«Det har selvfølgelig veldig mye å si. I starten klarte jeg ikke å meditere i et minutt en gang. At jeg liksom kjenner på en utvikling gjennom de ulike øvelse, at*

*jeg kjenner en utvikling så gir det meg mer motivasjon til å bli bedre. Så det hjelper meg til å gjennomføre det. Det jeg liker med mental trening er at man kan tenke på det som idrett. I fotball tenker jeg alltid neste mål. Og det kan man her også. Neste gang kan jeg meditere i 10 minutter istedenfor 5 for eksempel.» (Trond)*

*«Det er på en måte hva jeg foretrekker da. Gjør jeg noe jeg ikke synes fungerer så er det ikke vits heller synes jeg. Så jeg må gjøre det jeg føler er best. Man kan jo prøve andre ting, men må uansett føle selv om det funker for en selv» Elise.*

I disse sitatene kan man se litt ulike tankesett rundt mental trening. Begge er klare på at å oppleve kompetanse er viktig for motivasjonen, som er i tråd med teori rundt kompetanse der økt følelse av kompetanse bidrar til en større lyst til å engasjere seg i utfordrende oppgaver (Ryan & Deci, 2017). Likevel viser Trond i større grad en vekstmentalitet sammenlignet med Elise som poengterer at hun ikke ser poenget hvis hun ikke føler effekten av det med en gang. Trond så derimot poenget av å fortsette arbeidet med mental trening selv om det var utfordrende i starten, og kjente på en økt motivasjon til å fortsette med det når han gradvis begynte å mestre treningen. Det viser seg at ved å støtte kompetanse så hjelper man utøverne med å utvikle en veksttankegang, omfavne utfordringer og holde ut i møte med tilbakeslag. Blant annet så Baard med medforfattere (2004) på ledelse, og fant ut at transformasjonsledelse, som å gi individualisert støtte og utfordre de man leder til å vokse og utvikle seg, var positivt assosiert med ansattes opplevde kompetanse og selveffektivitet. Desto mer kompetent man blir, jo større sannsynlighet er det for at man fortsetter handlingen og ønsker å gjenta den. Det er nærliggende å tro at dette er overførbart til spilleres opplevelse av å mestre mental trening som en motivasjonsfaktor for videre fortsettelse. En annen viktig faktor er å se på ferdighetene sine som dynamiske og ikke statiske, siden dette vil kunne redusere sannsynligheten for å bli amotivert ved motgang (Sarmiento et al., 2008). Dermed kan tankesettet til Trond i større grad være med på å gjøre han rustet mot motgang sammenlignet med Elise. Spillere som i større grad har troen på at sine mentale ferdigheter kan utvikles vil sannsynligvis finne mer glede i utfordringene mental trening tilbyr, noe som vil påvirke innsatsen spillerne legger ned i den mentale treningen (Ryan & Deci, 2017).

Hvis spillerne er selvbestemt motiverte til å gjennomføre treningen vil de kunne oppleve høyere nivåer av opplevd kompetanse enn hvis de er kontrollert motiverte eller amotiverte, som i seg selv vil føre til større glede og et høyere prestasjonsnivå

(Vallerand et al., 1997). Dermed vil det være opp til lærere og trenere å fasilitere denne motivasjonen ved å skape et autonomistøttende og mestringsorientert klima der ferdighetsutvikling vektlegges. Kombinerer man dette med å fremme spillernes følelse av kompetanse kan det også være med på å bidra til at de føler seg mer knyttet til laget og investert i lagets mål og verdier (Ryan & Deci, 2017). I tillegg vil et slikt klima kunne øke den selvbestemte motivasjonen til spillerne siden treningsinnsatsen baseres på egne ønsker, fremfor andres ønsker (Amorose, 2007). I et slikt klima vil det også være hensiktsmessig å tydeliggjøre viktigheten av å la seg inspirere av andre, fremfor å sammenligne seg med andre, noe som er viktig ved en vekstmentalitet (Dweck, 2006). Ved sammenligning av at andre lykkes eller mislykkes kan man risikere å senke forventningene rundt egen mestring, noe som kan redusere motivasjonen til å fortsette med en oppgave (Bandura, 1997). Denne lave mestringsforventningen kan spille inn på spillernes opplevelse av kompetanse, der utholdenheten for å stå i en oppgave som er krevende er svakere hvis følelsen av kompetanse er redusert (Ryan & Deci, 2017).

#### **4.4 Tilhørighet**

Behovet for tilhørighet baserer seg som nevnt på at mennesker er sosiale vesen som trenger å være tilknyttet andre mennesker i felleskap. Man trenger følelsen av å bli sett, tatt vare på og akseptert, samt å ta vare på andre i de sosiale omgivelsene man befinner seg i (Ryan & Deci, 2017). I dette delkapitlet skal vi se på funnene vedrørende tilhørighet og diskutere hvordan behovet for tilhørighet påvirket spillernes opplevelse av mental trening, og hvordan graden av tilhørighet spilte inn på anvendelsen. Fra datasettet ble det formet to undertemaer; *Lærere og trenere* og *medelever og medspillere*.

##### **4.4.1 Lærere og trenere**

Siden tilknytning og sosial støtte er viktig for å fostre den selvbestemte motivasjonen for å gjennomføre mental trening spiller lærere og trenere en viktig rolle i denne anledning, da de er «*voksenpersonen*» og den/de som skal lære bort, samt følge opp den mentale treningen. Kunnskapsdepartementet (2017) poengterer blant annet at alle fag skal utvikle et inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Hvordan spillerne oppfattet det sosiale miljøet rundt seg, og lærere og treneres rolle med tanke på opplevelse og anvendelse av mental trening var noe varierende. Et aspekt

flere nevnte var at det var lettere å gjennomføre treningen hvis de ble påminnet å trene mentalt fra trenere og lærere:

*«Også er det er kanskje lettere hvis en trener setter opp, fordi da vet du at du må gjøre det liksom. Hvis du bare skal gjøre det selv er det lettere at man bare dropper det. Det er ingen som bryr seg hvis du ikke gjør det. Hvis en trener setter opp til deg, så vet på en måte han om du gjør det eller ikke. Da føler man på en måte at man må gjøre det mer» (Espen).*

Som man ser poengterer også Espen at det hjelper å bli ansvarliggjort fra en annen enn han selv. Det kan vise at han ønsker et press utenfra for å bli motivert, noe som kan tilsi at han ikke er selvbestemt motivert nok for å gjennomføre mental trening. Trond var en av spillerne som hadde et litt ambivalent forhold til hvordan han opplevde å samarbeide med andre, men belyste likevel tryggheten som lå i å samarbeide med mental treneren:

*«Vet ikke helt egentlig. Når vi først jobber med avspenning med (mental treneren) så er jo laget der, men jeg føler at jeg er helt alene da. Det er ikke lagkameratene som får meg til å gjøre det da. Men hvis (mental treneren) kommer til meg og snakker om det så føler jeg en tilknytning, siden hun kjenner meg og gir meg en trygghet.»*

I tillegg til klasseromsundervisning vil man stort sett i en skolesetting ha et behov for oppfølging og undervisvurdering av lærerne. Inntrykket var at de ulike skolene fulgte opp spillerne på ulike måter, og at flere av stedene la opp til at spillerne selv valgte om de ville benytte seg av tilbudet. På skolen til Elise var dette tilfellet:

*«Vi har jo en mental trener på skolen som spør om vi trenger han da, men jeg har ikke brukt han enda da. Burde kanskje brukt han da, men har ikke det. Men han har vært på tilbudssiden, så det har vært bra.»*

Som man kan se står det ikke nødvendigvis på tilbudet når det kommer til oppfølging, men heller hvorvidt spillerne benytter seg av tilbudet. Det belyser også Tormod:

*«De er veldig gode på å introdusere deg for det, men de har ikke noe fast, eller sjekker fast om man gjør det liksom. Det er veldig på eget initiativ. Men de er veldig gode på å introdusere deg for det hvis du har lyst. Men det er ikke satt opp noe fast der de hører om du fortsatt gjør det.»*

Enkelte av spillerne satte også pris på det faktumet at lærerne var på tilbudssiden med tanke på oppfølging. Særlig på skolen til Trine, der oppfølgingen potensielt var ekstra viktig da hun var skadet:

*«Jeg har jo fått bra oppfølging etter jeg ble skadet da. De tar kontakt på skolen med alle som er langtidsskadet der de er tydelige på at de er der hvis man trenger dem, og det er jo veldig bra.»*

På spørsmålet om hvordan oppfølgingen kunne blitt gjort annerledes var flere av spillerne inne på at de kunne ønske lærerne i større grad tok kontakt:

*«Gått mer en til en kanskje, spurt om folk faktisk gjør det, og høre hvordan det går både på og utenfor fotballbanen kanskje» (Elise).*

Elises kommentar om at den individuelle oppfølgingen kunne vært tydeligere fra lærers hold kan både være med på å belyse hvordan tilfredstillelsen av behovet for tilhørighet spiller inn for å gjennomføre mental trening, men også om motivasjonen ikke er sterk nok hvis de selv ikke ønsker å ta kontakt med læreren angående mental trening. Her kan også tryggheten og relasjonen mellom lærer og elev spille en rolle for hvorvidt elevene føler det som naturlig å selv ta kontakt for noe som potensielt kan føles mer personlig enn fysisk trening. Alle spillerne i studien hadde på hvert sitt hvis mental trening på agendaen i løpet av en treningsuke med laget. Hvordan det ble tilrettelagt og fulgt opp var varierende. Enkelte hadde en mental trener som var der ukentlig og la opp til et opplegg, mens andre hadde tettere oppfølging ved behov. Selv om flere av spillerne nevnte felleskapet som en positiv faktor for opplegget rundt mental trening var særlig Trond opptatt av å fremheve hvordan det fungerte bra på et individuelt nivå også:

*«Fra klubb har det hvert fall vært veldig bra. I starten satte vi jo opp en plan og fulgte utviklingen, noe som funket bra. Jeg får jo spørsmål av (mental trener) hver uke også. Iblant også om hvordan det går med meg som person også. De spørsmålene gjør meg mer bevisst på hvordan jeg har det også.»*

Som Trond påpeker så er det ikke utelukkende snakk om mental trening som er med på å bidra til hans motivasjon. Det er også at man føler at noen bryr seg om en. Dette er i tråd med studien til Mageau og Vallerand (2003), der trenere kan fasilitere tilfredstillelse av tilhørighet ved en autonomistøttende lederstil hvor man tar hensyn til deres perspektiver og følelser, fremfor en kontrollerende lederstil som baserer seg på

autoritet og lite empati (Blanchard et al., 2009). Elise etterlyste derimot mer individuell oppfølging og oppmerksomhet. Svikter dette vil det kunne oppstå en mangel på opplevelse av tilhørighet, som blant annet kan øke sannsynligheten for utbrenthet hos spillerne (Morales-Sanchez et al., 2020). Her vil miljøet rundt spillerne spille en stor rolle for deres personlige utvikling. Kontrollerende rammer rundt spillerne kan skape kontekster der de ikke føler seg trygge og velkomne (Gunnel et al., 2013). En slik hindring av behov vil kunne redusere individens selvbestemte motivasjon, som igjen kan redusere innsatsen som legges ned i den mentale treningen (Ryan & Deci, 2017). Derfor er det viktig at trenere og lærere skaper en slik trygghet, som Trond påpeker i sin kommentar om at han opplever en trygghetsfølelse av å samarbeide med mental treneren der han føler seg ivaretatt og sett, noe som vil fremme tilfredstillelsen av behovet for tilhørighet. Dette kan bidra til at spillerne utvikler sine sosiale ferdigheter, stoler på andre og søker meningsfulle forbindelser. Det kan også bidra til økt psykologisk velvære og selvbestemt motivasjon hos spillerne (Ryan & Deci, 2017).

Tormod sin kommentar om at lærerne på skolen hans legger opp til at oppfølgingen må være litt på eget initiativ, men at de er flinke på å introdusere og hjelpe til med mental trening, kan være med på å øke tilfredstillelsen av behovet for tilhørighet. I tillegg kan spillere som blir inkludert på denne måten også oppleve mer selvbestemt motivasjon, samt bedre generell livskvalitet (Bejar et al., 2019). I motsetning til Tormod så mente Espen at han i større grad ble motivert av at lærere og trenere satte opp den mentale treningen, siden han da følte at han måtte gjøre det. Det virker derfor som at han blir motivert av ytre faktorer, men utfører treningen på eget initiativ. Dette kan knyttes opp mot en selvbestemt motivasjon, ved at han ser på treningen som viktig og har internalisert verdien av å gjennomføre den, men at den ytre faktoren i form av ansvarliggjøring gjennom en trener er det som gir han initiativet til å igangsette det (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Denne formen for motivasjon vil ikke være like hensiktsmessig i lengden, og for mange kan følelsen som oppstår ved å gjennomføre mental trening man blir pålagt å gjøre, bidra til at følelsen av tilhørighet blir hindret, noe som kan svekke kvaliteten på motivasjonen (Ryan & Deci, 2017). Dette samsvarer med hvordan den selvbestemte motivasjonen kan bli svekket hvis innsatsen baserer seg på at man gjør noe fordi andre mener at man skal gjøre noe, fremfor at man selv ønsker å mestre noe (Amorose, 2007). Lite initiativ eller innsats kan også føre til en tilhørighetsmessig ond sirkel. Lærere og trenere som opplever at spillere har lav



selvbestemt motivasjon vil i større bli fristet til å benytte seg av en kontrollerende lederstil for å få spillerne til å gjennomføre det de skal. Dette kan ha en paradoksal effekt hvor den kontrollerende oppførselen for å skape mer initiativ hos spillerne fører til en reduksjon i motivasjonen som de egentlig ønsker å øke hos spillerne (Berntsen & Kristiansen, 2020).

Her kan lærere og trenere ha en viktig rolle i å fremme selvbestemt motivasjon blant spillerne ved å skape et autonomistøttende klima der ferdighetsutvikling og positive tilbakemeldinger vektlegges. Vektlegger man å fremme spillernes følelse av tilhørighet kan man bidra til at de føler seg mer knyttet til laget, og lagets mål og verdier (Ryan & Deci, 2017). I tillegg nevnte Trine hvordan oppfølgingen på mental trening var viktig da hun var skadet. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at skadede spillere har flere gode opplevelser når behovet for tilhørighet tilfredsstilles (Ardern et al., 2012). Som man kunne se i 4.3.2 poengterte også Trine at mestringen hun fikk av mental trening mens hun var skadet var ekstra viktig, siden hun ikke opplevde mestring gjennom fotballtrening i hverdagen lenger. Dette viser hvor viktig det kan være at lærere og trenere er spesielt opptatt av å tilrettelegge for kompetanse og tilhørighet når en spiller er skadet, siden de i større grad vil føle seg isolert og ensomme i skadeperioden (Rosen et al., 2018), da de ikke er en del av gjengen på samme måte, noe som kan hindre opplevelsen av tilhørighet, og negativt påvirke deres motivasjon og mentale helse (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

#### **4.4.2 Medelever og medspillere**

Behovet for tilhørighet kan tilfredsstilles ved at man føler seg som en del av et felleskap (Ryan & Deci, 2017). I hvilken grad medelever og medspillere påvirket spillernes opplevelse og anvendelse av mental trening var noe varierende. Som nevnt tidligere var det konsensus blant spillerne om at tillæringen av mental trening i skolen var for klasseromsbasert, eller at det i for stor grad ble lagt opp egenarbeid, og at de gjerne skulle gjort det sammen med medelever, eller i andre omgivelser. Espen forklarer det slik:

*«Jeg tenker at vi kunne hatt mer felles. Det blir litt sånn at vi sier sånn, sett på headsettet og gjør det. Men hvis det kunne vært mer diskusjon kanskje da. Litt mer tanker, andre innspill og sånne ting.»*

Espen belyser også at andres tanker og innspill kunne vært en motivasjonsfaktor for mental trening, siden opplegget de hadde på skolen ble veldig individuelt. Dette kan potensielt ha vært hemmende for motivasjonen til Espen hvis han ikke har ønsket en slik tillæringsmåte, da både behovet for autonomi og tilhørighet til en viss grad kan ha blitt hindret. Å snakke med medspillere om mental trening virker både å være positivt og litt utfordrende for spillerne, avhengig av de sosiale omgivelsene de befant seg i:

*«Men etter noen kamper forteller noen at de har gjort noe mental trening, og at det funka veldig bra. Og det er jo motiverende egentlig. Og det kan jo være litt rart å snakke med folk utenfor fotballen om det, men i fotballen tror jeg det er bra å prate med hverandre om egentlig» (Elise).*

*«Ehm, ja, med medelever så tror jeg det er litt sånn komme seg gjennom det egentlig, mens her så er folk profesjonelle og vet det er viktig, så her er det jo absolutt prat om det» (Espen).*

Som man kan se på Espen sin kommentar så spiller profesjonaliteten i miljøet han befinner seg i en vesentlig rolle for hvor motivert han er for mental trening. Det kan også være en faktor for Elise som foretrekker å snakke om mental trening med de på laget, siden de i større grad ser nytten av det. Hun lar seg også motivere av at andre på hennes nivå har mestret den mentale treningen. Som nevnt kan de sosiale omgivelsene også by på utfordringer. Flere av spillerne snakket om at det kan være litt rart å snakke om eller bedrive mental trening:

*«Hvis noen drar på kino og man sier nei, jeg skal være hjemme og trene mentalt, sånn er det ikke helt enda. Så man må ha ganske sterk motivasjon for det. Men som sagt så er det et tema som er litt sånn, det er ikke så åpent enda føler jeg. Man prøver for hardt kanskje. Blir sett på som at du er litt teit kanskje da. Da er det ikke så lett å snakke om det heller» (Tormod)*

*«Også viktigheten med det å snakke om det rett og slett. At med folk på min alder, at det ikke skal være flaut, fordi fra min egen erfaring så er det så mye lettere når folk man stoler på vet hva man tenker, så man slipper å tenke på det inni seg selv» (Trond).*

Dette viser at de sosiale omgivelsene spiller en vesentlig rolle, og at mental trening fortsatt er relativt nytt, noe som kan gjøre det vanskelig å snakke med andre som ikke har samme ambisjoner som en selv om det, siden de potensielt ikke har forstått hensikten med mental trening. Ved spørsmål om hvor mye det påvirker gjennomføringsevnen at de samarbeider med trenere eller lagkamerater, eller at de

gjennomfører det samtidig med dem, var det litt forskjellige oppfatninger, avhengig av de sosiale omgivelsene. Av de som mente det spilte positivt inn var Espen og Tora:

*«Det påvirker gjennomføringsevnen ja, at vi gjør det sammen. Det påvirker positivt. Det er jo alltid sånn at når flere tror på noe sammen så hjelper det» (Espen).*

*«Det synes jeg hjelper veldig. Det å diskutere med folk på laget og forveksle tanker der man deler ting og kjenner at man ikke er den eneste føles veldig bra egentlig. Det motiverer meg også at man merker at hele laget vil noe sammen da» (Tora).*

Begge nevner at de motiveres av den kollektive innsatsen som legges ned i mental trening, at det løfter en selv og laget samtidig. Særlig den fellesskapsfølelsen de får ved å ikke føle seg alene om det virker å være viktig. Trond var en av spillerne som hadde et litt ambivalent forhold til hvordan han opplevde å samarbeide med andre, avhengig av ambisjonsnivået til de han gjennomførte det med:

*«I skoleperspektiv husker jeg at mange i klassen ikke tok det så seriøst og var der for å være der. Det ødela litt av meningen med det egentlig når jeg så at de ikke tok det seriøst. Man blir jo lett påvirket av de andre, mens i klubben tar alle det seriøst, så det gjør det jo mye lettere, og gir meg motivasjon egentlig. Siden jeg vil ikke ødelegge for de andre. Og da vil sikkert ikke de ødelegge for meg heller.»*

Det har vært gjentakende at spillerne opplever mer profesjonalitet rundt opplegget, og blant medspillere, i klubb enn på skolen, der de har vært tydelige på at de motiveres mer av profesjonaliteten rundt mental trening i klubb. To spillere som likevel opplevde de sosiale omgivelsene i klubb som ødeleggende for gjennomføringsevnen var Tormod og Trine:

*«Jeg har merket at det fort kan tulle bort med lagkamerater. At noen ikke bryr seg kan smitte over på andre, og fokuset blir ikke 100% fordi noen tulle det bort, og ikke gjennomfører det ordentlig da. Jeg foretrekker helst å gjøre det selv egentlig. Få mest mulig stillhet rundt meg egentlig, mest mulig fokus» (Tormod).*

*«Jeg føler det er best å jobbe alene. Jobber man med andre dukker det fort opp andre ting, eller at man fokuserer på feil ting. Og noen ting vil man kanskje holde for seg selv også da. Jeg liker det bedre egentlig. Det føles jo personlig på en måte» (Trine).*

Det er nærliggende å tro at behovet for autonomi kan spille inn her ved at de foretrekker å selv velge om de gjennomfører det med andre eller alene. Den stadig økende profesjonalisering av fotballen virker å kunne spille positivt inn mot mental trening for spillerne, da en større andel av medspillere tar treningen seriøst. Likevel skaper denne profesjonaliseringen et økt press i yngre alder (Relvas et al., 2010). Det kan blant annet være fordi man må flytte hjemmefra, eller reise langt til trening daglig, noe som reduserer den daglige sosiale støtte hjemmefra. Dette kan gjøre det utfordrende å håndtere presset som oppstår når man er ung og en del av et satsende lag (Domingues & Goncalves, 2013). I tillegg kan spillerne oppleve et større press om plass på laget og mangel på fremgang sammenlignet med medspillere, samt følelsen av å spille en mindre viktig rolle en tidligere (Sæther et al., 2017). Disse mekanismene vil også spille en rolle for opplevelsen og anvendelsen av mental trening. Hvis trenere og lærere er klar over dette vil det kunne være hensiktsmessig å redusere dette presset og skape en større følelse av tilknytning til medelever og medspillere. Det kan gjøres ved å tydeliggjøre viktigheten av et mestringsorientert fokus der en i større grad sammenligner seg med seg selv og ser på ferdighetene sine som dynamiske, siden dette kan øke innsatsen spillerne legger ned i aktiviteten (Sarmiento et al., 2008).

At spillerne ikke fokuserer for mye på andres ferdigheter og meninger er synlig i kommentarene til Tormod og Trond, som belyser at folk utenfor laget ser på det som litt rart og flaut å snakke om og bedrive mental trening. Dette bidrar til at de kvier seg til å snakke om det, og sannsynligvis påvirker det motivasjonen til å gjennomføre det. Andres vurderinger kan i disse tilfellene bidra negativt på spillernes selvvurdering gjennom at man lar de påvirke ens selvoppfatning (Rosenberg, 1979). Selv om det kan være positivt for å håndtere stress å tilbringe tid med venner og familie utenfor fotballmiljøet (Bianco et al., 2013), er det viktig at man ikke lar deres meninger påvirke seg selv i for stor grad (Rosenberg, 1979). Siden mental trening kan virke som et nytt fenomen for mange, særlig utenfor fotballen, vil disse mekanismene være noe spillerne bør være bevisste på i slike situasjoner.

Føler man seg mer knyttet til andre vil man kunne øke sjansen for å oppleve selvbestemt motivasjon i det man foretar seg (Deci & Ryan, 2008). I skolen har elever en viktig rolle til å både medvirke og ta medansvar i læringsfelleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette vil være viktig for spillernes opplevelse av tilhørighet på skolen, der å føle

seg sett og respektert av medelever er viktige forutsetninger for opplevelse av tilhørighet gjennom et inkluderende læringsmiljø (Ryan & Deci, 2017). Denne respekten og medansvaret blant medelever virket det som flere av spillerne ikke opplevde. Enkelte etterlyste som nevnt mer samarbeid i skolesetting, mens de som fikk samarbeidet på skolen opplevde at det ikke ble tatt seriøst nok fra flere av medelevene. Det svekket deres motivasjon til arbeidet med mental trening, noe som vil kunne være et viktig punkt for lærere med tanke på tilretteleggelsen av mental trening i skolen. Siden ambisjonsnivået til spillerne kan være varierende, særlig det siste året på videregående skole da flere av spillerne potensielt ikke har samme ambisjoner om å bli profesjonelle idrettsutøvere lenger, kan det oppstå ulikheter i en klasse vedrørende hvor seriøst man håndterer et emne som mental trening.

Som flere av spillerne nevnte ble ikke mental trening tatt like seriøst blant medelever som med medspillere, noe som ødela for motivasjonen deres. Skal man kunne skape et klima der elevene i større grad ønsker å lære om mental trening, vil tilfredstilelsen av de grunnleggende behovene i BPNT kunne spille en viktig rolle. I svarene til spillerne virket det ikke som at måten behovet for tilhørighet ble tilfredsstilt på bidrar til økt motivasjon, men at de sosiale omgivelsene virker ødeleggende, noe som kan antyde at de to andre behovene i større grad kan påvirke effekten av tilhørighet. I læreplanen står det blant annet at lærere skal tilrettelegge for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg til autonomi må det som tidligere nevnt legges til rette for kompetanse, slik at de i større grad engasjerer seg for utfordrende oppgaver (Ryan & Deci, 2017). Sannsynligvis er dette mekanismer som spiller inn for elever som ikke lenger tar idrettsfagene like seriøst. En mangel på mestring kan bidra til at mestringsforventningene til disse elevene blir lave, noe som fører til at nye situasjoner kan oppfattes som truende. Disse situasjonene kan føre til at elever skjuler følelsene som oppstår med å vise at de ikke tar det seriøst, for å ikke tape ansikt (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Et autonomistøttende læringsmiljø der man tilrettelegger for å tilfredsstille disse mekanismene vil også kunne stimulere behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2017). Men for at et godt læringsmiljø skal oppstå er det ikke nok at tilhørigheten stimuleres gjennom de sosiale relasjonene og felleskapet i et klasserom, elevene må forstå hvordan de har en viktig rolle for å medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet

(Kunnskapsdepartementet, 2017), slik at det blir et inkluderende læringsmiljø (Ryan & Deci, 2017). Et slikt miljø kan bidra til å skape tillitt mellom lærere og elever, noe som kan bidra til gjensidig respekt, og økt trygghet og trivsel. Disse faktorene er med på å danne gode relasjoner mellom lærere og elever, noe som har vist seg å være viktig for å skape et positivt læringsmiljø (Vatten, 2017).

Flere av spillerne var klare på at tilhørighetsfølelsen i klubb bidro til å øke motivasjonen deres, siden det ble tatt mer seriøst, og var mer profesjonelt. En av mekanismene som ble nevnt var fra Trond, som ble motivert av å gjennomføre den mentale treningen med medspillere, siden han ikke ville ødelegge for dem med et manglende fokus, og da regnet han med at de ikke ville gjøre det mot han heller. Dette kan knyttes opp mot å ville innfri forventningene man erfarer at andre har til en selv. Føler man at man innfrir dette kan selvverdet styrkes. I tillegg til å innfri forventningene andre har til en selv vil også selvverdet kunne styrkes ved å innfri egne forventninger ovenfor andre, slik at man i større grad føler seg anerkjent og respektert. Et styrket selvverd har vist seg å positivt påvirke mental helse og livskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

#### **4.5 Sammenhengen mellom tilfredstillelsen av behovene på motivasjon**

Selv om behovene til nå har blitt presentert og diskutert hver for seg, påvirker de også hverandre i stor grad (Mageau & Vallerand, 2003). I litteraturen blir det stort sett fremstilt hvordan behovene totalt sett må tilfredsstilles for å fostre selvbestemt og indre motivasjon (Niemic & Ryan, 2009), og det finnes bare et fåtall studier som har sett på den relative effekten til hvert enkelt behov sett opp mot hverandre. Likevel viser dette fåtallet studier at behovene i seg selv er unike på hver sin måte (Wang et al., 2019). I en oversiktsartikkel fra Conesa med medforfattere (2022) så de blant annet på hvordan forholdet var mellom de psykologiske behovene og motivasjon, velvære, engasjement og prestasjoner. Forholdet mellom behovene og motivasjon viste at behovene korrelerte med hverandre i de fleste studiene, og at de ulike studiene ga ulike resultater med tanke på hvilket behov som spiller størst rolle, slik at man ikke kunne konkludere. I dette delkapittelet skal det derfor sammenfattes på hvilken måte de ulike behovene har en innvirkning på hverandre. Siden måten spillerne blir tillært mental trening på, og hvordan det følges opp, kan spille en stor rolle for deres motivasjon, vil det først forklares hvordan en lærer eller treners lederstil vil kunne påvirke dette.

SDT skiller hovedsakelig mellom to mellommenneskelige stiler, der den ene er behovstøttende og den andre er kontrollerende. Om motivasjonsklimaet påvirker spillerne positivt eller negativt styres av i hvilken grad de opplever støtte eller hindring av behovene (Deci & Ryan, 2012). Som lærer/trener kan man fostre selvbestemt motivasjon, som vil være positivt for opplevelsen og anvendelsen av mental trening, ved å være behovstøttende. Man kan også undergrave den ved å være kontrollerende ovenfor spillerne (Chatzisarantis & Hagger, 2007). En behovstøttende lederstil vil kunne fasilitere tilfredstilelsen av autonomi, kompetanse og tilhørighet, og inkluderer at man er autonomistøttende, mellommenneskelig involvert og har struktur. Det innebærer at man legger opp til medbestemmelse og eierskap, at man viser at man bryr seg om spillerne, og at man veileder spillerne gjennom forventningsavklaringer og regler (Taylor & Ntoumanis, 2007). Å skape et slikt klima kan være krevende for lærere og trenere på grunn av ytre faktorer. Lærere, men spesielt trenere har et eksternt press ovenfra om å levere resultater, noe som vil påvirke atferden deres, og negativt påvirke deres selvbestemte motivasjon. Lærere og trenere vil også i større grad ty til kontrollerende atferd hvis de opplever at spillerne har lav innsats og tar lite initiativ, noe som kan skape en ond sirkel. I tillegg vil lærere og treneres lederstil påvirkes av hva de mener god lederstil er, og hvordan man gjennomfører dette i praksis (Mageau & Vallerand, 2003; Pelletier et al., 2002).

Autonomi, kompetanse og tilhørighet kan påvirke hverandre i ulik grad, og det kan være uklart hva som påvirker hva mest, og hvilke behov som trigger det andre først. I flere tilfeller kan det også være en gjensidig påvirkning. Likevel vil det i resten av dette delkapitlet forsøkes å se på hvordan behovene påvirker hverandre ut ifra datasettet. Behovet for autonomi kan påvirkes av hvorvidt man opplever at behovet for tilhørighet blir tilfredsstillt. Flere av spillerne nevnte hvordan støtten fra en lærer/trener påvirket hvordan eierskapet til mental trening opplevdes, og hvordan det oppmuntret til å ta egne valg, samt motivasjonseffekten av det. Noen erfarte at det bidro til deres lyst til å selv initiere mental trening hvis de ble påminnet eller fikk tips om mental trening, mens andre foretrakk at det utelukkende var deres eget valg. Relasjonen man har til lærer/trener vil i derfor påvirke følelsen av autonomi, og det samme gjelder hvordan spillerne opplever at en lærer/trener stoler på dem til å selv styre eller medvirke den mentale treningen. At spillerne selv bestemmer vil som tidligere nevnt kunne bidra til en selvbestemt motivasjon, og øke følelsen av eierskap i gjennomføringen. Likevel kan

tilfellene der spillerne ønsker hjelp og påminnelser til mental trening også bidra til oppleve eierskap selv om de ikke selv valgte mental treningsform, så lenge de støtter den mentale treningsformen som ble lagt frem for dem (Ryan & Deci, 2017).

Spillerne var tydelige på at profesjonaliteten blant medspillere i klubb var høyere enn hos medelever på skolen. Dette samsvarer med at det sosiale klimaet man befinner seg i vil påvirke tilfredstillessen av autonomi (Deci & Ryan, 2000). Basert på dette vil miljøet på skolen kunne svekke spillerne sin lyst til å ta eierskap til gjennomføringen av mental trening. På den andre siden kan også autonomi påvirke tilhørigheten. At man selv er med på å initiere den mentale treningen kan bidra til at man får mer sosial støtte og føler seg mer sett enn hvis man ikke tar initiativ selv. Hvis lærere og trenere opplever at spillerne er motiverte og tar initiativ vil de selv bli mer interesserte i å lære bort (Reeve, 2009; Wang, 2017). Som man kunne se fra svarene til flere av spillerne var både lærere og trenere tilgjengelige hvis spillerne tok kontakt. Ved å selv initiere kontakt vil spillerne potensielt kunne øke tilfredstillessen av tilhørighet ved å få bedre relasjon og støtte fra lærere og trenere.

Trenere som bidrar til spillernes opplevelse av autonomi kan hjelpe dem til å føle seg kompetente til å ta avgjørelser omkring hvilke treningsmetoder eller konkurransevalg som passer med deres egne verdier og mål (Ryan & Deci, 2017). Det var tydelig at flere av spillerne følte mindre eierskap, og ytret et mindre ønske om å selv velge mentale treningsmetoder, hvis de ikke behersket den mentale treningen. De var også klare på at det var lettest å selv velge og fortsette med noe de behersket, så lenge det ikke var for lett eller for vanskelig. I disse tilfellene vil det være kompetansen som i større grad påvirker opplevelsen av autonomi. For å føle seg kompetent bør den mentale treningen oppfattes som selvvalgt, eller baseres på handlinger man støtter. Dette henger sammen med at man føler eierskap i aktiviteter man lykkes i (Deci & Ryan, 1985). Man kunne også se at spillerne opplevde at kompetansen ble påvirket av autonomien i tilfellene der de selv ikke var med på å velge eller støtte opplegget de skulle gjennomføre. Da opplevde de i mindre grad å gjennomføre et opplegg som ikke var for lett eller for vanskelig. I disse tilfelle bidro dermed hindringen av autonomi til at behovet for kompetanse ble hindret. I de motsatte tilfellene bidro autonomi til at spillerne opplevde en større grad av mestring, siden de selv hadde initiert og tilpasset treningen.



Spillerne følte seg mer kompetente og effektive hvis de ble anerkjent av lærere/trenere, og hvis det sosiale miljøet de befant seg i var mer profesjonelt og støttende. Dette underbygger viktigheten av hvordan det sosiale klimaet påvirker spillernes opplevelse av mestring (Deci & Ryan, 2017). I disse situasjonene vil behovet for kompetanse støttes av tilhørighet hvis trenere og lærere bidrar til planleggingen av oppnåelige, men utfordrende mål, og følger opp disse på en tydelig måte med et fokus på prestasjoner og utvikling fremfor resultat (Jang et al., 2010). Det var også tydelig at kompetansen påvirket spillernes opplevelse av tilhørighet. I flere av svarene virket det som at flertallet ikke tok den mentale treningen seriøst nok, noe som bidro til at spillerne selv ikke ble utfordret nok i et suboptimalt klassemiljø. Samtidig var det merkbart at i de klubbene der flertallet tok den mentale treningen mer seriøst opplevde flere av spillerne mestring i treningen gjennom at det var positivt ladet å utfordre hverandre.

## 5. Oppsummering og videre forskning

Hensikten med denne oppgaven var å se på hvordan unge fotballspillere opplever mental trening og hvordan tilfredstillelsen av de grunnleggende psykologiske behovene fra BPNT påvirker anvendelsen av det. I dette avsluttende kapittelet vil derfor de mest sentrale funnene fremheves i lys av studiens problemstilling, basert på resultat- og diskusjonsdelen. I tillegg vil studiens begrensninger og styrker nevnes, før det avslutningsvis vil knyttes refleksjoner rundt veien videre for forskning og praksis vedrørende mental trening på bakgrunn av studiens funn og mine tanker om det.

### 5.1 Studiens hovedfunn

Studien tok utgangspunkt i følgende problemstilling: *«Hvordan opplever norske juniorspillere mental trening, og hvilken rolle spiller behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet på anvendelsen av det?»* Resultatene viste at i hvilken grad behovene totalt sett, og hver for seg, ble tilfredsstilt eller hindret, spilte en klar rolle vedrørende spillernes opplevelse og anvendelse av mental trening. Det var både enighet og uenighet blant spillerne rundt flere av temaene som ble tatt opp, men felles for dem alle, og i tråd med forskning på SDT, så spilte tilfredstillelsen av behovene inn på deres motivasjon for å gjennomføre mental trening.

Hovedfunnene fra delkapitlene om behovet for autonomi viste at spillerne stort sett foretrakk å selv velge hvilke typer mental trening de skulle gjennomføre. For at spillerne skulle oppleve denne autonomien som givende var flere tydelige på at tillæringen måtte oppleves som relevant. Dette viste seg å ikke være tilfelle for flere av spillerne når mental trening var på agendaen på skolen. Det var for lite variasjon og medbestemmelse i hva som skulle gjennomføres, slik at spillerne opplevde det som et teoretisk skolefag, fremfor et verktøy som kunne utvikle de til å bli bedre fotballspillere. Dette kan føre til at spillernes motivasjon blir eksternt regulert, siden de i større grad er ute etter å tilfredsstille eksterne krav fra en lærer/trener eller omgivelsene rundt. Flere av spillerne nevnte derimot at de selv foretrakk å ta initiativ til å snakke om og gjennomføre mental trening når de opplevde motgang, eller hvis de ble påminnet mental trening, noe som kan tyde på en introjeksjonsregulert motivasjon. Selv om ingen av spillerne direkte virket å ha en indre motivasjon for å gjennomføre mental trening viste de likevel tegn til å være identifisert regulerte, siden de så på treningen som viktig for å

bli bedre fotballspillere og har internalisert verdien av å gjennomføre den, uten at de nødvendigvis finner stor glede av å gjennomføre den.

De funnene som stakk seg ut fra delkapitlene om kompetanse viste at vanskelighetsgraden på den mentale treningen spilte en vesentlig rolle for motivasjonen til spillerne, og at den bør individualiseres og tilpasses hver enkelt. Hvis tillæringsprosessen, eller selve gjennomføringen opplevdes som for krevende ga de raskere opp, og hvis det ble for lett, ble det raskt kjedelig. Det var litt ulike preferanser på vanskelighetsgrad, noe som kan komme av spillernes mentalitet. Enkelte av spillerne hadde i større grad en vekstmentalitet, der de så på den mentale treningen som nyttig selv om den var i grenseland utfordrende i starten, og dermed fikk økt motivasjon til å fortsette når de gradvis begynte å mestre treningen. Spillerne som i større grad hadde en vekstmentalitet opplevde mer mestring og selvbestemt motivasjon.

Fra tilhøringskapitlene viste det seg at spillerne opplevde ulik grad av oppfølging fra lærere og trenere. På skolen virket det som lærerne var tilgjengelige, men at spillerne i større grad ønsket en tydeligere oppfølging og mer kontakt fra lærerne. Når de først fikk denne oppfølgingen var det noe som motiverte dem. Sosial støtte fra lærere og trenere var særlig viktig for spillerne i de periodene de var skadet. Bakgrunnen for det er at de kan føle seg mer ensomme og isolerte i en slik periode, noe som kan redusere motivasjonen deres. Spillerne var stort sett enige om at felleskapet spilte positivt inn mot motivasjonen for mental trening, men at det var avhengig av hvor seriøst omgivelsene rundt håndterte den mentale treningen. I skolesammenheng opplevde de at mange i klassen ikke var like ambisiøse lenger, noe som påvirket hvor seriøst de tok mental trening, som igjen påvirket læringsmiljøet i klassen. Enkelte opplevde også at omgivelsene rundt kunne spille negativt inn ved at det kunne bli sett på som litt strebersk eller rart å prioritere mental trening i hverdagen. I klubbsettingen var det mer profesjonelt og mental trening ble i større grad tatt seriøst, noe som var med på å motivere spillerne ved at de kunne dele erfaringer, og opplevde en kollektiv innsats og en ansvarliggjøring ovenfor hverandre.

## **5.2 Studiens begrensninger og styrker**

Mental trening er som nevnt tidligere i oppgaven i stadig utvikling, og ikke fullstendig implementert hos skoler og klubber på lik linje som fysisk, teknisk og taktisk trening.

Spillerne i studien har dermed ikke vært utsatt for det i like stor grad som annen trening, og har dermed mindre kunnskap og erfaringer rundt mental trening enn ved annen type trening. I tillegg er det vanskeligere å måle utvikling og effekten av det enn ved fysisk trening, noe som kan gjøre det krevende å svare på spørsmål rundt mestring.

Kombinasjonen av dette kan ha bidratt til spillerne ikke har kommet med svar som i stor nok grad kommer i dybden vedrørende studiens problemstilling. Siden det er begrenset med forskning på akkurat dette temaet fra før av, og at jeg ville gå i dybden på deres erfaringer om mental trening, ble det besluttet å benytte kvalitativ metode. Dette skaper en begrensning ved at det blir et lite utvalg, og funnene fra studien kan dermed ikke generaliseres. Likevel kan den ha vært med på å sette søkelys og inspirasjon om hva som potensielt kan gjøres bedre, og hva som gjøres bra rundt tillæringen og oppfølgingen av mental trening i skole og klubb. Dette kommer jeg innpå i neste delkapittel. I tillegg er det nødvendig å påpeke at ved bruk av tematisk analyse er denne oppgaven avhengig av meg som forsker, kombinert med at jeg benyttet meg av både en deduktiv og induktiv tilnærming. Hvis en annen forsker skulle gjennomført samme studie er det sannsynlig at det kunne dukket opp andre funn. Fordelen med denne analysemetoden er at jeg selv tidligere har vært i noenlunde samme situasjon som spillerne er i nå, og at jeg har vært lærer for dette temaet på en toppidrettslinje. Dermed har jeg fått erfare hvordan det er å være på begge sidene av tillæringen av mental trening, noe som potensielt gjorde det lettere for meg å komme innpå spillerne og få de til å dele av sine erfaringer.

Utvalget i studien fulgte forholdsvis strenge kriterier for å skape et så sammenlignbart og reproducerbart datasett som mulig, innenfor den kvalitative metodens begrensinger på dette området. Likevel kunne dette vært spisset enda mer ved å for eksempel kun inkludere ett kjønn, kun inkludere private eller offentlige toppidrettslinjer eller kun inkludere klubber i den øverste divisjonen, og i tillegg intervju spillere som tilhørte andre landsdeler. Likevel er det viktig å påpeke tidsaspektet, og det økonomiske aspektet inn, inn mot bakgrunnen for seleksjon av utvalg, da reising ville tatt klart mer tid og vært ressurskrevende. Jeg ønsket også å avholde alle intervjuene fysisk, for å få et bedre totalinntrykk, noe som ekskluderte mulighetene for å eksempelvis intervju spillere digitalt fra andre landsdeler. Dette gjorde likevel at kvaliteten og inntrykkene jeg fikk på intervjuene ble enda sterkere.

### **5.3 Veien videre**

Selv om funnene fra denne studien ikke kan generaliseres kan spillernes erfaringer bidra til å forsterke forskning som allerede er gjort på feltet, i tillegg til at det kan bidra til enkelte nyanser som ikke har blitt belyst like tydelig ved tidligere forskning. Disse funnene kan være med på å utvikle praksis rundt hvordan lærere og trenere kan tilrettelegge og tilpasse mental trening for spillere slik at de får et så godt utbytte som mulig, og hvordan spillere selv kan benytte seg av mental trening for å utvikle seg som fotballspillere. Avslutningsvis vil jeg også belyse hvordan funnene og arbeidet mitt underveis med denne studien kan være med på å sette et søkelys for videre forskning på mental trening hos unge utøvere i andre idretter.

I skolesammenheng har det blitt belyst at spillerne i større grad foretrakk å gjennomføre mental trening et annet sted enn i klasserommet. En måte dette kan tilrettelegges på kan være å tilrettelegge for en kortere tillæringsprosess i klasserom, slik at spillerne får den nødvendige basiskunnskapen, før man senere tar dette ut på feltet eller en annen arena spillerne forbinder med trening. I tillegg kan spillerne i større grad inkluderes i mental trening på skolen. Det virker også som at det ville vært hensiktsmessig å porsjonere dette jevnt utover et skoleår, fremfor å ha det som et emnekurs. Dette kan bidra til at elevene ikke faller like raskt ut av rutinene sine, og i større grad gjennomfører trening på eget initiativ. At lærere er klar over mekanismene rundt motivasjon til å gjennomføre mental trening for elever som ikke lenger er like ambisiøse, og hvordan de elevene påvirker mer ambisiøse spillere, vil også være viktig.

Hvordan lærere og trenere leder spillerne vil som nevnt ha en stor innvirkning på spillernes motivasjon. Derfor er det viktig å påpeke at det ikke kun er opp til lærere og trenere hvordan de tilrettelegger mental trening på best mulig måte, men også hvordan ledelse og administrasjon tilrettelegger for så gode vilkår som mulig for at lærere og treneres atferd er behovstøttende og ikke kontrollerende, samt at elever og spillere selv er klar over mekanismene rundt hvordan deres atferd påvirker lærere og treneres atferd. Hva som kan gjøres av videre forskning innenfor dette temaet kan være så mangt. Et interessant aspekt kunne vært å sammenligne hvordan elever opplever tilretteleggelsen av mental trening hos offentlige toppidrettslinjer sammenlignet med private. Det kunne også vært interessant å se på forskjellen mellom spillernes opplevelse av å ha en mental trener ansatt på heltid, sammenlignet med klubber i toppfotballen som har det på deltid.

Det kunne også vært spennende å se hvordan enda yngre spillere opplever mental trening hvis dette implementeres i treningsarbeidet i akademialder. Et siste aspekt jeg tenker kunne vært nærliggende å se på er om man kan se noen forskjeller mellom kjønnene på opplevelsen og anvendelsen av mental trening, og om mental trening bør bli tilrettelagt ulikt basert på kjønn for best mulig utbytte for hver enkelt spiller.

#### **5.4 Konklusjon**

Denne studien indikerer at tilfredstilteisen av autonomi, kompetanse og tilhørighet påvirker unge toppfotballspilleres opplevelse og anvendelse av mental trening på ulike måter. Spillerne opplevde i større grad en selvbestemt motivasjon hvis de selv fikk bidra til valg av mental treningsmetode, hvis de mestret treningen og den var utfordrende nok, samt hvis de sosiale omgivelsene var støttende og tok treningen på alvor. I tillegg til at tilfredstilteisen av behovene hadde ulike virkninger på spillernes motivasjon hver for seg viste det seg at behovene også påvirket hverandre, og hangesammen.

## Referanser

- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 39–47.
- Amorose, A. J. (2007). Coaching Effectiveness: Exploring the Relationship Between Coaching Behaviour and Self- determined Motivation. In M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.). *Intrinsic motivation and self- determination in exercise and sport* (pp. 209–227,347–351). Human Kinetics.
- Ardern, C. L., Taylor, N. F., Feller, J. A. & Webster, K. E. (2012). A systematic review of the psychological factors associated with returning to sport following injury. *British Journal of Sports Medicine*, 47(17), 1120-1126. <http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2012-091203>
- Arntzen, M. (2021, 23. oktober). *Solbakkens møte med mentaltreneren endret alt: - Et vendepunkt*. Hentet 08.08.22 fra <https://www.vg.no/sport/fotball/i/47R9Ro/solbakkens-moete-med-mentaltreneren-endret-alt-et-vendepunkt>
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings 1. *Journal of applied social psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J. & Duda, J.L., (2012). Coaches´ interpersonal style, Basic psychological needs and the well-and-ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of Sport Sciences*, 30, 15, 1619-1629.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and Company.
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-setermination theory perspective: Implications for sportscoaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2, 2, 215-233.

- Beckmann, J., & Beckmann-Waldenmayer, D. (2019). Talent development in youth football. In E. Konter, J. Beckmann, & T. Loughhead (Eds.), *Football psychology: From theory to practice* (pp. 283–296). Routledge.
- Bejar, M. P., Raabe, J., Zakrajsek, R. A., Fisher, L. A. & Clement, D. (2019). Athletic trainers' influence on national collegiate athletic association division I athletes' basic psychological needs during sport injury rehabilitation. *Journal of Athletic Training*, 54(3), 245-254. <https://doi.org/10.4085/1062-6050-112-18>
- Berg, O. J. S. (2016). *Ferdighetsutvikling i fotball som skolefag: en case studie av Toppidrett som valgfag ved en fylkeskommunal videregående skole*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Berntsen, H., & Kristiansen, E. (2020). Perceptions of need-support when “having fun” meets “working hard” mentalities in the elite sport school context. *Sports Coaching Review*, 9(1), 1-23.
- Bianco, T., Malo, S., & Orlick, T. (2013) Sport injury and illness: Elite skiers describe their experiences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(2), 157-169. <https://doi.org/10.1080/02701367.1999.10608033>
- Birrer, D. & Morgan, G. (2010). Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in high-intensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(2), 78-87. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01188.x>
- Bjørndal, C. T., Andersen, S. S., & Ronglan, L. T. (2017). Successful and unsuccessful transitions to the elite level: The youth national team pathways in Norwegian handball. *International Journal of Sport Science*, 13(4), 533–544. <https://doi.org/10.1177/1747954117740014>
- Bjørndal, C. T., Andersen, S. S., & Ronglan, L. T. (2018). Successful and unsuccessful transitions to the elite level: The youth national team pathways in Norwegian handball. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(4), 533–544. <https://doi.org/10.1177/1747954117740014>



- Bjørndal, C. T., & Gjesdal, S. (2020). The role of sport school programmes in athlete development in Norwegian handball and football. *European Journal for Sport and Society*, 1-23. doi:10.1080/16138171.2020.1792131
- Bjørndal, C. T., & Ronglan, L. T. (2018). Orchestrating talent development: Youth players' developmental experiences in Scandinavian team sports. *Sports Coaching Review*, 7(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/21640629.2017.1317172>
- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J., & Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 545-551.
- Bond, A. Widdop, P. and Parnell, D. (2016). “A networked view of the international mobility of minors in football”, The Football Collective. Hentet 12.05.2022 fra <https://footballcollective.org.uk/2016/12/17/a-networked-view-of-the-international-mobility-of-minors-in-football/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- 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>
- Brewer, B. W. (2009). *Handbook of Sports Medicine and Science: Sport Psychology*: John Wiley & Sons.
- Burton, D., & Weiss, C. (2008). The fundamental goal concept: The path to process and performance success. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed., pp. 339–376). Human Kinetics.

- Callow, N., Hardy, L., & Hall, C. (2001). The effects of a motivational general-mastery imagery intervention on the sport confidence of high-level badminton players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 389–400. doi:10.1080/02701367.2001.10608975
- Chatzisarantis, N. L. D., & Hagger, M. S. (2007). Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport. In N. L. D. Chatzisarantis & M. S. Hagger (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 281-296). Human Kinetics.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic Analysis. In J. A. Smith (Red.), *Qualitative Psychology: A practical guide to research methods* (bd. 3). Sage.
- Conesa, P. J., Onandia-Hinchado, I., Dunabeitia, J. A., & Moreno, M. Á. (2022). Basic psychological needs in the classroom: A literature review in elementary and middle school students. *Learning and Motivation*, 79, 101819.
- Coulter, T. J., Mallett, C. J., & Gucciardi, D. F. (2010). Understanding mental toughness in Australian soccer: Perceptions of players, parents, and coaches. *Journal of Sports Sciences*, 28(7), 699–716. <https://doi.org/10.1080/02640411003734085>
- Crust, L., & Clough, P. J. (2011). Developing mental toughness: From research to practice. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2(1), 21–32. <https://doi.org/10.1080/21520704.2011.563436>
- Cumming, J., & Ramsey, R. (2008). Imagery interventions in sport. In *Advances in applied sport psychology* (pp. 15-46): Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.

- Dermit-Richard, N., Scelles, N. and Morrow, S. (2017), “French DNCG management control versus UEFA financial fair play: a divergent conception of financial regulation objectives”, *Soccer and Society*, Vol. 20 No. 3, pp. 1-23.  
<https://doi.org/10.1080/14660970.2017.1323740>
- Dohme, L.-C., Piggott, D., Backhouse, S., & Morgan, G. (2019). Psychological Skills and Characteristics Facilitative of Youth Athletes? Development: A Systematic Review. *The sport psychologist*, 33(4), 261. <https://doi.org/10.1123/tsp.2018-0014> 10.1123/tsp.2018-001410.1123/tsp.2018-0014 10.1123/tsp.2018-0014
- Domingues, M., & Gonçalves, C. (2013). Young athletes’ social networks in different sporting contexts. *Macro Rev.* 2, 43-54.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success* (1st ed.). Random House.
- Eliteserien. (2020, 02. September). *Akademiklassifiseringsrapporten*. Hentet 12.05.2022 fra <https://www.eliteserien.no/nyheter/akademiklassifiserings-rapporten>
- Ercegovic, I. R., Jukic, T. & Kegalj, A. (2020). The relationship between trainers’ coaching styles and young football players’ motivation. *Research in Kinesiology* 48 (1–2): 3–7.
- Eysenck, M.W & Calvo, M.G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6. (1992).
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon (2. utg.)*. Fagbokforlaget.
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S. G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123–137. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.632161>
- Ford, P. R., Ward, P., Hodges, N. J., & Williams, M. A. (2009). The role of deliberate practice and play in career progression in sport: The early engagement hypothesis. *High Ability Studies*, 20(1), 65-75. doi:10.1080/13598130902860721

- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax.
- Giæver, J. (2022, 28. juni). «Sju av 16 klubber i eliteserien har mental trener». Hentet 08.08.22 fra [https://psykologisk.no/2022/06/sju-av-16-klubber-i-eliteserien-har-mental-trener-litt-overraskende-at-ikke-flere-prioriterer-dette/?lp\\_txn\\_id=139240#\\_aalesund](https://psykologisk.no/2022/06/sju-av-16-klubber-i-eliteserien-har-mental-trener-litt-overraskende-at-ikke-flere-prioriterer-dette/?lp_txn_id=139240#_aalesund)
- 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>
- Gledhill, A., Harwood, C. and Forsdyke, D. (2017), “Psychosocial factors associated with talent development in football”, *Psychology of Sport and Exercise*, Vol. 31, pp. 93-112.
- González-Víllora, S., Prieto-Ayuso, A., Cardoso, F., & Teoldo, I. (2022). The role of mental fatigue in soccer: a systematic review. *International Journal of Sports Science & Coaching*. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F17479541211069536>
- Greenberg, L. (2008). Emotion and cognition in psychotherapy: The transforming power of affect. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 49–59.  
<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.49>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (Vol. 1). Fagbokforlaget.
- Gudmundsen, M. A. (2020). *Mentale ferdigheter og mental trening: dens plass i utviklingsarbeidet med unge, norske fotballspillere: En kvalitativ studie av toppidrettslinjer, klubber og forbundet i Norge og deres søkelys på mental trening*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R., Wilson, P. M., Mack, D. E., & Zumbo, B. D. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of basic psychological needs theory in physical activity contexts. *Psychology of sport and exercise*, 14(5), 599-607.

- Guszkowska, M., & Wojcik, K. (2021). Effect of mental toughness on sporting performance: review of studies. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 13(7), 14. Doi: <https://doi.org/10.29359/BJHPA.2021.Suppl.2.01>
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (2008). Self-determination Theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 79-103. <https://doi.org/10.1080/17509840701827437>
- Hagger, M. S., Hardcastle, S. J., Chater, A., Mallett, C., Pal, S. & Chatzisarantis, N. L. S. (2014). Autonomous and controlled motivational regulations for multiple health related behaviors: Between- and within-participants analyses. *Health psychology and behavioral medicine*, 2(1), 565-602. <https://doi.org/10.1080/21642850.2014.912945>
- Hardy, L., Jones, J. G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers*. John Wiley & Sons Inc.
- Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *Psychology of sport and exercise*, 7(1), 81-97.
- Hardy, J., Oliver, E., & Tod, D. (2008). A framework for the study and application of self-talk within sport. In *Advances in applied sport psychology* (pp. 47-84). Routledge.
- Haugaasen, M., Toering, T., & Jordet, G. (2014). From childhood to senior professional football: A multi-level approach to elite youth football players' engagement in football specific activities. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(4), 336–344. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.02.007
- Heishman, M. F., & Bunker, L. (1989). Use of mental preparation strategies by international elite female lacrosse players from five countries. *The sport psychologist*, 3(1), 14-22.
- Hodge, K. & Lonsdale, C. (2011). Prosocial and antisocial behavior in sport: The role of coaching style, autonomos vs. controlled motivation, and moral disengagement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 527-547.

- Holm, S. & Olsen, B. R. (2015). Etikk i menneske- og dyreforsøk. I P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.). (s. 90-114). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holmes, P & Calmels, C. (2011). Mental practice: neuroscientific support for a new approach. I: F. Collins, D.J, Button, A & Richards, H, *Performance Psychology: A Practitioner's Guide* (s. 231-244). Churchill Livingstone.
- Holmes, P. S., & Collins, D. J. (2001). The PETTLEP approach to motor imagery: A functional equivalence model for sport psychologists. *Journal of applied sport psychology*, 13(1), 60-83.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnson, J. J., Hrycaiko, D. W., Johnson, G. V., & Halas, J. M. (2004). Self-talk and female youth soccer performance. *The Sport Psychologist*, 18(1), 44-59.
- Jones, G. (2002). What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 205-218.
- Jordet, G. (2019). Working with psychology in professional football. I D. Collins, A. Cruickshank & G. Jordet (Red.), *Routledge Handbook of Elite Sport Performance* (bd. 1, s. 114-133). Routledge.
- Jordet, G., & Toering, T. (2021). Psychology of elite soccer player development. In: M. Williams (Ed.), *Science and Soccer*. Taylor & Francis.

- Kalleberg, R. (2003). Håndtering og forebygging av vitenskapelig uredelighet. I K. W. Ruyter (Red.), *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (185-211). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kerr, J.H. (1997). *Motivation and emotion in sport: Reversal Theory*. Psychology press.
- Kingston, K. M., & Hardy, L. (1997). Effects of different types of goals on processes that support performance. *The Sport Psychologist*, *11*(3), 277-293.
- Kingston, K. M., & Wilson, K. M. (2008). The application of goal setting in sport. In *Advances in applied sport psychology* (pp. 85-133): Routledge.
- Kristiansen, E., & Houlihan, B. (2017). Developing young athletes: The role of private sport schools in the Norwegian sport system. *International Review for the Sociology of Sport*, *52*(4), 447–469. <https://doi.org/10.1177/1012690215607082>
- Kristiansen, E., & Stensrud, T. (2017). Young female handball players and sport specialisation: How do they cope with the transition from primary school into a secondary sport school? *British Journal of Sports Medicine*, *51*(1), 58–63. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2016-096435>
- Kristiansen, E., & Stensrud, T. (2020). Talent development in a longitudinal perspective: Elite female handball players within a sport school system. *Translational Sports Medicine*, *3*(4), 364–373. <https://doi.org/10.1002/tsm2.14>
- Konradsen, P. (2009). *Hva kjennetegner fotballtilbudet i offentlig og privat skole? Intervju av lærere og elever*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg). Oslo:
- Kårhus, S. (2016a). Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *100*, 37-48. doi:10.18261/issn.1504-2987-2016-01-05

- Kårhus, S. (2016b). What limits of legitimate discourse? The case of elite sport as ‘thinkable’ official knowledge in the Norwegian national curriculum. *Sport, Education and Society*, 21(6), 811-827. doi:10.1080/13573322.2014.975112
- Lemyre, P. N., Roberts, G. C., & Stray-Gundersen, J. (2007). Motivation, overtraining, and burnout: Can self-determined motivation predict overtraining and burnout in elite athletes? *European Journal of Sport Science*, 7(2), 115-126.
- Le Scanff, C. (2003). Les méthodes de base de la préparation mentale [The basic methods of mental training]. In C. Le Scanff (Ed.), *Manuel de psychologie du sport—2. L'intervention auprès du sportif* [Sport psychology handbook—2. Interventions for athletes] (pp. 65–118). Paris, France: Éditions Revue EP.S.
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 6-15.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*: Prentice-Hall, Inc.
- MacNamara, Á., Button, A. & Collins, D. (2010a). The Role of Psychological Characteristics in Facilitating the Pathway to Elite Performance. Part 1: Identifying Mental Skills and Behaviours. *The Sport Psychologist*, 24(1), 52-73. <https://doi.org/10.1123/tsp.24.1.52>
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of sports science*, 21(11), 883-904.
- Maguire, J. & Pearton, R. (2000). The impact of elite labour migration on the identification, selection and development of European soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 18: 759–769. <https://doi.org/10.1080/02640410050120131>
- Malterud K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. Universitetsforlaget.



- Martin, K. A., Moritz, S. E., & Hall, C. R. (1999). Imagery use in sport: A literature review and applied model. *The Sport Psychologist*, 13(3), 245-268.
- Mrazek, M. D., Mrazek, A. J., Ihm, E. D., Molden, D. C., Zedelius, C. M., & Schooler, J. W. (2018). Expanding minds: Growth mindsets of self-regulation and the influences on effort and perseverance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 164-180. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.07.003>
- Morales-Sanchez, R., & Pasamar, S. (2020). How to improve organisational citizenship behaviour by combining ability, motivation and opportunity: The moderator role of perceived organisational support. *Employee Relations: The International Journal*, 42(2), 398-416.
- Munroe-Chandler, K., Hall, C., & Fishburne, G. (2008). Playing with confidence: The relationship between imagery use and self-confidence and self-efficacy in youth soccer players. *Journal of sports sciences*, 26(14), 1539-1546.
- Murvold, A. (2022, 1. mars). *Har gjort suksess med Bodø/Glimt – nå skal han hjelpe Kolstad*. Hentet 08.08.22 fra <https://www.fvn.no/sport/i/ja73Jn/har-gjort-suksess-med-bodoe-glimt-naa-skal-han-hjelpe-kolstad>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss 106 og teologi* (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komitéer.
- Nesse, M., Moe, V. F., & Sæther, S. A. (2020). Unified approaches on talent development in football? Differences and similarities among representatives from a football association and two professional football clubs. *Cogent Social Sciences*, 6(1), 1785216.
- Neville-Manning, C. (2019). *Medals per capita: Olympic Glory in proportion*. Hentet 08.08.22 fra <http://www.medalspercapita.com/>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.

- NTF. (2017). *Akademiklassifiseringsrapporten*. Hentet 08.08.22 fra <https://www.eliteserien.no/nyheter/akademiklassifiserings-rapporten>.
- NTF. (2019). *Akademiklassifiseringsrapporten*. Hentet 08.08.22 fra <https://www.eliteserien.no/tjenestekatalogen/sport/akademiklassifiseringsrapport-en19>.
- Olsson, H. & Sørensen, S. (2003). *Kvalitative respektive kvantitativ tilnærming*. I: H. Olsson & S. Sørensen, *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Gyldendal.
- Omar-Fauzee, M. S., Daud, W. R. B. W., Abdullah, R., & Rashid, S. (2009). The effectiveness of imagery and coping strategies in sport performance. *European Journal of Social Sciences*, 9(1), 97-108.
- Parnell, D., Stratton, G., Drust, B., & Richardson, D. (2013). Football in the community schemes: exploring the effectiveness of an intervention in promoting healthful behaviour change. *Soccer & Society*, 14(1), 35-51.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, 94(1), 186.
- Pensgaard, A. (2005). Mental trening-veien til optimal prestasjon. *Norsk idrettsmedisin*, 17-19.
- Pensgaard, A. M., & Høgmo, P.-M. (2004). *Mental trening i fotball: Akilles*.
- Phillips, E., Davids, K., Renshaw, I., & Portus, M. (2010). Expert performance in sport and the dynamics of talent development. *Sports Medicine*, 40(4), 271- 283.  
doi:10.2165/11319430-000000000-00000
- Pineschi, G., & Di Pietro, A. (2013). Anxiety management through psychophysiological techniques: Relaxation and psyching-up in sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, 4(3), 181-190.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (bd. 2). Universitetsforlaget.

- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reis, H. T., Clark, M. S., & Holmes, J. G. (2004). Perceived partner responsiveness as an organizing construct in the study of intimacy and closeness. In D. Mashek & A. Aron (Eds.), *The handbook of closeness and intimacy* (pp. 201–225). Lawrence Erlbaum.
- Relvas, H., Littlewood, M., Nesti, M., Gilbourne, D., & Richardson, D. (2010). Organizational structures and working practices in elite European professional football clubs: Understanding the relationship between youth and professional domains. *European Sport Management Quarterly*, 10(2), 165-187.
- Ronglan, L. T. (2015). Elite sport in Scandinavian welfare states: legitimacy under pressure? *International Journal of Sport Policy and Politics*, 7(3), 345–363. <https://doi.org/10.1080/19406940.2014.987309>
- Rosen, P. V., Kottorp, A., Fridén, C., Frohm, A. & Heijne, A. (2018). Young, talented and injured: Injury perceptions, experiences and consequences in adolescent elite athletes. *European Journal of Sport Science*, 18(5), 731-740. <https://doi.org/10.1080/17461391.2018.1440009>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Rossi, G., Semens, A. and Brocard, J.F. (2016). *Sports Agents and Labour Markets: Evidence from World Football*. Routledge.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing – The Art of Hearing Data* (3. Utg.) Sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (Ed.). (2017). *Basic psychological needs theory: Satisfaction and frustration of autonomy, competence and relatedness in relation to psychological wellness and full functioning*. The Guilford press.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology, 61*, 101860.
- Sadeghi, H., Omar-Fauzee, M.-S., Jamalis, M., Ab-Latif, R. & Cheric, M. C. (2010). The Mental Skills Training of University Soccer Players. *International Education Studies, 3*, 81-90. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n2p81>
- Sarmiento, H., Catita, L., & Fonseca, A. (2008). Sport motivation—A comparison between adult football players competing at different levels. In *5th International Scientific Conference on Kinesiology*.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European journal of social psychology, 32*(3), 395-418.
- Seif-Barghi, T., Kordi, R., Memari, A.-H., Mansournia, M.-A. & Jalali-Ghomi, M. (2012). The Effect of an Ecological Imagery Program on Soccer Performance of Elite Players *Asian Journal of Sports Medicine, 3*(2), 81-89. <https://doi.org/10.5812/asjms.34703>
- Senécal, J., Loughhead, T. M., & Bloom, G. A. (2008). A season-long team-building intervention: Examining the effect of team goal setting on cohesion. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*(2), 186-199.
- Skaalvik E.M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skinner, E., & Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 297–337). University of Rochester Press.
- Slovinec D'Angelo, M. E., Pelletier, L. G., Reid, R. D. & Huta, V. (2014). The roles of self-efficacy and motivation in the prediction of short- and long-term adherence to exercise among patients with coronary heart disease. *Health psychology journal, 33*(11), 1344-1353. <https://doi.org/10.1037/hea0000094>

- Sneve, S. (2021, 10. juni). BI-rapport: *Glimts suksessoppskrift er trygghet og tillit*. Hentet 08.08.22 fra. <https://www.an.no/bi-rapport-glimts-suksessoppskrift-er-trygghet-og-tillit/o/5-4-1483518>
- Sparkes, A., & Smith, B. (2014). Data collection. I A. Sparkes & B. Smith, *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product* (s. 83-114). Routledge.
- Stambulova, N. B., & Wylleman, P. (2019). Psychology of athletes' dual careers: A state-of-the-art critical review of the European discourse. *Psychology of Sport and Exercise, 42*, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.11.013>
- Stormo, T. A. (2014). *Toppidrett er ikke noe man velger, det er noe man blir valgt til*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Szameitat, A. J., Shen, S., & Sterr, A. (2007). Motor imagery of complex everyday movements. An fMRI study. *Neuroimage, 34*(2), 702-713.
- Sæther, S. A. (2017). *De norske fotballtalentene. Hvem lykkes og hvorfor?* Universitetsforlaget.
- Taktek, K., Zinsser, N., & St-John, B. (2008). Visual versus kinesthetic mental imagery: Efficacy for the retention and transfer of a closed motor skill in young children. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale, 62*(3), 174.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode (W. Hansen, Trans.). I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (pp. 17-45). Gyldendal akademisk.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 747-760. Doi: 10.1037/0022-0663.99.4.747
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.) Fagbokforlaget.

- Thelwell, R. C., Greenlees, I. A., & Weston, N. J. V. (2005). Using Psychological Skills Training to Develop Soccer Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18(3), 254- 270. <https://doi.org/10.1080/10413200600830323>
- Thelwell, R. C., Weston, N. J., Lane, A. M., & Greenlees, I. A. (2006). Relation of game location and experience on mood states. *Percept Mot Skills*, 102(1), 157-162. doi:10.2466/pms.102.1.157-162
- Thelwell, R. C., Greenlees, I. A., & Weston, N. J. (2010). Examining the use of psychological skills throughout soccer performance. *Journal of sport behavior*, 33(1).
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Toppfotball Kvinner*. (u.å.). Hentet 15. mai 2022 fra <https://toppfotballkvinner.no/omtoppfotball-kvinner/>
- Torjusen, T. (2016). *Om Norsk Toppfotball*. Hentet 15. mai 2022 fra <https://www.eliteserien.no/norsk-toppfotball/om-norsk-toppfotball>
- Union of European Football Associations (UEFA, 2005). “*Protection of young players*”. Hentet 12.05.2022 fra [www.uefa.com/news/newsid=943393.html](http://www.uefa.com/news/newsid=943393.html)
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i toppidrett - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag (IDR5-01)*. Hentet 08.08.22 fra <https://www.udir.no/kl06/IDR5-01>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i toppidrett. (IDR05-02)*. Fastsatt som forskrift. Hentet 08.08.22 fra <https://www.udir.no/lk20/idr05-02>
- Vaeyens, R., Güllich, A., Warr, C. R., & Philippaerts, R. (2009). Talent identification and promotion programmes of Olympic athletes. *Journal of sports sciences*, 27(13), 1367-1380.

- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161.
- Van Raalte, J. L., Vincent, A., & Brewer, B. W. (2016). Self-talk: Review and sport-specific model. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 139-148.
- Van Yperen, N. W. (2009). Why Some Make It and Others Do Not: Identifying Psychological Factors That Predict Career Success in Professional Adult Soccer. *The Sport Psychologist*, 23, 317-329. <https://doi.org/10.1123/tsp.23.3.317>
- Vatten, T. S. (2017). *Trener-utøver relasjonen i programfaget Toppidrett 3 i videregående skole: En studie på hvordan langrennstrenere og langrennsutøvere opplever det relasjonelle forholdet sin betydning for ferdighetsutvikling, individualisering og totalbelastning*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole.
- Vealey, R. S., & Forleza, S. T. (2015). Understanding and Using Imagery in Sport In J. M. Williams & V. Krane (Eds.), *Applied sport Psychology; Personal Growth to Peak Performance* (Vol. 7, pp. 240-273). McGraw Hill.
- Vealey, R. S., & C.A., Greenleaf. (2010). Seeing is believing: Understanding and using imagery in sport. In J. M. W. (Ed.) (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 267-304). McGraw Hill.
- Vissek, A. J., Harris, B. S., & Blom, L. C. (2013). Mental training with youth sport teams: Developmental considerations and best-practice recommendations. *Journal of sport psychology in action*, 4(1), 45-55.
- Wang, C. K. J. (2017). The joy of learning: what is it and how to achieve it. *Exchange*, 1, 7-11.
- Wang, L., Huddleston, S., & Lu, P. (2003). Psychological skill use by Chinese swimmers. *International Sports Journal*, 7(1), 48.

- Wang, C. J., Liu, W. C., Kee, Y. H., & Chian, L. K. (2019). Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon*, 5(7), e01983.
- Weinberg, R. (1992). Goal setting and motor performance: A review and critique. *Motivation in sport and exercise*, 177-197.
- Weinberg, R.S. and Gould, D. (2007) *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. 4th edition. Human Kinetics.
- Weinberg, R. S. & Gould, D. (2015). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (bd. 6). Human Kinetics.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2019). *Foundations of sport and exercise psychology*, 7E. Human kinetics.
- Wieser, R., & Thiel, H. (2014). A survey of “mental hardiness” and “mental toughness” in professional male football players. *Chiropractic & Manual Therapies*, 22(1), 1-6.
- Williams, A. M., Ford, P. R., & Drust, B. (2020). Talent identification and development in soccer since the millennium. *Journal of sports sciences*, 38(11-12), 1199-1210.11-12), 1199-1210.



## Figuroversikt

Figur 1: Kontinuum fra lav selvbestemmelse til høy selvbestemmelse. Figuren finnes i “Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective” av Ryan & Deci, 2002, Handbook of self-determination research, 2, 3-33

## **Vedleggsoversikt**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til intervjuobjektene (informert samtykke)

Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

# Vedlegg

## ***Vedlegg 1: Intervjuguide til spillerne.***

### **Del 1: Kontekst av informant og introduksjon**

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
  - Hvor lenge har du spilt fotball?
  - Ambisjoner?
  
2. Har du drevet med andre idretter?
  
  
3. Hvordan havnet du i den klubben du er tilknyttet nå?
  - Egne ønsker/ambisjoner?
  - Familie – venner?
  - Trener(e)?
  
4. Hvorfor valgte du å begynne på en toppidrettslinje?
  - Egne ønsker/ambisjoner?
  - Familie – venner?
  - Trener(e)?

### **Del 2: Opplevelsen av mental trening, og motivasjonen for det**

5. Utenom fotballtrening og annen fysisk trening, hva gjør du for å forbedre prestasjonene dine på banen?
  - Hva er grunnen til at du gjør disse tingene?
  
6. Hvordan har du blitt introdusert for mental trening i klubb og på skolen?
  - Hvor ofte har du hatt det?

- Hva slags typer?

7. Hvordan opplevde du tillæringen av mental trening?

- For teoretisk eller praktisk?
- Hva var bra?
- Hva kunne vært bedre?

8. Hvilken type mental trening opplever du som mest nyttig for deg?

- Har dette endret seg etter gjentatt trening?
- Hvorfor liker du denne typen mental trening bedre enn andre typer?
- Hvorfor tror du dette fungerer/ikke fungerer?

9. Hva skal til for at du skal gjennomføre mental trening?

10. Hvor ofte benytter du deg av mental trening på eget initiativ utenom skole og klubb?

- Hvilken type mental trening?

11. Har du merket noe fremgang som fotballspiller etter at du begynte med mental trening?

12. Hvor mye/hvordan? påvirker det gjennomføringsevnen din at du selv velger hva slags type mental trening du ønsker å benytte deg av?

13. Hvor mye/hvordan? påvirker det gjennomføringsevnen din at du føler at du behersker den mentale treningen.

14. Hvor mye/hvordan? påvirker det gjennomføringsevnen din at du samarbeider med trenere/lagkamerater, eller gjennomfører mental trening samtidig med trenere/lagkamerater?

15. Hvordan har oppfølgingen på mental trening vært fra lærere og trenere?

- Hvordan kunne denne oppfølgingen blitt gjort annerledes?

16. Snakker du om mental trening med medelever og medspillere?

- Deler dere de samme synspunktene om mental trening?

17. Ser du for deg at du kommer til å fortsette med mental trening i fremtiden? Og hvorfor?

### **Del 6: Avslutning**

18. Helt avslutningsvis ønsker jeg å høre om det er noen temaer som ikke er tatt opp som du ønsker å fremheve som viktig for dine erfaringer?

- Takke for intervjuet

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv til intervjuobjektene (informert samtykke)**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

«Hvordan opplever norske juniorspillere mental trening, og hvilken rolle spiller selvbestemt motivasjon på anvendelsen av det?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan mental trening oppleves hos elever på toppidrettslinjer som spiller i en toppfotballklubb, og hvordan anvendelsen av mental trening påvirkes av spillernes selvbestemte motivasjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave innenfor idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. Formålet er å se nærmere på hvordan fotballspillere i junioralder, tilknyttet toppidrettslinje på siste året, og som spiller for en klubb i en av de to øverste divisjonene for kvinner og menn, opplever bruken av mental trening. Hensikten er også og se på hvordan motivasjonen hos hver enkelt spiller påvirker opplevelsen og bruken av mental trening i hverdagen, og hvordan både klubb og skole er med på å tilrettelegge for mental trening hos hver enkelt. Derfor vil det bli gjennomført intervjuer med et utvalg av seks ulike spillere som havner innenfor disse to kravene, og derfor vil jeg intervju akkurat deg til dette forskningsprosjektet som går over en periode på ett år.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Prosjektet vil bli gjennomført av Jørgen Solvang Nilsen. Hovedveileder er Siv Gjesdal, og biveileder er Frank Abrahamsen. Alle er tilknyttet Norges Idrettshøgskole som behandlingsansvarlig institusjon.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Bakgrunnen for at du får spørsmål om å delta er din rolle som elev i 3.klasse på en VGs toppidrettslinje, og din hverdag tilknyttet en klubb i en av de to øverste divisjonene i fotball. For

å få svar på forskningsspørsmålene er det viktig at deltakerne i dette prosjektet er ambisiøse fotballspillere som har et forhold til mental trening, og har blitt eksponert for dette i både skole og klubb. Det er til sammen seks spillere som skal delta i dette prosjektet.. Begge kjønn vil bli rekruttert til dette prosjektet, og spillerne vil bli kontaktet gjennom egne kontakter, samt kontaktene til mine veiledere.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Innhenting av data til dette forskningsprosjektet foregår gjennom dybdeintervjuer med hver spiller. Det innebærer at du som deltaker møter til et engangsintervju på et tidspunkt og sted som passer deg, for et intervju som varer rundt en time. Det vil bli brukt en lydopptaker slik at jeg formidler deltakernes ord riktig, samt at jeg kan gå tilbake til intervjuet senere og innhente den nødvendige informasjonen som trengs for prosjektet. Under intervjuet vil jeg stille deg spørsmål tilknyttet din hverdag som fotballspiller og elev, særlig rettet inn mot hvordan du opplever anvendelsen av mental trening, og hvordan kunnskapen om mental trening blir formidlet fra både skole og klubb. Lydopptaket vil bli slettet etter at transkripsjonen er ferdig, og du vil underveis velge fritt om du vil svare eller unnlate å svare på spørsmål, uten at dette vil ha noen konsekvenser for deg underveis eller i etterkant. Du vil også i etterkant få muligheten til å se transkripsjonen av ditt eget intervju før det brukes i prosjektet. Da kan du både legge til og/eller fjerne informasjonen tilknyttet intervjuet.

En mulig fordel med å delta i forskningsprosjektet er at du kan få en dypere innsikt rundt egne refleksjoner og tanker rundt din bruk og opplevelse av mental trening, og gjennom dette potensielt kunne endre ting, eller fortsette å gjøre ting som du etter refleksjon, føler at fungerer. Dine tanker vil også kunne hjelpe andre utøvere til å forstå den potensielle viktigheten av mental trening, samt hvordan tillæringsprosessene til skoler og klubber kan utvikles. Du vil også i forkant av intervjuet få muligheten til å lese gjennom intervjuguiden. Da vil du ha en større forståelse over hva jeg ønsker å vite mer om, og det er bare å ta kontakt om det er ønskelig.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Behandlingsansvarlig institusjon er Norges Idrettshøgskole. De som vil ha tilgang til opplysningene om deg er kun meg som mastergradsstudent (Jørgen Solvang Nilsen), hovedveileder Siv Gjesdal og biveileder Frank Abrahamsen.
- Navnet og andre personopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data og låst inne i en safe. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/Masteroppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30. mai 2023. Personopplysninger og opptak blir slettet på en sikker og fullstendig måte etter endt masterprosjekt.

### **Dine rettigheter**

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

- - Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- - Å få rettet personopplysninger om deg
- - Å få slettet personopplysninger om deg
- - Å sende klage til 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.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**



Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- - Norges Idrettshøgskole ved veileder Siv Gjesdal via mail: [sivg@nih.no](mailto:sivg@nih.no), biveileder Frank Abrahamsen via mail: [frankea@nih.no](mailto:frankea@nih.no) eller student Jørgen Solvang Nilsen via mail: [jsolvangnilsen@gmail.com](mailto:jsolvangnilsen@gmail.com)
- - Vårt personvernombud: Lise Sofie Woie, mail: [personvernombud@nih.no](mailto:personvernombud@nih.no) hos Norges Idrettshøgskole

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Siv Gjesdal  
(Forsker/veileder)

Frank Abrahamsen  
(Forsker/veileder)

Jørgen Solvang Nilsen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: Hvordan opplever norske juniorspillere mental trening, og hvilken rolle spiller selvbestemt motivasjon på anvendelsen av det? Og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres til prosjektslutt i 2023

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

---

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata**

## **NSD** Vurdering av behandling av personopplysninger

### **Referansenummer**

438021

### **Vurderingstype**

Standard

### **Dato**

07.07.2022

### **Prosjektittel**

Hvordan opplever unge fotballspillere mental trening i praksis: et motivasjonsperspektiv.

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges idrettshøgskole / Institutt for idrett og samfunnsvitenskap

### **Prosjektansvarlig**

Siv Gjesdal

### **Student**

Jørgen Solvang Nilsen

### **Prosjektperiode**

08.08.2022 - 30.05.2023

### **Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

## Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.05.2023.

## Meldeskjema

### Kommentar

#### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG (la stå ved studentprosjekt).

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2023.

#### 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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

Vi 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

Vi 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

Vi 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). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. 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 oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!



