



Talentutvikling i fotball

Kan et opplevd motivasjonsklima predikere behovstilfredsstillelse og selvregulert læring hos unge talentfulle fotballspillere?

Øyvind Mikal Ur

Veiledere

Martin Kjeøen Erikstad

Tommy Haugen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2016

Fakultet for Helse- og idrettsvitenskap
Institutt for folkehelse, idrett og ernæring

Forord

Idrettsutdanningen går mot slutten. Det har vært fem flotte år på Universitetet i Agder som jeg kommer til å se tilbake på med glede. Jeg har lært utrolig mye og gleder meg til å kunne dele denne kunnskapen videre med fremtidige elever.

Jeg var så heldig å komme inn i Assist-prosjektet til forskningsgruppa SEP-HEP ved Universitetet i Agder. Det siste året har vært et spennende år der jeg har vært med på datainnsamling til et større prosjekt, og erfart hvor lang tid det tar å plote all data fra spørreskjema inn i SPSS.

Gjennom det siste året med masteroppgaveskriving har jeg fått hjelp av flere. Min største takk går til hovedveileder Martin Kjeøen Erikstad og biveileder Tommy Haugen. Uten deres hjelp ville det ikke har vært noen oppgave å skrive. Dere har gitt meg motivasjon til å fortsette og har alltid vært til stede når jeg trengte hjelp. Martin har en kompetanse og faglig innsikt på området som det bare er å ta av seg hatten for.

Jeg vil også takke mine medstudenter som jeg har delt kontor med det siste året. Det har vært godt å ha noen å dele min frustrasjon med når det gått litt trått, og glede når det har gått bra.

Til slutt vil jeg takke samboeren min Betina, for all støtte gjennom masterutdannelsen.

Sammendrag

Studier som har sett på forholdet mellom trening og prestasjon har vist at utøvere må trene mye for å nå et høyt nivå (Côté, Baker, & Abernethy, 2007; Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Simon & Chase, 1973), og motivasjon er sett på som en viktig faktor for å kunne gjennomføre den treningen som kreves. Gjennom tilfredsstillende av behovene autonomi, kompetanse og sosial tilknytning vil utøvere føle selvbestemmelse og indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985) Videre ser det ut til at fotballspillere som bruker tid på å fremme egen læring oftere blir foretrukket fremfor spillere som tar mindre ansvar (Toering, Elferink-Gemser, Jordet, Pepping, & Visscher, 2012). Denne studien var en tverrsnittstudie med surveydesign, og målet med studien var å undersøke om opplevd motivasjonsklima kunne predikere behovstilfredsstillende og selvregulert læring hos unge talentfulle fotballspillere (gutter, 13 – 14 år). Det var 648 respondenter fra store deler av Norge som responderte på spørreskjemaet (14 av 18 fotballkretser deltok), og alle var selekterte fotballspillere. Spørreskjema ble sendt ut til de respektive fotballkretsene i Norge. Det ble utført korrelasjons-, og regresjonsanalyser for undersøke problemområdet for studien. Resultatene viste at et mestringsorientert motivasjonsklima positivt predikerte behovstilfredsstillende og selvregulert læring. Et prestasjonsorientert motivasjonsklima var en negativ prediktor for behovstilfredsstillende, mens selvregulert læring kunne ikke predikeres av dette klimaet. Det kan derfor tenkes at mestringsorientert motivasjonsklima vil være en viktig faktor for å fremme behovstilfredsstillende og selvregulert læring hos unge fotballspillere. Studiens resultater blir diskutert opp mot tidligere teori og empiri, samtidig kommer den med ny forståelse på området.

Nøkkelord: talentutvikling, mestringsorientert motivasjonsklima, prestasjonsorientert motivasjonsklima, behovstilfredsstillende, selvregulert læring.

Summary

Studies that have looked at the relationship between training and performance have shown that athletes must practice a lot in order to reach a high level (Côté et al., 2007; Ericsson et al., 1993; Simon & Chase, 1973), and motivation is viewed as an important factor in order to implement the required training. Through satisfaction of the basic needs of autonomy, competence and relatedness, athletes will feel self-determination and intrinsic motivation (Deci & Ryan, 1985). Furthermore, football players who spend more time promoting their own learning is often preferred over players taking less responsibility (Toering et al., 2012). This study was a cross-section study with survey design, and the aim of this study was to examine if perceived motivational climate could predict need satisfaction and self-regulated learning in young talented football players (boys, 13 – 14 years). There were 648 respondents from Norway who responded to the questionnaire, and all were selected football players. Questionnaires were sent out to the respective regional football teams in Norway. It was performed correlation and regression analysis to examine the hypotheses. The results showed that a mastery-oriented motivational climate positively predicted basic need satisfaction and self-regulated learning. A performance-oriented motivational climate was a negative predictor for satisfaction, while self-regulated learning could not be predicted by this climate. Findings highlight that a mastery oriented-motivational climate will be an important factor on promoting the need satisfaction and self-regulated learning in young football players. The study's results are discussed against previous theory and empirical evidence, while it comes with a new understanding of the area.

Keywords: Talent development, mastery oriented motivational climate, performance oriented motivational climate, basic need satisfaction, self-regulated learning.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
2.0 Teoretisk og empirisk bakgrunn	4
2.1 Talent	4
2.1.1 <i>Talentutvikling</i>	5
2.2 Motivasjon	9
2.2.1 <i>Selvbestemmelsesteorien</i>	9
2.3 Selvregulert læring.....	12
2.4 Motivasjonsklima.....	16
2.4.1 <i>Mestringsorientert motivasjonsklima</i>	18
2.4.2 <i>Prestasjonsorientert motivasjonsklima</i>	19
2.4.3 <i>Faktorer som påvirker motivasjonsklima</i>	19
3.0 Den aktuelle studien	20
3.1 Målet med studien.....	20
4.0 Metode	21
4.1 Forskningsdesign	22
4.2 Utvalg.....	22
4.3 Prosedyre.....	23
4.4 Instrumenter	23
4.4.1 <i>Behovstilfredsstillelse</i>	23
4.4.2 <i>Selvregulert læring</i>	24
4.4.3 <i>Opplevd motivasjonsklima</i>	25
4.4.4 <i>Bakgrunnsvariabler</i>	25
4.5 Etske overveielser	26
4.6 Validitet og reliabilitet	26
4.7 Statistiske analyser.....	27
5.0 Resultater	29
5.1 Faktoranalyse	29
5.2 Deskriptiv statistikk og hypotesetesting	31
6.0 Diskusjon	33
6.1 Generell diskusjon	33
6.2 Metodisk diskusjon.....	37
7.0 Oppsummering	41
8.0 Litteraturliste	43
Vedlegg	52

1.0 Innledning

Fotball er en av de mest populære idrettene i verden. Hele 265 millioner mennesker spiller fotball (FIFA, 2007), og det ser ut til å være et tall som øker for hvert år. I 2014 hadde Norges Fotballforbund 375 313 aktive fotballspillere, noe som er en økning på 1,2 % fra 2013 (NFF, Madsen, 2015). Det er i barne- og ungdomsfotballen vi finner flest spillere (72% av alle aktive fotballspillere i Norge, NFF, Madsen, 2015), og derfor er det betydningsfullt med fokus på denne gruppen. For de fleste som driver med idrett, er ofte det primære målet å oppnå bestemte ferdigheter og bli så god som mulig (Reilly, Williams, Nevill, & Franks, 2000). Dette gjelder også for fotball.

Det har i de senere år vært et økt fokus på talentidentifisering (Williams & Reilly, 2000), men flere studier antyder at det må legges mer vekt på talentutvikling siden det er vanskelig, om ikke umulig, å identifisere fremtidige eliteutøvere i tidlig alder (Abbott & Collins, 2004; Durand-Bush & Salmela, 2001; Phillips, Davids, Renshaw, & Portus, 2010; Vaeyens, Lenoir, Williams, & Philippaerts, 2008). Talentbegrepet kan forstås på ulike måter. To vanlige tilnæringsmåter, som står i motsetning til hverandre er, det snevert talentbegrepet (blir sett på som statisk) og det utvidet talentbegrepet (blir sett på som dynamisk) (Abbott & Collins, 2004; Gagné, 2000). Vaeyens et al. (2008) anbefaler at talentidentifisering og utviklingsprogrammer bør være dynamiske, ta hensyn til utøverens modenhet og være med på å utvikle og inkludere utøveren. Det har også tidligere blitt foreslått at et utvidet talentbegrep er å foretrekke siden begrepet fokuserer på ferdigheter, og at ferdigheter kan forbedres (Abbott & Collins, 2004). Trenerens rolle vil med utgangspunkt i en utvidet talentforståelse være spesielt avgjørende i arbeidet med å utvikle unge utøvere frem mot idrettsekspertise, for eksempel innenfor fotball (Reilly et al., 2000; Williams & Reilly, 2000).

Forholdet mellom trening og prestasjon er kanskje den mest undersøkte sammenhengen i forskning på ekspertiseutvikling (Logan, 1992; Newell & Rosenbloom, 1981). Et rammeverk som har blitt mye brukt er deliberate practice-rammeverket til Ericsson et al. (1993). I deres studie fant de at musikere på aller høyeste nivå hadde gjennomført 10 000 timer med målrettet og strukturert trening. På bakgrunn av denne studien foreslo Ericsson et al. (1993) at et ekspertnivå er monotonisk relatert til treningsmengde, og presenterte begrepet deliberate practice. Deliberate practice er i hovedsak systematisk trening med svært innsatskrevende og

strukturerte aktiviteter med klare mål om å forbedre prestasjonen gjennom konkrete oppgaver (Ericsson et al., 1993). Selv om rammeverket ble utviklet på musikere har det blitt hevdet at teorien kan overføres til ferdighetsutvikling innenfor idrettsfeltet (Ericsson et al., 1993; Ericsson & Lehmann, 1996). Baker og Young (2014) undersøkte i sin review-artikkel hvilke arbeid som var gjort innenfor idrettsfeltet på deliberate practice. Et gjennomgående funn var forholdet mellom akkumulerte treningstimer og ekspertise. Idrettsutøvere på et høyt nivå akkumulerte flere timer med deliberate practice enn utøvere på et lavere nivå. Selv om studier har støttet opp forholdet mellom treningstimer med deliberate practice og idrettsekspertise, er det motstridende bevis for at 10 000 timer med deliberate practice er nødvendig i alle idretter (Baker & Young, 2014). Derfor er det andre som har sett på alternative veier til idrettsekspertise. Côté (1999) så i sin studie at eliteutøvere ofte startet med idrett gjennom lek og moro, og han innførte begrepet deliberate play for å karakterisere en form for sportslig aktivitet som er egenmotivert, gir umiddelbar tilfredsstillelse, og er spesielt utviklet for å oppleve glede. Côté og hans medarbeidere (Côté et al., 2007) har vært særlig opptatt av å undersøke betydningen av allsidig idrettslig praksis og fysisk utfoldelse i tidlig alder, for så å spesialisere seg i ungdomsårene. I fotball er det vist at fotballspillere på internasjonalt nivå har akkumulert over 9000 timer med trening (Helsen, Starkes, & Hodges, 1998), men det ser ut til at mye av denne treningen består av lekpreget spill i fotball (Ford, Ward, Hodges, & Williams, 2009). Ford et al. (2009) fant også i sin studie at de beste fotballspillerne ikke hadde noe allsidig idrettslig bakgrunn. Dermed foreslo de at det bør legges vekt på tidlig deltakelse i en idrett, men med betydelig lekpreg i starten.

Felles for rammeverkene er påstanden om at det kreves store mengder trening for å nå ekspertise. Hvordan idrettsutøvere kan opprettholde motivasjonen over lang tid vil derfor være av interesse (Baker & Young, 2014). Et nyttig rammeverk for å forstå motivasjon er selvbestemmelsesteorien (SDT) til Deci og Ryan (1985) som tar for seg tilfredsstillelse av behovene autonomi, kompetanse og sosial tilknytning. Ved å oppleve behovstilfredsstillelse vil utøvere i følge Deci og Ryan (1985) oppleve selvbestemmelse, en indre motivasjon og et indre driv til å fortsette med aktiviteten. Ekspertutøvere referer til viktigheten av kvaliteten i treningen (Durand-Bush & Salmela, 2002) og det har blitt foreslått at bare ved å delta i aktiviteten, ikke vil være nok for å få størst mulig utbytte av treningen mot et ekspertnivå (Ericsson, 2003; Jonker, Elferink-Gemser, de Roos, & Visscher, 2012). Et mål for effektiv læring har blitt knyttet til utøveres evne til å regulere sin egen læring (Jonker, Elferink - Gemser, Yvonne Tromp, Baker, & Visscher, 2015). Studier har funnet en positiv relasjon

mellom selvregulert læring, ytelse og ferdighetsnivå i idrett (f.eks. Anshel & Porter, 1996; Cleary & Zimmerman, 2001; Kitsantas & Zimmerman, 2002). Det har også vist seg å være en faktor som skiller unge dyktige fotballspillere fra mindre dyktige fotballspillere (Toering, Elferink-Gemser, Jordet, & Visscher, 2009). I følge Zimmerman (2008) er selvregulert læring selvstyrte prosesser som gjør at individer kan overføre sine mentale evner over til ytelse og prestasjon.

Motivasjon og selvregulert læring er blitt foreslått som viktige faktorer for å nå et ekspertnivå (f.eks., Baker & Young, 2014; Cleary & Zimmerman, 2001; Ericsson et al., 1993; Kitsantas & Zimmerman, 2002), og det vil være nyttig å vite hvordan man kan påvirke disse faktorene. Situasjonsbestemte faktorer som motivasjonsklima kan spille en betydelig rolle i aktiveringen av motivasjon og innsats (Ames, 1992). Utøvere som opplever et mestringsorientert motivasjonsklima kjennetegnes ved at de definerer suksess. De fortolker også sin kompetanse på en måte som er selvfokusert og målrettet mot forbedring og mestring, og viser større glede og egenverdi ved sporten (Ntoumanis & Biddle, 1999). De viser også større engasjement for øving, læring og innsats, og mindre angst (Smith, Balaguer, & Duda, 2006). Et prestasjonsorientert motivasjonsklima kjennetegnes ved sosial sammenlikning og at et stort fokus er knyttet til det å vinne over andre (Ames, 1992). Det er også knyttet til lavere grad av selvbestemte handlinger og at utøvere ofte er ytre motivert (Parish & Treasure, 2003).

Med bakgrunn i de ovennevnte forhold, er det interessant å se nærmere på om faktorer som motivasjonsklima kan være med på å predikere behovstilfredsstillelse og selvregulert læring hos unge utøvere.

2.0 Teoretisk og empirisk bakgrunn

Videre i dette arbeidet vil talentbegrepet og talentutvikling bli knyttet opp mot sentrale aspekter som er viktig for denne studien. Sentrale begrep som motivasjon og selvregulert læring og motivasjonsklima vil bli omtalt, samt tidligere forskning på de nevnte faktorene som anses å være av relevans.

2.1 Talent

“When I work with the biggest talents, I tell them that hard work is a talent, too. They need to work harder than anyone else. And if they can no longer bring the discipline that we ask for here at United, they are out.”

(Sir Alex Ferguson, i The Guardian, 2012)

Et talent kan beskrives som en person med en suveren evne til å mestre de ferdighetene som kreves i et gitt felt (Gagné, 2004). Hvordan et talent blir oppfattet, har ofte blitt forstått ved to forskjellige begreper: det snevre begrepet, der et talent blir sett på som medfødt og statisk, og det utvidede begrepet, der et talent blir sett på noe som kan utvikles og er mer dynamisk (Abbott & Collins, 2004; Gagné, 2000). Ulempen ved et snevert talentbegrep er at utøveren ikke får vist sitt potensial siden fokuset ofte er rettet mot de fysiske egenskapene utøveren har der og da. Eksempelvis er det vist at unge fotballspillere som var født tidlig på året hadde større sannsynlighet for å bli identifisert som talent på grunn av deres fysiske fordeler de har på sine ”yngre” jevnaldrende (Helsen, van Winckel, & Williams, 2005). Dette kan føre til at utøvere som modnes senere, ikke får de samme mulighetene til å utvikle seg til å bli eksperter, selv om de har de egenskapene som trengs. Hos unge utøvere er ofte forskjellen i prestasjon en konsekvens av modning, utvikling og treningsbakgrunn (Martindale, Collins, & Daubney, 2005). Fysiske egenskaper hos unge utøvere trenger heller ikke gjenspeile fysiske ferdigheter i voksen alder (Abbott & Collins, 2002). Et utvidet talentbegrep fokuserer derimot på ferdigheter, og at ferdigheter kan forbedres. Siden ferdigheter innenfor idrett består av flere egenskaper, er det viktig å vurdere utøvere på teknikk, taktikk, fysiske egenskaper, motivasjon og mentale egenskaper for å opprettholde et utvidet talentbegrep (Abbott & Collins, 2002).

Det er ingen genetisk variant som har nådd nivået av forutsigbarhet for sportslig suksess (Guth & Roth, 2013), og når identifisering av fremtidige dyktige utøvere er vanskelig, om ikke umulig (Abbott & Collins, 2004; Phillips et al., 2010), har det blitt hevdet at det må

legges mer vekt på talentutvikling i stedet for talentidentifisering (Toering, Jordet, & Ripegut, 2013). Ved å fokusere på talentutvikling der målet er å utvikle ferdigheter og bruke langsiktige mål, vil man kanskje klare å fostre opp flere dyktige utøvere enn hva man ville ha gjort dersom talentidentifisering blir vektlagt.

2.1.1 Talentutvikling

Den kanskje mest undersøkte sammenhengen i forskningen på ekspertiseutvikling er forholdet mellom trening og prestasjon (Logan, 1992; Newell & Rosenbloom, 1981). En viktig studie som satte sitt preg på dette området, er sjakk-studien til Simon og Chase (1973). I studien ble sjakkspillere på ulikt nivå vist en sjakkposisjon for en kort periode (ca. 5 sekunder), og deretter bedt om å gjengi brikkenes posisjon. Resultatet viste at evnen til å gjengi brikkens posisjon økte i tråd med ferdighetsnivå og erfaring. På bakgrunn av funnene estimerte de at eksperter typisk har gjennomført 10 000 timer med forberedelser. De foreslo videre at dette ikke bare gjelder sjakk, men kan overføres til andre domener der det trengs gode ferdigheter. I tråd med arbeidet til Simon og Chase (1973) gjorde Ericsson et al. (1993) en studie på fiolinister som støtter forestillingen om at tilstrekkelig mengde av målrettet og strukturert trening er den nødvendige ingrediensen for å nå elitenivå. Resultatene i studien viste at de beste fiolinistene hadde akkumulert 10 000 timer med strukturert og målrettet trening, de nest beste brukte 8000 timer, og fiolinistene med lavest ferdighetsnivå brukte 5000 timer på denne type trening. Gjennom dette arbeidet utviklet Ericsson et al. (1993) deliberate practice-rammeverket. Deliberate practice referer til trening med høy innsats og oppmerksomhet. Målet er å forbedre ferdighetene til utøverne og formålet til selve aktiviteten gir retningslinjene for hvordan treningen gjennomføres. Treningen er ikke ubetinget motiverende, men ved å oppleve fremgang i treningen får aktiviteten en verdi. Det er viktig å merke seg at Ericsson et al. (1993) nevner at motivasjon kan være en faktor for at utøveren ikke når antall timer som kreves.

Det sentrale i det teoretiske rammeverket til Ericsson et al. (1993) er påstanden om at prestasjonsnivå kan relateres direkte til mengden systematisk trening, eller deliberate practice. Selv om rammeverket er utviklet på musikere, hevder Ericsson et al. (1993; Ericsson & Lehmann, 1996) at teorien kan overføres til ferdighetsutvikling innenfor idrettsfeltet. I en gjennomgang av studier konkluderte Ericsson og Lehmann (1996) at hvor god en kan bli, blir bestemt av mengden tid en bruker på aktiviteten. Personer som begynner tidlig med

systematisk og målrettet trening vil bli bedre enn de som begynner senere, da de ikke vil kunne "ta igjen" de som begynte tidligere (Ericsson et al., 1993). Tidlig spesialisering blir derfor sett på som en fordel fordi utøvere ikke bruker viktig tid og energi på andre idretter.

Rammeverket til Ericsson et al. (1993) har eksistert over 20 år og flere studier har støttet opp teorien. I review-artikkelen til Baker og Young (2014) ble det vist at store mengder med trening over tid er nødvendig for nå et ekspertnivå. 16 av 17 studier viste signifikante gruppeforskjeller mellom eksperter og mindre dyktige utøvere, der ekspertene hadde høyere grad av deliberate practice. Men, ved å se på hvor mange timer med trening de beste utøverne hadde gjennomført, viste det relativt store forskjeller på de som trente mest og de som trente minst i de forskjellige idrettene. For eksempel var det noen idretter der utøvere på det høyeste nivået akkumulerte over 10 000 timer med trening, mens i andre idretter var det utøvere som brukte mindre enn 4000 timer med trening på et ekspertnivå.

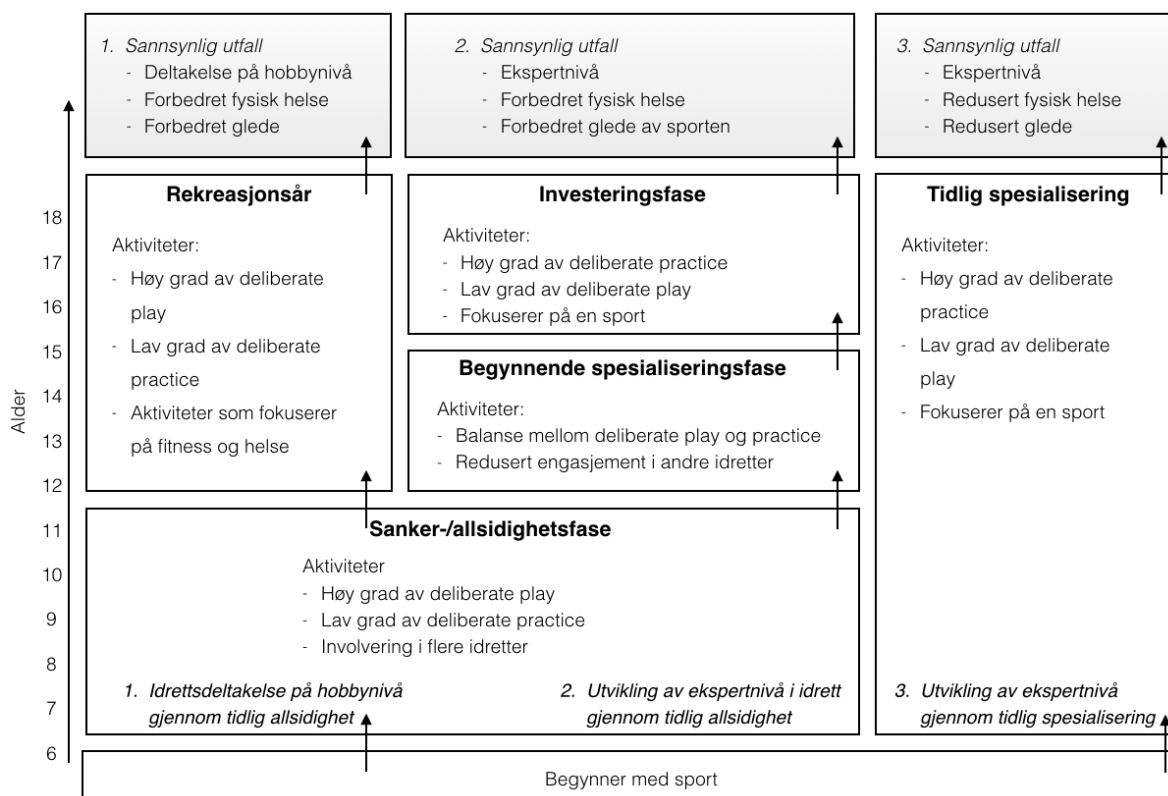
Selv om deliberate practice-rammeverket til Ericsson et al. (1993) har foreslått at det kreves store mengder med målrettet og strukturert trening for å nå et elitenivå, har andre sett på alternative veier til idrettsekspertise. Kanadieren Jean Côté og hans medarbeidere (Côté et al., 2007) har sett på hva som kjennetegner aktivitetsinvolvering til utøvere på høyt nivå og vært særlig opptatt av å undersøke betydningen av allsidig idrettslig praksis og fysisk utfoldelse i tidlig alder, for så å spesialisere seg i ungdomsårene. I en kvalitativ studie av toppidrettsutøvere fant Côté (1999) at disse utøverne tidlig begynte med forskjellige typer idretter og mer lekpreget idrett en strukturert. De definerte aktiviteten "deliberate play" som refererer til bevisst, lekpreget idrett. Deliberate play har en egenverdi i seg selv, og det er noe man gjør fordi det er gøy. Det er lite strukturert, lite voksenstyring og blir ofte satt i gang av utøverne selv. Et godt eksempel på dette er løkkefotball med venner. Den finner sted i flere ulike kontekster og interessen er fokusert på selve utfoldelsen. Det er heller ikke noe behov for formaliserte idrettsanlegg. Hva som skiller deliberate play fra deliberate practice blir vist i tabell 1.

Tabell 1. Forskjeller mellom deliberate play og deliberate practice

Deliberate Play	Deliberate Practice
Gjøres for egen skyld	Gjøres for å oppnå et fremtidig mål
Morsomt	Ikke ubetinget morsomt
Lekbetont kvalitet	Utført på alvor
Fokuserer på oppgaven	Fokuserer på utfallet av oppgaven
Fleksibelt	Klare regler
Voksenstyring ikke nødvendig	Voksenstyring ofte nødvendig
Forekommer i ulike settinger	Forekommer i spesialiserte anlegg

Note: Oversatt fra Côté et al. (2007, s. 186)

Côté (1999) foreslår i sin utviklingsmodell (figur 1) hvordan mengden av deliberate play og deliberate practice kan påvirke følelsen til sporten, fysisk helse og idrettslig ekspertise. Hvordan dette forholdet blir fordelt kan påvirke utviklingen på idrettskarrieren enten ved at utøveren driver med aktiviteten på hobbynivå gjennom tidlig allsidighet, når et ekspertnivå gjennom tidlig allsidighet eller når et ekspertnivå gjennom tidlig spesialisering. Tidlig allsidighet har samme grunnlag i alderen 6 til 12 år. I sanker-/allsidighetsfasen er utøverne involvert i flere idretter og treningen består av mye lekpreget idrett og lite struktur. Etter den første fasen kan utøverne velge å fortsette med idrettsdeltakelse gjennom lek og fokuset rettes mot helsefremmende aktivitet, eller øke graden av deliberate practice og gjøre treningen mer strukturert i spesialiseringsfasen (13 – 15 år). Etter spesialiseringsfasen vil graden av deliberate practice øke mens deliberate play vil gå ned når utøveren er i investeringsfasen (+ 16 år). Her er det fokus på en idrett og treningen er strukturert og rettet mot å nå et ekspertnivå. Ved å begynne idrettsdeltakelse gjennom tidlig allsidighet har ulike utfall på prestasjonsnivå, men vil trolig føre til samme positive følelser knyttet til idrettsdeltakelse og forbedret fysisk helse. En tredje utviklingsbane består av idrettsdeltakelse gjennom tidlig spesialisering. Her er fokuset på en sport fra starten av og det er høy grad av deliberate practice på treningene. Selv om dette fører til ekspertnivå kan utøverne oppleve redusert fysisk helse og glede til sporten (Côté et al., 2007)



Figur 1. Utviklingsmodell for deltakelse i sport.

Note: Oversatt etter Côté et al. (2007, s. 197)

Helsen et al. (1998) fant i sin studie at fotballspillere på et internasjonalt nivå hadde akkumulert 9332 timer med trening 18 år inn i deres karriere, noe som stemmer overens med studien til Ericsson et al. (1993). Forskjellen var at den treningen som var ansett til å være mest relevant for å forbedre ferdigheter var den mest morsomme, og at utøverne ikke begynte med individuell trening før 6 – 12 år ut i deres karriere. Ford et al. (2009) ville se om det var noen forskjell i mengden av fotballspesifikk lekpreget aktivitet hos engelske ungdomsspillere i fotball. Resultatene viste at de spillerne som fremdeles var på et høyt nivå når de var 16 år, hadde akkumulert flere timer med løkkefotball (2500 timer) enn de som ikke opprettholdt nivået (1100 timer) fra de var 6 – 12 år. Denne fotballspesifikke lekpreget aktiviteten var det eneste som skilte disse utøverne. Antall timer med organisert trening, antall spilte kamper, eller antall andre idretter utøverne hadde deltatt i, var det samme. Dermed foreslo Ford et al. (2009) at det bør legges vekt på tidlig deltakelse i en idrett, men med betydelig lekpreg i starten.

Felles for rammeverkene til Ericsson et al. (1993), Côté et al. (2007) og Ford et al. (2009) er mye trening. På bakgrunn av at det kreves store mengder med trening over tid, er det blitt foreslått større oppmerksomhet på hvordan idrettsutøvere opprettholder motivasjon over tid,

og at dette vil være uvurderlig for å nå et ekspertnivå (Baker & Young, 2014). Ericsson et al. (1993) nevner også motivasjon som en begrensende faktor for å kunne nå antall treningstimer som kreves for å nå ekspertise.

Det er blitt foreslått at kvaliteten og effektiviteten på treningen som blir gjennomført også har betydning for utviklingen av ekspertise (Durand-Bush & Salmela, 2001). Det holder ikke bare med å delta for å få best mulig effekt av treningen (Ericsson, 2003; Jonker et al., 2012), hvordan utøveren bruker tiden under og etter trening kan ha betydning. Videre ser det ut til at utøvere får ulikt utbytte av hver treningstime, og at utøvere som aktivt bruker gode læringsstrategier som selvregulert læring tilegner seg kunnskap og ferdigheter mer effektivt enn andre (Zimmerman, 2006). Det har også blitt funnet at selvregulert læring er positivt relatert til prestasjoner og ferdighetsnivå i idrett (eks: Cleary & Zimmerman, 2001; Kitsantas & Zimmerman, 2002). Også flere elite/ekspert-utøvere refererer til viktigheten av kvalitet i treningen for deres utvikling og prestasjon (Durand-Bush & Salmela, 2002; MacNamara, Button, & Collins, 2010). Videre vil denne oppgaven derfor fokusere på psykologiske egenskaper som er antatt å være viktig for utviklingen av idrettsekspertise, nemlig motivasjon og selvregulert læring.

2.2 Motivasjon

”Jeg tror om du har det gøy med fotball, så kommer du til å trene mye. Om du virkelig liker fotball og vil bli god, så tror jeg du gjør det automatisk”

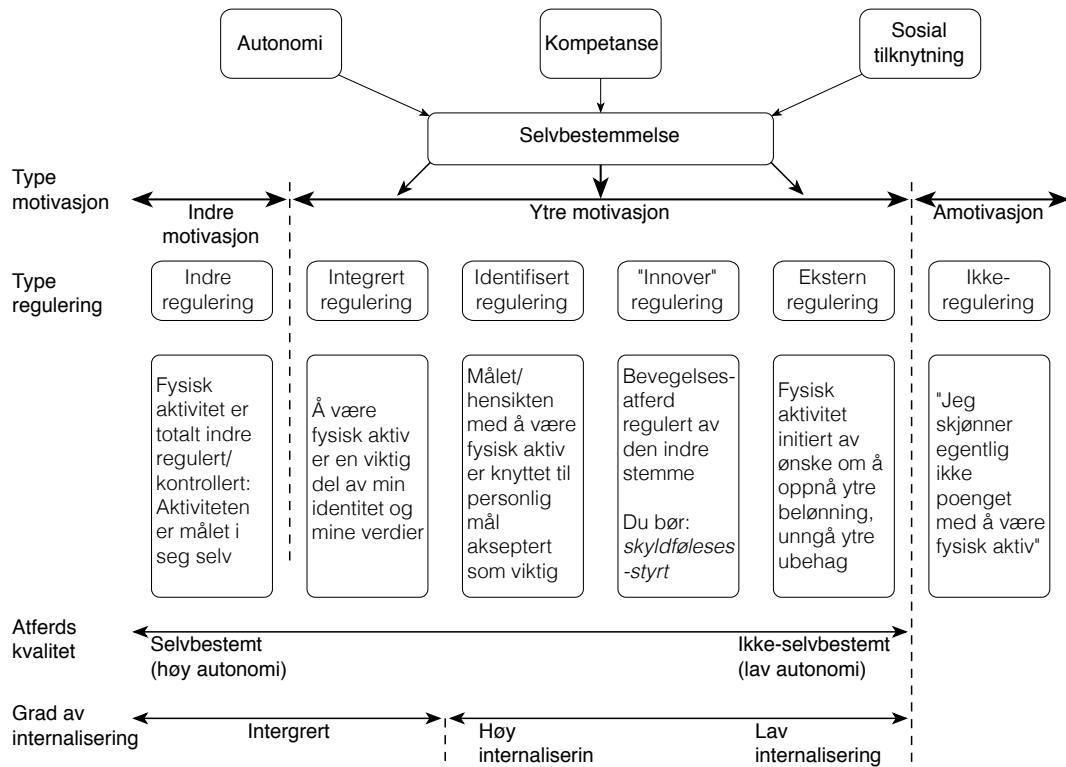
(Martin Ødegaard, i Skjelbæk & Angeltveit, 2015)

Forståelse om hvordan man kan fremme motivasjon er et av de mest populære områdene å forske på i idrettspsykologien (Roberts, Treasure, & Conroy, 2007) Motivasjon kan bredt defineres som energien bak vår atferd (Elliot & Covington, 2001) og har gjentatte ganger blitt rapportert som en sentral del av utøverens suksess i idrett (f.eks., Gould, Dieffenbach, & Moffett, 2002).

2.2.1 Selvbestemmelsesteorien

Et nyttig rammeverk for å forstå motivasjon i idrett og fysisk aktivitet er selvbestemmelsesteorien (SDT; Deci & Ryan, 1985). Det er en omfattende sosialkognitiv teori som har fokus på utviklingen av indre motivasjon gjennom tilfredsstillelsen av de tre grunnleggende psykologiske behovene; autonomi (f.eks., kontroll over egne handlinger),

kompetanse (f.eks., atferd og samspill med det sosiale miljøet oppleves som meningsfullt) og sosial tilknytning (f.eks., følelse av tilhørighet) (figur 2; Ryan & Deci, 2007).



Figur 2. Skjematisert fremstilling av selvbestemmelsesteorien som illustrerer funksjonen av tre miniteorier: Basic psychological needs theory, cognitive evaluation theory og organismic integration theory.

Note: Modifisert etter Ryan og Deci (2007, s. 8)

SDT skiller blant annet mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon refererer til det medfødte drivet mennesket har til å engasjere og utforske egen kapasitet og til å overvinne optimale utfordringer (Deci & Ryan, 2000). Videre deltar utøveren i aktiviteten på grunn av aktivitetens egenverdi, og når en er indre motivert opplever en blant annet glede av egen fremgang og personlige prestasjoner. I kontrast til indre motivasjon, refererer ytre motivasjon til et ytre press der målet er å oppnå en belønning eller et mål utenfor selve aktiviteten (Deci & Ryan, 2000). For eksempel når en utøver engasjerer seg i en aktivitet for å få en konkret belønning, eller for å unngå misnøye/straff, er utøveren ytre motivert. SDT kategoriserer ytre motivasjon i flere deler etter hvordan atferdskvaliteten til utøveren er. For eksempel er ekstern regulering referert til lav på autonomi og beskrives som en kontrollert form for motivasjon, og utøvere er opptatt av ytre belønninger for å delta i en aktivitet. Integrert regulering er også en kontrollert form for motivasjon, men utøveren har høyere grad av autonomi og driver med

aktiviteten fordi utøveren ser nytten av det. Kontrollerte former for motivasjon kan gi aktiviteten mening over en periode, men ikke over lengre tid (Deci & Ryan, 1985).

SDT tar utgangspunkt i selvbestemmelse, der en indre motivasjon er den mest selvbestemte formen for motivasjon. Samtidig fokuserer den på sosial-kognitive faktorer som autonomi, kompetanse og sosial tilknytning som påvirker utøveren. For å dekke alle aspekter innenfor SDT, blir den ofte omtalt som en meta-teori bestående av seks miniteorier (Deci & Ryan, 2014; Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010): Cognitive Evaluation Theory (CET) omhandler hvordan de ulike miljømessige faktorene påvirker indre motivasjon; Organismic Intergration Theory (OIT) tar for seg de forskjellige reguleringsgradene innenfor ytre motivasjon; Causality Orientations Theory (COT) beskriver individuelle forskjeller i atferd; Basic Psychological Needs Theory (BPNT) utdyper begrepet psykologiske behov og dens forhold til psykisk helse og velvære. For å ha god psykisk helse og velvære må en oppleve autonomi, kompetanse og sosial tilknytning; Goal Contents Theory (GCT) omhandler skillet mellom indre og ytre mål, og innvirkningen det har på motivasjon og velvære; og Relationships Motivation Theory (RMT); tar for seg påvirkningen nære relasjoner til andre har på utøveren.

Når en utøver opplever en indre motivasjon, vil han/hun ha høyest grad av selvbestemt motivasjon. Da er aktiviteten målet i seg selv og totalt indre regulert. Målet med SDT er å forklare betingelsene for å kunne ta et selvbestemt valg. For å oppnå indre motivasjon og selvbestemmelse må de tre psykologiske behovene dekket og utvikles (Deci & Ryan, 1985, 2000).

Ved å se på den skjematiske fremstillingen av selvbestemmelsesteorien (figur 2), er det tydelig at behovene autonomi, kompetanse og sosial tilknytning styrer selvbestemt motivasjon, og at det er disse aspektene som miljøet sannsynligvis virker gjennom. Derfor er det rimelig å bruke BPNT som et mål på motivasjon. Utøvere som opplever tilfredsstillende av de tre psykologiske behovene vil mest sannsynlig oppleve en indre motivasjon som gjør at motivasjonen vedvarer over tid. Disse behovene ser ut til å kunne påvirkes av trener – lag forholdet (Reinboth & Duda, 2006), noe som er nyttig for denne studien som ser på unge fotballspillere i et lag.

Basic Psychological Needs Theory

BPNT omhandler sammenhengen mellom tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov og psykologisk velvære. For at en utøver skal oppleve psykologisk velvære og optimal funksjonalitet, hevder BPNT at behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet må dekkes. Blir en eller flere av behovene svekket, vil det gå ut over utviklingen av psykologisk velvære. Behovet for *autonomi* representerer behovet for å oppfatte vår atferd og tanker som fritt valg og at vi bestemmer selv over våre egne handlinger. Med andre ord, en utøver trenger å oppleve en følelse av selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985). Relaterer man opplevd autonomi til fotballkontekst, kan dette eksemplifiseres ved at utøveren har en oppfattelse av at han er med på å bestemme øvelser som skal gjøres på trening, og at treningen er lystbetont. *Kompetanse* referer til behovet for å oppfatte vår atferd og samspill med det sosiale miljøet som meningsfylt. Ved å utføre øvelser og ferdigheter effektivt, kan utøverne oppleve kompetanse i en fotballkontekst. Behovet for *sosial tilknytning* representerer behovet for å oppfatte at vi er koblet til de rundt oss og at vi opplever følelsen av tilhørighet. En rekke positive resultater er knyttet til tilfredsstillelse av disse behovene, slik som trivsel, helse og økt prestasjon (se Ntoumanis & Mallett, 2014 for en oversikt). Når behovene derimot ikke blir tilfredsstillt, er det større sannsynlighet for at utøveren rapporterer negative følelser til idretten (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thogersen-Ntoumani, 2011).

For å nå antall timer med trening som er nødvendig for å komme på et høyt nivå, er motivasjon foreslått som en viktig faktor. Kvaliteten på treningen blir også nevnt som en viktig faktor, og studier gjort på dyktige utøvere viser nettopp at disse utøverne vektlegger kvaliteten på hver trening for å kunne utvikle seg og prestere bedre (Durand-Bush & Salmela, 2002; MacNamara et al., 2010). Selvregulert læring er foreslått som en viktig læringsprosess (Zimmerman, 1989) og har blitt knyttet til et mål på effektiv læring (Jonker et al., 2015).

2.3 Selvregulert læring

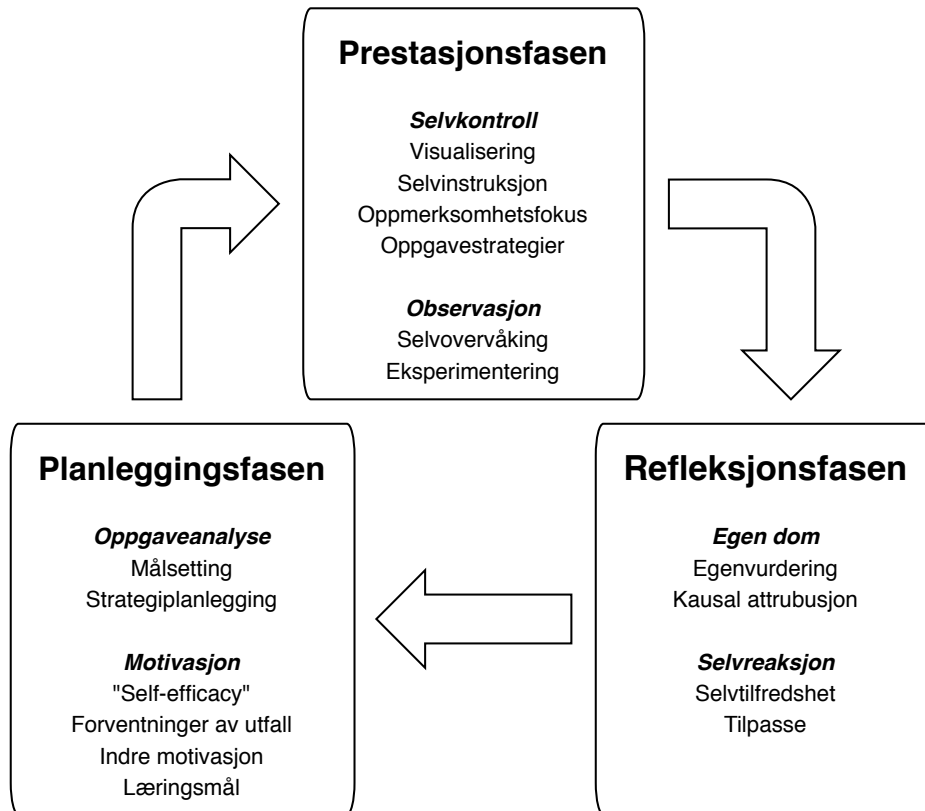
“Almost always, I think about the mistakes that I have done. What can I improve? Always, always, I bring something that I can use from practice or games, and this is tiring. I never become fully pleased, not even when I should, but this helps me to be in development.”

(Zlatan Ibrahimovic, i Ibrahimovic, Lagercrantz, & Urbrom, 2013, s. 45)

Selvregulering kan beskrives som i hvilken grad individer er metakognitive, motiverte og proaktive deltakere i egen læringsprosess (Zimmerman, 1989). Det innebærer prosesser som

gjør at enkeltpersoner har mulighet til å kontrollere tanker, følelser og handlinger (Vohs & Baumeister, 2011). Det ser ut til at selvregulert læring kan være viktig blant unge utøvere fordi disse prosessene er med på å hjelpe enkeltpersoner til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter mer effektivt, og samtidig være i bedre stand til å få ut sitt maksimale potensial (Zimmerman, 2006). Zimmerman (2008) påpeker at selvregulert læring refererer til selvstyrte prosesser som gjør at personer kan overføre sine mentale evner over til ytelse og prestasjon. Selvregulerte personer viser til personlig initiativ, utholdenhet og adaptive ferdigheter som stammer fra gode metakognitive strategier og motiverende holdninger. Metakognisjon refererer til egen tenkning og omfatter prosesser som planlegging og evaluering (Toering et al., 2013). Det viser seg også at selvregulerte utøvere oftere henvender seg til lærere, trenere og foreldre for hjelp og råd, enn sine jevnaldrende (Zimmerman, 2008). Dette fører til at slike utøvere vil ha en høyere læringskurve, og tar en mer aktiv rolle i sin egen læring ved bruk av målsetninger, strategier og selvovervåking. Det er ikke slik at selvregulert læring gir høy kompetanse umiddelbart, men det er med på å hjelpe individet til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter mer effektivt (Zimmerman, 2006).

Zimmerman (1989) utviklet en modell (figur 2) som forklarer at selvreguleringsprosessen består av tre faser som er gjensidig avhengig av hverandre. Gjennom denne sykliske prosessen vil utøvere bruke tilbakemeldingene de får fra tidligere prestasjoner til å gjøre endringer på senere prestasjoner. Det tre fasene består av (1) planleggingsfasen, (2) prestasjonsfasen og (3) refleksjonsfasen.



Figur 3 Faser og delprosesser i selvregulering.

Note: Modifisert og oversatt etter Zimmerman og Campillo (2003, s. 239).

Planleggingsfasen forbereder utøveren på hvordan oppgaven skal utføres og skal gi utøveren motivasjon og selvtillit slik at oppgaven gjøres bra. Det har vist seg at eksperter ofte viser til bedre planlegging ved å sette seg flere mål enn mindre erfarne utøvere, og at de bruker mer tid på å selve planleggingen (Kitsantas & Zimmerman, 2002). Planleggingsfasen påvirker ytelsen under *prestasjonsfasen*, her er utøveren opptatt av hvordan gjennomføringen blir utført. Det er kjent at dyktige utøver bevisst bruker mer psykologiske ferdigheter som visualisering enn mindre dyktige utøvere (Cumming & Hall, 2002). De er også mer opptatt av teknikk og prestasjonens utfall (Kitsantas & Zimmerman, 2002). Når oppgaven er utført, går utøveren inn i en *refleksjonsfase*. Denne fasen innebærer at utøveren reflekterer over seg selv ved for eksempel å vurderer hva det var som var bra eller dårlig med gjennomføringen. Kitsantas og Zimmerman (2002) fant at eksperter bruker mer tid på å finne ut hva det var som ikke var bra, og bruker det til å gjøre justeringer til neste forsøk av gjennomføringen. Den sykliske fasen er ansett som fullført når selvreguleringsprosessen påvirker planleggingsfasen en påfølgende gang for å lære noe nytt eller forbedre prestasjonen.

Flere studier har funnet en positiv relasjon mellom selvregulert læring, ytelse og ferdighetsnivå i flere domener, for eksempel sport, musikk og skole (Anshel & Porter, 1996; Cleary & Zimmerman, 2001; Kitsantas & Zimmerman, 2002; Nielsen, 2001; Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004; Schunk, 2005). Studier som har sett på selvregulering hos idrettsutøvere viser at eliteutøvere er mer selvregulert enn ikke-eliteutøvere og nybegynnere (Cleary & Zimmerman, 2001; Kitsantas & Zimmerman, 2002). Forskning viser også at utøvere som setter seg realistiske mål og føler selvbestemmelse, vil ha høyere grad av selvregulert læring (Ntoumanis et al., 2014).

I studien til Toering et al. (2009) der de så på unge fotballspillere (11-17 år), tyder funnene på at elitespillere kan være mer klar over sine sterke og svake sider, samt være i stand til å bruke denne bevisstheten i praksis, enn spillere på et lavere nivå. I tillegg så det ut til at elitespillere er mer villige til å investere mer krefter på trening og konkurranse. Det ble da foreslått at utøvere som har høyere grad av selvregulert læring kan virke positivt på et effektivt læringsmiljø og til slutt øke kapasiteten for ytelse. Resultatene i studien viste også at eliteutøvere brukte refleksjon i høyere grad enn mindre dyktige utøvere, som igjen tyder på at eliteutøverne er mer bevisst over tidligere handlinger og tar lærdom av handlingen for å gjøre det enda bedre neste gang. Funnet tyder på at eliteutøvere kan være mer engasjert i å forbedre sine prestasjoner. Det vil være interessant å se videre på hva som kan være med på å fremme selvregulert læring hos unge fotballspillere. Toering et al. (2009) foreslår at trenere bør oppmuntre spillere til å reflektere over sine egne ferdigheter for å forbedre dem.

Det er nå kjent gjennom teori og empiri at motivasjon og selvregulert læring er foreslått som viktige faktorer for å utvikle idrettsekspertise, og det er interessant å undersøke hvordan slike forhold kan påvirkes. Forholdet mellom trener og utøver blir vanligvis betraktet som en viktig faktor for utøverens generelle utvikling (Jowett & Cockerill, 2003). Foruten trening som har til hensikt å fremme utøverens tekniske og fysiske egenskaper, kan treneren fremme utøverens psykologiske kvaliteter som for eksempel motivasjon og læringsstrategier. Hvordan utøverne oppfatter treneren kan enten påvirke utfallet i positiv eller negativ grad.

2.4 Motivasjonsklima

”Du må bruke de fleste anledningene du har til å gi spillerne ansvar for sine egne oppgaver og til å snakke med dem om hva de skal legge inn i laget for et samspill som er til lagets beste”

(Marit Breivik, i Dahl, 2015)

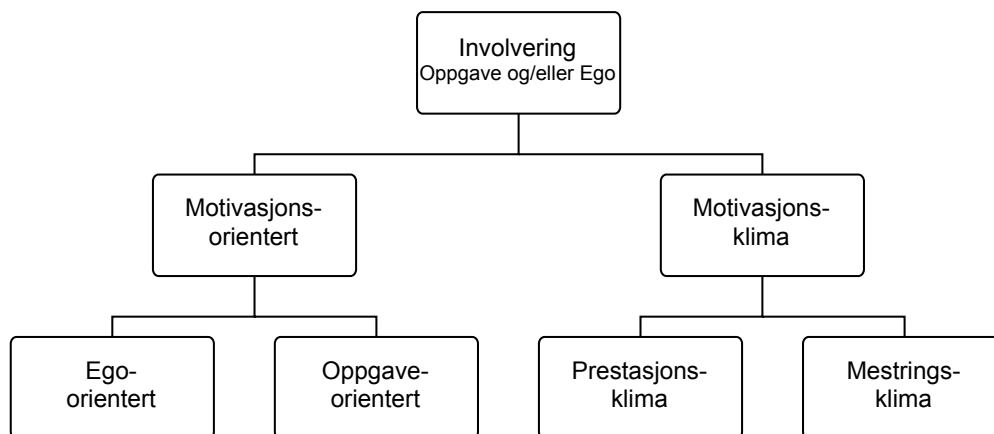
Motivasjonsklima beskriver den sosiale konteksten i et lag (Roberts, 2001). Situasjonsbestemte faktorer som motivasjonsklima kan spille en betydelig rolle i aktiveringen av motivasjon og innsats i en gruppe (Ames, 1992). For å kunne forstå motivasjonsklima må en ha kjennskap til ”Achievement Goal Theory” (AGT; Nicholls, 1989).

Teorien AGT er aktuell når målet er å opprettholde eller forbedre motivasjon, uavhengig av ferdigheter og ferdighetsnivå (Nicholls, 1984; Nicholls, 1989), og er forankret i forestillingen om at personer blir motivert av å demonstrere ferdigheter og dokumentere kompetanse. Ifølge Nicholls (1989) kommer motivasjon fra et ønske om å vise ferdigheter for andre eller for oss selv. Ved å vise frem ferdigheter får vi følelsen av kompetanse. Innenfor AGT skilles det mellom to målperspektiver; et oppgaveorientert og et egoorientert (Ames, 1992; Nicholls, 1984; Nicholls, 1989). Det som kjennetegner oppgaveorienterte utøvere er at de er interessert i å forbedre egne ferdigheter og mestre nye utfordringer (Ames, 1992). Videre er ikke utøverne redd for å mislykkes når de prøver nye utfordringer på grunn av at de har en oppfatning om å jobbe hardt mot et mål, vil gjøre at de til slutt lykkes. Dette fører til at utøveren viser stor innsats og utholdenhet og gir ikke opp lett i motgang. Å lære nye ferdigheter er assosiert med høy innsats (Roberts et al., 2007). På den andre siden, hvis utøveren er redd for å ikke strekke til og er opptatt av å sammenligne seg selv med andre, er utøveren egoorientert. Egoorienterte utøvere er opptatt av å vise sine ferdigheter ved å være bedre enn andre (Nicholls, 1989). Ved å bruke mindre innsats på en oppgave, viser det til bedre ferdighet overfor andre. Derfor velger ofte egoorienterte utøvere enten veldig lette oppgaver for å være sikker på å få det til, eller ekstremt vanskelige. Da kan det lettere forklares hvorfor han ikke fikk det til og vil ikke avsløre dårlige ferdigheter, og med litt flaks kan han demonstrere overlegne ferdigheter (Roberts et al., 2007).

Det er viktig å merke seg at i følge Gernigon, d'Arripe-Longueville, Delignieres, og Ninot (2004) er målperspektivene en dynamisk tilnærming som finner sted i nåtiden og kan endre seg raskt avhengig av hvordan utøveren oppfatter situasjonen. Nicholls (1989) foreslår at individer er disponert til å handle enten egoorientert eller oppgaveorientert i en gitt situasjon.

Dette er et resultat av hvilken type målperspektiv utøveren har sosialisert seg med, om det er hjemme, med venner eller idrettslige sammenhenger (Roberts, Treasure, & Kavussanu, 1997). Målperspektivene er kognitive skjemaer som er dynamiske til hvilken oppgave som skal gjøres (Roberts, Treasure, & Balague, 1998). Det vil si at de to målperspektivene er uavhengige av hverandre og at utøveren kan være både høy på ego- og oppgaveorientert, lav på begge, eller høy på en og lav på den andre. Roberts (2001) foreslår at målperspektivene ofte er spesifikke til hvilken aktivitet som drives. Forutsetningene er at orienteringen har en viss grad av generalitet, men at utøveren kan lære å være ego- eller oppgaveorientert i en bestemt oppgave.

Den nåværende tilstanden til utøveren påvirkes om han er ego- eller oppgaveorientert, men også miljømessige faktorer (prestasjons- eller mestringsklima, figur 4) er med på å påvirke tilstanden.



Figur 4 Oversikt over AGT

Ames og Archer (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988) innførte begrepet motivasjonsklima. Motivasjonsklima forklarer gruppens psykologiske klima eller læringsatmosfære. Ames (1992) hevdet at innen for konkurransesammenheng finnes det to typer motivasjonsklima, *prestasjonsorientert klima* og *mestringsorientert klima* (tabell 2). Et prestasjonsorientert klima skapes når hovedfokuset er knyttet til det å vinne, en er opptatt av mellompersonlig konkurranse (Ames, 1992), og utøveren oppfatter at demonstrasjon av ferdigheter er verdsatt. Et mestringsorientert klima skapes når fokuset er rettet mot innsats, fremgang og det å mestre en oppgave blir vurdert som positivt. Studier som har blitt gjort på AGT viser at motivasjonsklima kan påvirke utøveren til å opptre enten oppgaveorientert eller egoorientert i en gitt situasjon (Roberts et al., 2007; Roberts et al., 1997)

Tabell 2. Psykologisk motivasjonsklima

Dimensjoner	Mestringsorientert	Prestasjonsorientert
Suksess definert gjennom:	Forbedring, fremgang	Tilfredsstillende resultater
Verdigrunnlag:	Innsats, læring	Normative gode egenskaper
Bakgrunn for tilfredshet:	Hard arbeid, utfordringer	Prestere bedre enn andre
Treneres fokus:	Hvordan utøvere lærer	Hvordan utøvere presterer
Hvordan feil betraktes	Naturlig del av læringen	Angstfremkallende
Hva gis oppmerksomhet:	Prosesser for læring	Egen prestasjon sammenlignes med andres
Bakgrunn for innsats:	Tilegne nye egenskaper	Gode prestasjoner, prestere bedre enn andre
Kriterier for evaluering	Personlig fremgang	Andres prestasjoner

Note: Modifisert og oversatt etter Ames og Archer (1988, s. 261)

En gruppes motivasjonsklima antas kan utvikles både bevisst og ubevisst gjennom den kommunikasjonen og samhandlingen som skjer på trening og i konkurranse (Ames, 1992). Hvordan treneren strukturerer og tilrettelegger treningen, og hva som gir ros og anerkjennelse, samt grad av innflytelse og medbestemmelse, kan ha stor innvirkning på utviklingen av gruppens motivasjonsklima (Vazou, Ntoumanis, & Duda, 2006). I tillegg til treneren vil også spillerne selv og betydningsfulle personer i og rundt gruppen, som for eksempel ledere og foreldre, innvirke på hvilken type motivasjonsklima som blir fremtredende (Carr, Weigand, & Jones, 2000).

2.4.1 Mestringsorientert motivasjonsklima

Et mestringsorientert motivasjonsklima (tabell 2) referer til en struktur som støtter læring og forbedring av ferdigheter, innsats, samarbeid og det å mestre en oppgave (Ames, 1992). Utøveren fokuserer på å forbedre sitt personlige potensial, lære seg nye oppgaver og jobbe hardt når det oppstår utfordringer og motstand. Studier viser at utøvere som opplever et mestringsorientert motivasjonsklima er bedre til å utvikle positive læringsstrategier, utvikler sosiale ferdigheter og har en bedre forståelse på at ferdigheter kan forbedres, enn utøvere som ikke oppfatter et mestringsorientert motivasjonsklima (f. eks., Ommundsen & Roberts, 1999). Dette ble bekreftet i en review-artikkel med 14 studier ($n=4484$) som viste at opplevd mestringsorientert motivasjonsklima er knyttet til mer adaptive motiverende mønstre (eks, jobbe hardt, oppsøke utfordringer og fortsette under motgang) enn hva et opplevd prestasjonsorientert motivasjonsklima er (Ntoumanis & Biddle, 1999). Solmon og Lee (1997) knyttet i sin studie et mestringsorientert motivasjonsklima til positiv bruk av læringsstrategier som selvregulert læring på studenter.

I en longitudinell studie så Reinboth og Duda (2006) på hvordan utøvere i forskjellige lagsporter reagerte på de tre psykologiske behovene til Deci og Ryan (1985) når de opplevde et mestringsorientert motivasjonsklima. Resultatene viste at et opplevd mestringsorientert motivasjonsklima økte tilfredsstillelsen av behovene autonomi, kompetanse og sosial tilknytning.

2.4.2 Prestasjonsorientert motivasjonsklima

I motsetning til et mestringsorientert klima blir prestasjonsorientert motivasjonsklima karakterisert ved at det blir lagt vekt på ferdigheter, gode normative prestasjoner og sosial sammenlikning (Ames, 1992). Et stort fokus er knyttet til det å vinne over andre. Det er liten aksept for å prøve og feile når en lærer nye ferdigheter og det kan utvikle innstillinger hos utøvere hvor de velger enten svært enkle eller vanskelige oppgaver (Ames, 1992).

Opplevd prestasjonsorientert motivasjonsklima har vist seg å være sterkt knyttet til lavere grad av selvbestemte handlinger og utøveren er ofte ytre motivert, noen kan til og med være amotivert (Parish & Treasure, 2003). Det er også studier som ikke har funnet et prestasjonsorientert motivasjonsklima som en negativ prediktor for behovene autonomi og kompetanse (Reinboth & Duda, 2006)

2.4.3 Faktorer som påvirker motivasjonsklima

Det antas at treneren er den viktigste personen bak motivasjonsklima i et lag (Ames, 1992) og i studien til Pensgaard og Roberts (2002) understreker de viktigheten over opplevd motivasjonsklima, og at treneren bør fokusere på et mestringsorientert motivasjonsklima for å støtte utøveren og ikke være en potensiell kilde til bekymring hos utøveren. En trener som bevisst ønsker å skape et mestringsorientert motivasjonsklima bør blant annet fokusere på framgang og verdsette innsats hos utøvere, hjelpe til og veilede når feil begås. Samtidig skal treneren gi oppmerksomhet til alle, uavhengig av ferdigheter og prestasjon, og gir mulighet for medbestemmelse og innflytelse (Ommundsen, 2007).

3.0 Den aktuelle studien

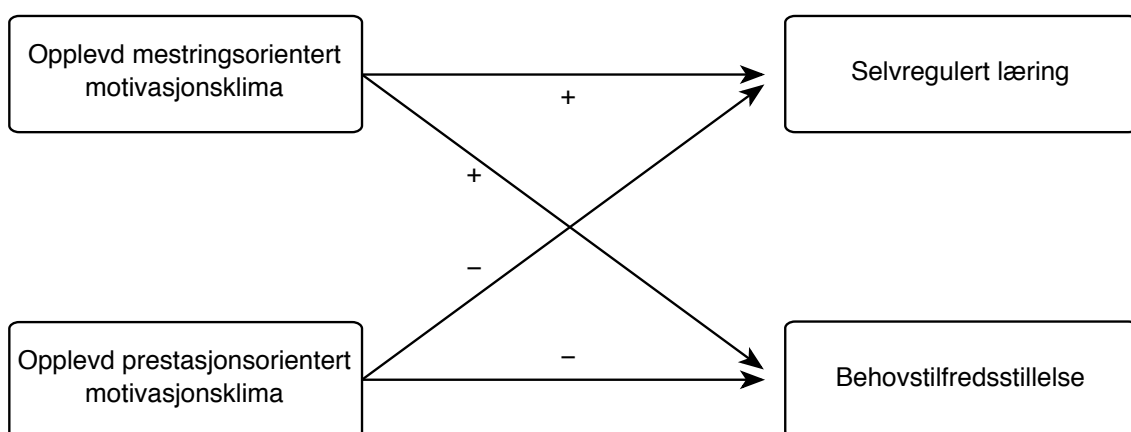
Som nevnt innledningsvis er ofte det primære målet for de som driver med idrett å oppnå bestemte ferdigheter og bli så god som mulig (Reilly et al., 2000). Derfor kan det å fokusere på utvikling av talenter og hvilke faktorer som kan være med på å hjelpe utøvere til å nå et høyt nivå, bli sett på som viktig.

Det er blitt foreslått at motivasjon kan være en begrensende faktor for å nå treningsmengden som kreves (Ericsson et al., 1993) og at kvaliteten på treningen bør være høy for å nå et ekspertnivå (Ericsson, 2003; Jonker et al., 2012). Denne studien undersøker forholdet mellom opplevd motivasjonsklima og unge talentfulle fotballspillers behovstilfredsstillelse og grad av selvregulert læring (figur 5).

3.1 Målet med studien

Målet med studien er å undersøke om motivasjonsklima kan predikere behovstilfredsstillelse og selvregulert læring hos unge fotballspillere på kretslagsnivå. I lys av teori og tidligere forskning ble følgende hypoteser formulert:

1. *Utøvere som opplever et mestringsorientert motivasjonsklima vil ha høyere grad av behovstilfredsstillelse og selvregulert læring.*
2. *Utøvere som opplever et prestasjonsorientert motivasjonsklima vil ha lavere grad av behovstilfredsstillelse og selvregulert læring.*



Figur 5 Skjematisk beskrivelse av studiens hypoteser.

4.0 Metode

For å kunne samle inn informasjon på en systematisk måte bør vi ha en metode på hvordan det gjøres. Metoden er et hjelpemiddel på hvordan man skal kunne samle inn informasjon systematisk og undersøke virkeligheten, som vil kunne føre til oppdagelse av ny kunnskap (Halvorsen, 2002). En metodisk prosess skal være nøye planlagt slik at man oppnår best mulig resultat, der begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener den vil gi oss gode data og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte.

Generelt sett brukes det to ulike metodiske tilnærminger i forskning; *kvalitativ* og *kvantitativ* metode. Begge tilnærmingene tar sikte på få en bedre forståelse av virkeligheten, men det er noen store forskjeller. Den største forskjellen er hvordan data blir samlet inn, kvantitativ data blir samlet inn som tall (harde data), mens kvalitativ data samler inn verbale beskrivelser (myke data) (Polit & Beck, 2014).

For at en skal komme seg videre fra det teoretiske nivået til det empiriske, der man innhenter informasjon fra virkeligheten for så å bearbeide data, må man utarbeide et forskningsdesign som passer studien (Halvorsen, 2002). Det overveiende spørsmålet vil da være om designet er best mulig for å få svar på hypotesene som har blitt utarbeidet.

Når man vil undersøke relasjonen mellom to eller flere variabler på et gitt tidspunkt kan man bruke et tverrsnittstudie (Halvorsen, 2002). Fordelen med en tverrsnittstudie er at den egner seg godt til å beskrive et fenomen eller til å generalisere. Ulempen er at det ikke kan avdekke årsaksforholdene. Ønsker man å undersøke variabler i et tilfeldig utvalg og trekke konklusjoner om målpopulasjonen, bruker man et survey design (i tverrsnittstudien). Denne type design skaffer opplysninger om naturlig forekomne fenomener i populasjonen og gir stor grad av ytre validitet som igjen gjør at man kan generalisere fra utvalg til populasjonen. For at dette skal la seg gjøre med best mulig resultat, er det viktig med store utvalg og nøyaktige mål. Svakheten til et survey design er at man ikke har noe kontroll på den uavhengige variabelen som fører til at det ikke er tilstrekkelig med indre validitet til å kunne si noe om årsak-virknings sammenhenger (Polit & Beck, 2014).

Denne studien er en del av et større prosjekt, Assist-prosjektet, utformet av forskningsgruppen Sport and Exercise Psychology; Health, Education and Performance (SEP-HEP) ved

Universitetet i Agder. Det overordnede målet med prosjektet er å kartlegge talentfulle fotballspilleres utvikling, motivasjon og treningsatferd, og se på hvordan lagsforhold, treneratferd og foreldreinvolvering påvirker slike forhold.

4.1 Forskningsdesign

I bakgrunnen av hypotesene som har blitt formulert ble det brukt en tverrsnittstudie med surveydesign der informasjonen ble samlet inn ved spørreskjema. Dette valget ble gjort for å samle inn en større mengde informasjon fra et stort utvalg mellom en begrenset tidsperiode, og fordi det er ønskelig å beskrive et fenomen. Selv om denne metoden ikke får frem eventuelle tilleggsopplysninger som deltakerens tanker og oppfatninger, er den kvantitative metoden ansett som fordelaktig fordi man har muligheten til å generalisere.

4.2 Utvalg

Utvalget for studien er norske krets­lagsspillere fra 2001- og 2002- årgangen der samtlige kretser i Norge ($n = 18$) ble invitert til å delta med krets­lagsspillere på guttesiden. I denne studien var det 14 kretser (78%) som svarte innen tidsfristen som ble satt for denne studien. Utvalget består dermed av 732 unge spillere i alderen 13 til 14 år som de respektive kretsene anser som de mest talentfulle spillerne i sin årsklasse. Dette er selekterte spillere som legger trener mye, har tilstedeværelse, tester egne grenser og er nysgjerrig og reflektert (NFF, 2016). Av de 732 spillerne som da ble invitert til å bli med, var det 648 spillere (89 %) som svarte på spørreskjemaet. Blant krets­lagsspillere varierte antall spillere fra 13 til 55 spillere i hver krets. I tillegg var det en krets som hadde med seg sonespillere som bestod av 136 spillere, dermed var 85% av spillerne sonespillere og de resterende 15% var krets­lagsspillere fra denne kretsen. For å se om det var noen forskjell mellom krets­lag- og sonespillere i variablene til studien, ble det gjennomført en "Independent-Samples T-test" mellom de to gruppene, og de mest sentrale variablene i studien. Analysen viste at det ikke var noen signifikante forskjeller i gruppene, verken på opplevd mestringsorientert motivasjonsklima ($p = .14$, $t = 1.49$), opplevd prestasjonsorientert motivasjonsklima ($p = .84$, $t = -.20$), selvregulert læring ($p = .06$, $t = 1.92$) eller behovstilfredsstillelse ($p = .41$, $t = .83$). På bakgrunn av denne analysen ble da sonespillerne ikke ekskludert fra studien.

4.3 Prosedyre

Assist-prosjektet ble meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD; se vedlegg 1). Gjennom samarbeid med Norges Fotballforbund ble samtlige norske kretser kontaktet for deltakelse til prosjektet. Det ble sendt ut en pakke til kretsene som inneholdt et prosedyreskriv, spørreskjemaer, trenerskjemaer, foreldreskriv, kulepenner og returkonvolutter. I prosedyreskrivet ble det grundig forklart hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres, både før, under og etter innsamling. Spillerne fikk utdelt et informasjonsskriv til hjemmet med informasjon om prosjektet (vedlegg 2), og samtykke fra foreldre/foresatte ble innhentet. Når innsamlingen var ferdig skulle kretsene sende all informasjon til forskningsgruppen SEP-HEP ved universitetet i Agder. Det var bare personer i forskningsgruppen som fikk tilgang til informasjonen som ble sendt inn. Personer fra forskningsgruppen var til stede under innsamling til en av kretsene. Selve datainnsamlingen ble gjennomført når den respektive kretsen hadde samling. Derfor ble undersøkelsen gjennomført på forskjellige tidspunkt i en periode på tre måneder (oktober – desember). Kretsene som ikke svarte før fristen som var satt til denne studien, ble ikke med. For en mer detaljert oversikt over hvordan organiseringen og undersøkelsen ble gjennomført se prosedyreskriv (vedlegg 3).

4.4 Instrumenter

Spørreskjema¹ som ble brukt i Assist-prosjektet var omfattende og bestod av fem overordnede deler. Del I omhandlet personlige trekk som kjønn, alder, nasjonalitet og spillerposisjon. Del II så på treningsaktivitet, hvor mye tid spilleren har brukt på fotballrelatert aktivitet gjennom det siste året (siste 12 måneder). Del III tok for seg spillerens psykologiske forhold til fotball. Del IV fokuserte på treneren og trenerens atferd, og til slutt handlet del V om lagets psykologiske og sosiale forhold til fotball. Trenerne fylte ut et eget skjema hvor de evaluerte spillernes ferdigheter.

4.4.1 Behovstilfredsstillelse

Denne studien bruker en norsk versjon av The Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES; Vlachopoulos & Michailidou, 2006) som består av 12 påstander og ble brukt for å kartlegge autonomi (4 spørsmål), kompetanse (4 spørsmål) og sosial tilknytning (4

¹ Spørreskjema i sin helhet er ikke vedlagt, grunnet at studien ikke er avsluttet. For ytterligere informasjon ta kontakt med martin.erikstad@uia.no

spørsmål). Eksempel på påstand innenfor hver kategori er: ”Aktivitetene på fotballtreningene er i stor grad forenelig med mine valg og interesser” (autonomi), ”Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet med fotballtreningen” (kompetanse) og ”Jeg føler med veldig bekvem sammen med de andre spillerne på fotballaget” (sosial tilknytning). Instrumentet ble verifisert på en Likert skala fra 1-7 hvor 1 var ”helt usant” og 7 var ”helt sant”. BPNES ble utviklet for å få en bedre vurdering på individuelle forskjeller mellom utøvere og hvilken grad behovet for autonomi, kompetanse og sosial tilknytning har for treningen (Vlachopoulos, 2008). Flere studier viser til tilfredsstillende validitet i BPNES (Moreno-Murcia, Martinez-Galindo, Moreno-Perez, Marcos, & Borges, 2012; Moutao, Serra, Alves, Leitao, & Vlachopoulos, 2012; Vlachopoulos & Neikou, 2007)

I denne studien ble BPNS slått sammen til en global score. Instrumentet ble da sett på som en helhet og skiller ikke mellom autonomi, kompetanse og sosial tilknytning.

4.4.2 Selvregulert læring

The Football-Specific Self-Regulated Learning Questionnaire (FSSRLQ) som ble utviklet av Toering et al. (2013) er et instrument som har til hensikt i måle selvregulert læring i sammenheng med daglig trening, og som kan brukes til å overvåke i hvilken grad fotballspillere tar ansvar for egen læring (Toering et al., 2013). Det originale instrumentet inneholder 22 spørsmål som tar for seg tre forskjellige kategorier: refleksjon (9 spørsmål), planlegging (7 spørsmål) og evaluering (6 spørsmål). Eksempel på påstander det ble spurt etter i spørreskjemaet for å dekke de nevnte kategoriene: ”Før hver trening planlegger jeg handlingene mine i forhold til målet jeg vil oppnå i løpet av treningsøkta” (refleksjon), ”Jeg kjenner mine styrker og svakheter, og på hver trening planlegger jeg hvordan jeg kan forbedre dem” (planlegging) og ”Hver trening tenker jeg tilbake og evaluerer (vurderer) om jeg gjorde de riktige tingene for å bli en bedre spiller” (evaluering). Hver påstand ble svart på en Likert skala fra 1-5 der 1 var ”aldri” og 5 var ”alltid”. Instrumentet ble verifisert i 2013 på unge utøvere og Toering et al. (2013) konkluderte at spørreskjemaet er et pålitelig og gyldig instrument for å måle selvregulerte læringsprosesser hos elitefotballspillere i alder 13 år og eldre. Instrumentet hadde en Chronbach’s Alpha koeffisient på 0.85 (refleksjon), 0.80 (evaluering) og 0.76 (planlegging).

Denne studien bruker en kortversjon av det opprinnelige instrumentet. Hver påstand som hadde en faktorladning over .7 ble tatt med. Instrumentet inneholder derfor 8 påstander og er satt sammen som en global score.

4.4.3 Opplevd motivasjonsklima

Den norske versjonen av Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ; Roberts & Ommundsen, 1996) ble brukt i denne studien for å identifisere deltakernes oppfatning av motivasjonsklima. Den opprinnelige versjonen av PMCSQ (Seifriz, Duda, & Chi, 1992) inneholder 21 påstander som har til hensikt å kartlegge to kategorier: mestringsorientert motivasjonsklima (9 påstander) og prestasjonsorientert motivasjonsklima (12 påstander). Mestringsorientert motivasjonsklima består av elementer som vektlegger samarbeid og innsats (f.eks. "Alle spillerne har en viktig oppgave", "Innsats blir belønnet"). Prestasjonsorientert motivasjonsklima består av elementer som vektlegger rivalisering i laget og egen suksess (f.eks. "Spillerne har en god følelse når de gjør det bedre enn lagkameratene", "Bare noen få spillere kan være stjerner på laget"). Hver påstand starter med "På mitt lag opplever jeg at...". Alle svar ble angitt på en fem-punkts Likert skala der 1 var "helt uenig" og 5 var "helt enig". Den norske versjonen av PMCSQ består av 20 påstander, der 9 påstander omhandler mestringsorientert motivasjonsklima og 11 påstander som omhandler prestasjonsorientert motivasjonsklima. Grunnen til at det er én mindre påstand i prestasjonsorientert motivasjonsklima er fordi ett element fra den opprinnelige PMCSQ ikke formidlet den tiltenkte betydningen når det ble oversatt til norsk (Roberts & Ommundsen, 1996).

PMCSQ har tidligere blitt utført på blant annet toppidrettsutøvere, studenter, unge fotballspillere og vist tilfredsstillende reliabilitet (Kavussanu & Roberts, 1996; Miller, Roberts, & Ommundsen, 2005; Roberts & Ommundsen, 1996; Walling, Duda, & Chi, 1993)

4.4.4 Bakgrunnsvariabler

For å få et større bilde på hvem utøverne i denne studien var ble de spurt etter fødeland, informasjon knyttet til idrettsdeltakelse som spillerposisjon, antall timer med organisert og uorganisert trening og deltakelse i andre idretter.

4.5 Etiske overveielser

Respondentene ble informert om at det var helt frivillig å delta på undersøkelsen og at de kunne trekke seg når som helst uten noen begrunnelse. Det ble også oppgitt at det ikke fantes noen riktige eller gale svar, det var deres egen oppfatning som var av interesse og derfor var det viktig at de tok oppgaven seriøst. Deltakerne fikk utdelt hvert sitt ID-nummer for å sikre deres anonymitet til prosjektet. Dokumentene som knyttet navna til ID-numrene og spørreskjemaene ble aldri oppbevart sammen. Spillerne og trenerne fikk ikke under noen omstendigheter se hva andre svarte på spørreskjemaet.

Når all data var samlet inn var det bare forskningsgruppen som hadde tilgang til spørreskjemaene og data-fila som inneholdt informasjon som var plottet inn fra spørreskjemaene. Deltakelse i denne undersøkelsen er ikke på noen som helst måte skadelig for utøveren, og det var heller ingen sensitive spørsmål i spørreskjemaet. Etisk godkjenning ble innhentet fra "norsk senter for forskningsdata" (NSD) og innsamlingen gikk i tråd med etiske standard ved Universitetet i Agder.

4.6 Validitet og reliabilitet

For at en studie skal bli så god som mulig, ønsker alltid forskeren at arbeidet skal være mest mulig valid og reliabelt. Validiteten indikerer i hvilken grad resultatet fra testen eller instrumentet måler det den er ment å måle (Thomas, Silverman, & Nelson, 2005). For at testen eller instrumentet skal være mest mulig valid, så er det viktig at alle målingene er reliable. Det er fire viktige feilkilder som kan påvirke reliabiliteten i en spørreundersøkelse: deltakerne, gjennomføringen av testen, måleinstrumentene og hvordan disse instrumentene er vektet (Thomas et al., 2005). Målefeil i forbindelse med *deltakerne* inneholder mange faktorer, blant annet humør, motivasjon, tretthet, svingninger i prestasjon eller tidligere kjennskap til instrumentene. Feil i *gjennomføringen av testen* kan skje ved mangel på klarhet hvordan testen skal gjennomføres, hvor strengt instruksjonene følges i gjennomføringen, om supplerende informasjon eller andre motiverende beskjeder har blitt gitt til deltakere.

Som nevnt tidligere i arbeidet, vil det overveiende spørsmålet når en skal vurdere studiens forskningsdesign være om designet som er valgt svarer best mulig på hypotesene ved bruk av den mest valide og reliable metoden. I følge Shadish, Cook, og Campbell (2002) er det fire aspekter som vil være med på å evaluere validiteten til forskningsdesignet: Statisk

konklusjonsvaliditet, indre validitet, ytre validitet og konstruksjonsvaliditet. For å oppnå *statisk konklusjonsvaliditet* er det flere faktorer som spiller inn, men den viktigste og sikreste er størrelsen på utvalget (Polit & Beck, 2014). Ved å ha et stort utvalg, øker man den statiske styrken og validiteten øker. *Indre validitet* referer til den kausale fortolkningen av data (kausaltitet, a fører til b; Shadish et al., 2002). Når man har høy indre validitet betyr det at den uavhengige variabelen faktisk er den virkelige årsaksfaktoren til den avhengige variabelen. Forskeren må derfor ta høyde for alle andre variabler som kan påvirke resultatet (Thomas et al., 2005). *Ytre validitet* handler om resultatene i studien er generaliserbare overfor samfunnet eller andre lignende grupper. Ved å utføre samme studien på flere forskjellige utvalg vil man styrke den ytre validiteten (Polit & Beck, 2014). Ved å måle det man faktisk ønsker å måle, oppnår man *konstruksjonsvaliditet*.

4.7 Statistiske analyser

I denne undersøkelsen ble all innsamlet data analyser ved bruk av dataprogrammet IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 21. Det ble gjennomført faktoranalyse med principal component analysis og varimax rotasjon på instrumentet PMCSQ (Roberts & Ommundsen, 1996) (tabell 3). Dette ble gjort for å kontrollere at instrumentet målte det den hadde til hensikt å måle. For å kunne identifisere faktorer, var kravet å ha en eigenvalue over 1. En faktoranalyse samler variablene og ser etter avhengighetsforhold mellom dem, og forklarer variablenes underliggende faktor (Pallant, 2013; Polit & Beck, 2014; Thomas et al., 2005). Påstander med faktorladning $\geq .71$ blir vurdert som svært gode, $\geq .63$ vurderes som god og $\geq .45$ blir vurdert som tilfredsstillende (Tabachnick & Fidell, 2007). I følge Kim og Mueller (1978) kan faktorladninger $\geq .30$ også aksepteres. For å underbygge styrken i instrumentet ble det utført en Chronbach's alpha (Cortina, 1993). Dette er en verdi som går mellom 0 og 1, komponenter antas å være mer nøyaktig jo nærmere den kommer 1. I følge Cortina (1993) er en alphaverdi på $\geq .70$ sett på som tilfredsstillende. Faktoranalyser blir brukt mye av forskere som er involvert i utvikling og evaluering av tester og spørreskjemaer (Pallant, 2013).

For å undersøke om det var sammenheng mellom variablene opplevd mestringsorientert motivasjonsklima, opplevd prestasjonsorientert motivasjonsklima, selvregulert læring og behovstilfredsstillelse ble det utført en bivariat korrelasjonsanalyse (tabell 5). For å videre kunne undersøke om et mestrings- og prestasjonsorientert motivasjonsklima kan være med på

å predikere behovstilfredsstillelse og selvregulert læring, ble det gjennomført to lineær regresjonsanalyser (figur 6).

P-verdien i denne studien er satt til .05. Resultater som får $p = \leq .05$ blir sett på statistisk signifikant (Polit & Beck, 2014).

5.0 Resultater

I dette kapitlet vil det presenteres resultater fra de statistiske analysene som har blitt gjennomført i studien. Analysene ble gjort på bakgrunn av studiens hovedmål og de allerede fremsatte hypotesene. Først ble det gjennomført en preliminær analyse i form av faktoranalyse på PMCSQ for å sikre instrumentets validitet. Deretter ble det gjennomført deskriptive analyser for å få et mer helhetlig bilde på hva som kjennetegner utøverne i utvalget. Til slutt ble forskningsspørsmålene hypotesetestet ved bruk av en korrelasjonsanalyse og to regresjonsanalyser.

5.1 Faktoranalyse

Faktoranalysen identifiserte som forventet to ulike komponenter, henholdsvis mestringsorientert- og prestasjonsorientert motivasjonsklima. Tabell 3 viser resultatet fra faktoranalysen.

Tabell 3. Faktoranalyse og forklart varians av PMCSQ

Spørsmål	Faktorladning	
	MM	PM
Det er viktig å gjøre det bedre enn andre		.71
Det er viktig å spille bedre enn lagkameratene		.69
Treneren gir mest oppmerksomhet til de beste spillerne		.69
Spillerne blir oppmuntret til å spille bedre enn lagkameratene		.65
Bare de beste spillerne blir anerkjent/lagt merke til		.62
Bare noen få spillere kan være stjerner på laget		.60
Treneren favoriserer enkelte spillere		.58
Spillerne har en god følelse når de gjør det bedre enn lagkameratene		.53
Spillerne blir "straffet" når de gjør feil		.51
Spillerne er redde for å gjøre feil		.50
Alle ønsker å bli "toppscoreren"		.44
Treneren vil at vi skal prøve nye ferdigheter	.73	
Spillerne prøver å lære seg nye ferdigheter	.72	
Spillerne blir oppmuntret til å trene på det de ikke er så flinke til	.72	
Treneren er opptatt av å utvikle / bedre ferdigheter	.71	
Fremgang hos hver enkelt spiller er viktig	.60	
Spilleren liker å spille mot gode lag	.58	
Alle spillerne har en viktig oppgave	.58	
Innsats blir belønnet	.43	
De aller fleste spillerne får spille kamper	.40	
Eigenvalue	3.07	4.69
% av varians	18.82	19.96
Cronbach's alpha	.79	.82

Note: PMCSQ = Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire, MM = mestringsorientert motivasjonsklima, PM = prestasjonsorientert motivasjonsklima

5.2 Deskriptiv statistikk og hypotesetesting

Tabell 4 beskriver utvalget i studien. Det var totalt 648 unge mannlige fotballspillere i alderen 13 – 14 år som svarte på spørreskjemaet.

Tabell 4. Deskriptiv statistikk for utvalget

Variabel		Antall (%)	Mean (SD)	Median (Q1 , Q3)
Antall deltakere		648 (100)		
Kretskull	U13	329 (51)		
	U14	319 (49)		
Fødeland	Norge	580 (90)		
	Utlandet	67 (10)		
	Missing	1 (< 1)		
Posisjon	Keeper	84 (13)		
	Forsvar	114 (18)		
	Midtbane	248 (38)		
	Angrep	102 (16)		
	Flere	95 (15)		
	Missing	5 (1)		
Antall timer fellestrening i uken	U13	301		6.0 (4.5 , 7.0)
	U14	303		7.0 (6.0 , 8.0)
Antall timer egentrening i uken	U13	292		4.0 (2.0 , 7.0)
	U14	301		4.0 (2.0 , 7.0)
Deltakelse i andre idretter	U13	79 (24)		
	U14	48 (15)		
Behovstilfredsstillelse	U13	274 (42)	6.4 (0.5)	
	U14	286 (44)	6.3 (0.5)	
Selvregulert læring	U13	305 (47)	4.1 (0.6)	
	U14	298 (46)	3.9 (0.6)	
Mestringsorientert motivasjonsklima	U13	280 (43)	4.3 (0.5)	
	U14	298 (46)	4.3 (0.6)	
Prestasjonsorientert motivasjonsklima	U13	270 (42)	2.8 (0.8)	
	U14	284 (44)	2.9 (0.8)	

Note: Mean = gjennomsnitt, SD = standardavvik, Q1 = kvartil 1, Q3 = kvartil 3

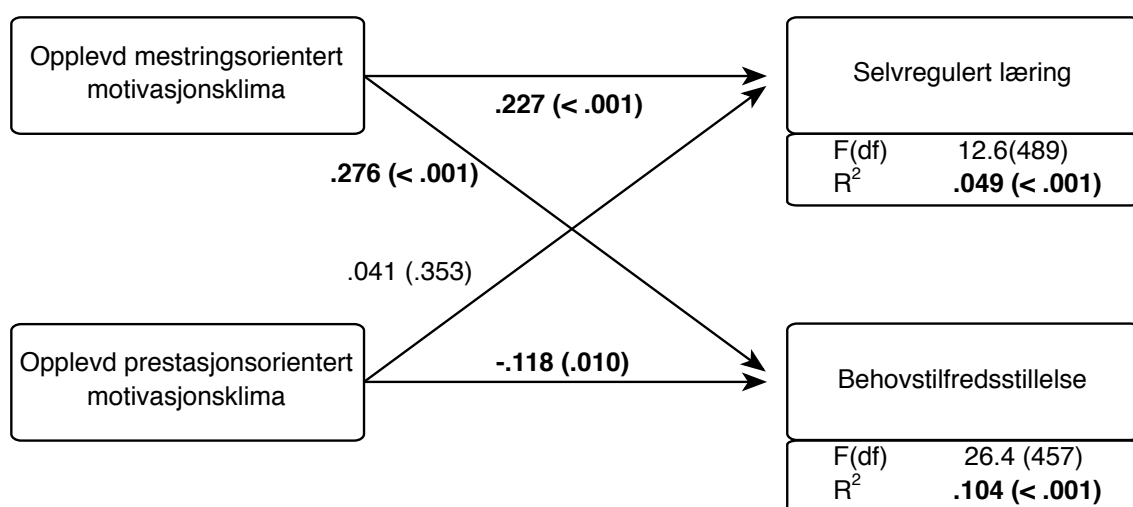
Med bakgrunn i en bivariat korrelasjonsanalyse fremstiller tabell 5 sammenhengen mellom opplevd motivasjonsklima, selvregulert læring og behovstilfredsstillelse. Resultatene fra analysen viser at et mestringsorientert motivasjonsklima hadde en signifikant positiv korrelasjon mellom behovstilfredsstillelse og selvregulert læring. Tabellen viser også at et prestasjonsorientert motivasjonsklima hadde en signifikant negativ korrelasjon til behovstilfredsstillelse men ingen korrelasjon til selvregulert læring. Mestringsorientert motivasjonsklima og prestasjonsorientert motivasjonsklima hadde en signifikant negativ korrelasjon med hverandre.

Tabell 5. Bivariat sammenheng mellom studiens fire variabler.

	1.	2.	3.
1. Opplevd mestringsorientert motivasjonsklima	-		
2. Opplevd prestasjonsorientert motivasjonsklima	-.210**	-	
3. Selvregulert læring	.213**	-.030	-
4. Behovstilfredsstillelse	.299**	-.178**	.399**

Note: ** $p < .001$

Figur 6 viser to lineær regresjonsanalyser, hvor selvregulert læring og behovstilfredsstillelse predikeres ut i fra motivasjonsklima. Analysen viser at motivasjonsklima forklarer 4.9% av selvregulert læring og 10.4% av behovstilfredsstillelse. Mestringsorientert motivasjonsklima var med på å predikere både selvregulert læring og behovstilfredsstillelse i en signifikant grad. Et prestasjonsorientert motivasjonsklima var også med på å predikere for behovstilfredsstillelse, men ikke for selvregulert læring.



Figur 6. Predikasjon av selvregulert læring og behovstilfredsstillelse ut i fra opplevd motivasjonsklima.

Note: Tall på linje = β (p-verdi), signifikante koeffisienter ($p < .05$) vises i uthevet skrift, β = standardisert regresjonskoeffisient

6.0 Diskusjon

Målet med studien var å undersøke om motivasjonsklime kan predikere behovstilfredsstillelse og selvregulert læring blant unge kretsagsspillere i fotball. Ut i fra tidligere teori på motivasjonsklime ble det antatt at et mestringsorientert motivasjonsklime ville være positivt assosiert med behovstilfredsstillelse og selvregulert læring, mens et prestasjonsorientert motivasjonsklime ville være negativt assosiert med behovstilfredsstillelse og selvregulert læring.

Den første fremsatte hypotesen (*utøvere som opplever et mestringsorientert motivasjonsklime vil ha høyere grad av behovstilfredsstillelse og selvregulert læring*) ble bekreftet. Den andre hypotesen (*utøvere som opplever et prestasjonsorientert motivasjonsklime vil ha lavere grad av behovstilfredsstillelse og selvregulert læring*) ble delvis bekreftet.

Dette kapittelet vil først ta for seg en generell diskusjon, der resultatene blir diskutert opp mot teori og tidligere forskning. Til slutt vil denne studiens styrker og svakheter bli vurdert i en metodisk diskusjon.

6.1 Generell diskusjon

Resultatene i denne studien viste som nevnt at behovstilfredsstillelse ble positivt predikert av et mestringsorientert motivasjonsklime og negativt predikert av et prestasjonsorientert motivasjonsklime. Dette stemmer overens med tidligere forskning på området. Reinboth og Duda (2006) så på forholdet mellom et opplevd mestringsorientert motivasjonsklime og behovstilfredsstillelse hos idrettsutøvere, hvor studien viste at en økning i opplevd mestringsorientert motivasjonsklime førte til en økning av behovstilfredsstillelse. Ames (1992) hevder at et mestringsorientert motivasjonsklime henger sammen med indre motivasjon, utøvere som opplever en indre motivasjon vil i de fleste tilfeller oppleve glede og mestring ved å drive med aktiviteten. Videre hevder Deci og Ryan (1985) at gjennom tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene vil utøvere også oppleve indre motivasjon. Det er derfor rimelig å anta at et opplevd mestringsorientert motivasjonsklime vil henge sammen med behovstilfredsstillelse. Sammenhengen mellom mestringsorientert motivasjonsklime og behovstilfredsstillelse ser ut til å være teoretisk forankret i litteraturen og

det er derfor rimelig å anta at et mestringsorientert motivasjonsklima kan predikere for behovstilfredsstillelse.

Treneren i et lag er foreslått som den viktigste personen bak et motivasjonsklima (Ames, 1992) og i følge Ommundsen (2007) bør en trener som er opptatt av å fremme et mestringsorientert motivasjonsklima gi utøverne mulighet for medbestemmelse og innflytelse. Ved å tilrettelegge for medbestemmelse vil utøveren mest sannsynlig oppleve autonomi, siden Deci og Ryan (2000) referere til autonomi som opplevelsen av integrering og frihet til å ta egne valg. Videre kan det tenkes at en trener som understreker viktigheten av hver utøver i et lag, vil bidra til at utøverne kan føle en større sosial tilknytning til laget. En trener som fremmer et mestringsorientert motivasjonsklima bør også i følge Ames (1992) legge vekt på at utøvere skal jobbe sammen som et lag, og ikke mot hverandre. Dette kan være med på å underbygge den sosiale tilknytningen. I et mestringsorientert motivasjonsklima vil også treneren legge vekt på innsats og at ferdigheter kan forbedres (Ames, 1992), noe som kan være med på å påvirke utøvernes opplevde kompetanse. På bakgrunn av omtalt teori er det naturlig å tenke at et mestringsorientert motivasjonsklima ser ut til å kunne påvirke utøvere positivt ved at de opplever behovstilfredsstillelse og samhold i gruppen, noe denne studien også bekrefter. I følge Roberts (2012) skal treneren legge til rette for at alle utøverne opplever å bli behandlet rettfærdig, selv om det er ferdighetsmessige variasjoner i laget. For at utøvere skal kunne utvikle positive assosiasjoner til egen idrett, har Ames (1992) foreslått at utøverne selv bør bidra aktivt i bestemmelser rundt egen treings- og konkurransehverdag. Dette kan da være med på å fremme behovstilfredsstillelse.

Som vist tidligere i studien var et prestasjonsorientert motivasjonsklima en negativ prediktor for behovstilfredsstillelse. Det samsvarer med den andre hypotesen i studien og funnet er i tråd med resultatene til Parish og Treasure (2003) som knyttet et opplevd prestasjonsorientert motivasjonsklima til lavere grad av behovstilfredsstillelse og selvbestemte handlinger. Review artikkelen til Harwood, Keegan, Smith, og Raine (2015) knytter også et prestasjonsorientert motivasjonsklima til blant annet mindre grad av opplevd autonomi og sosial tilknytning. På bakgrunn av at et prestasjonsorientert motivasjonsklima kjennetegnes ved at det er liten aksept for prøving og feiling, og å gjøre det bedre enn andre, ble det antatt at det ville ha en negativ sammenheng med behovstilfredsstillelse. Det kan tenkes at når utøvere er redd for å gjøre feil vil de ikke kunne oppleve autonomi, videre kan utøvere som er opptatt av å prestere bedre enn andre ha vanskeligheter ved å oppleve sosial tilknytning.

Med tanke på at treneren i et prestasjonsorientert motivasjonsklima har fokus på hvordan utøvere presterer (Ames, 1992), kan det tenkes at en trener som straffer utøvere når de gjør feil sannsynligvis vil ha en negativ effekt på utøvernes behovstilfredsstillelse. Utøverne kan oppleve at deres atferd blir vurdert og derfor handle på en bestemt måte for å unngå straff og føle lav grad av kompetanse. Dette negative samspillet mellom utøver og trener vil da også kunne påvirke utøvernes sosiale tilknytning til treneren. Det ble antatt i studien til Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, og Cury (2002) at en trener som oppfordret til et prestasjonsorientert motivasjonsklima ville ha utøvere som opplevde dårligere tilfredsstillelse av behovene autonomi, kompetanse og sosial tilknytning.

Studien til Reinboth og Duda (2006) oppnådde ikke like resultater som denne når det kom til et opplevd prestasjonsorientert motivasjonsklima. I deres studie var et opplevd prestasjonsorientert motivasjonsklima ikke en negativ prediktor for tilfredsstillelse av behovene autonomi og kompetanse. I følge Reinboth og Duda (2006) var en mulig forklaring på dette at utøvere som opplever et prestasjonsorientert motivasjonsklima likevel kan oppleve kompetanse ved at de gjør det bedre enn andre, spesielt når laget deres vinner. Det kan også tenkes at de beste spillerne på laget som får mer oppmerksomhet av trenere og utøvere er mer involvert i beslutningsprosesser, og kan derfor oppleve autonomi.

Studien viste som nevnt at selvregulert læring ble positivt predikert av et mestringsorientert motivasjonsklima, men ikke av et prestasjonsorientert motivasjonsklima. Utøvere som scorer høyt på et opplevd mestringsorientert motivasjonsklima kan dermed score høyt på selvregulert læring, noe som er i tråd med tidligere teori som har blitt omtalt i denne studien. Det er lite forskning som knytter motivasjonsklima til selvregulert læring hos idrettsutøvere, men det er derimot blitt gjort noen studier på studenter (f.eks. Solmon & Lee, 1997; Young, 2005). Blant annet ble det vist i studien til Solmon og Lee (1997) at barne- og ungdomsskoleelever knyttet et mestringsorientert- og prestasjonsorientert motivasjonsklima til atferd som gjenspeiler selvregulert læring og bruk av strategier i kroppsovingfaget. Et mestringsorientert motivasjonsklima hadde en positiv sammenheng med selvregulert læring, mens et prestasjonsorientert motivasjonsklima hadde en negativ sammenheng. Ames (1992) forklarte at et mestringsorientert motivasjonsklima kjennetegnes ved blant annet at utøvere definerer suksess gjennom forbedring og fremgang og at de vektlegger innsats og læring for å bli bedre, derfor kan det tenkes at selvregulert læring vil bli fremmet ved et mestringsorientert

motivasjonsklima. Dette ble også bekreftet i blant annet studien til Ommundsen og Roberts (1999). I følge Ommundsen, Haugen, og Lund (2005) er et mestringsorientert motivasjonsklima også assosiert med adaptive læringsstrategier. Zimmerman (1989) nevner selvregulert læring som et adaptivt læringsstrategi, derfor kan det tenkes at selvreguleringsprosessen (planleggingsfasen, prestasjonsfasen, refleksjonsfasen) som Zimmerman (1989) beskriver, kan ha en positive sammenheng til et mestringsorientert motivasjonsklima. For å kunne se fremgang hos seg selv er det naturlig å tenke at en må være bevisst på hva som kan forbedres, og hvordan det skal forbedres. Da vil det være en fordel for utøveren å kunne planlegge, se seg selv i konkurranse, kunne reflektere over hva som er bra og hva som kan gjøres bedre. Selvregulert læring er en god læringsstrategi, og det er vist at selvstendige utøvere som aktivt tar del i egen læring blir foretrukket fremfor utøvere som tar mindre ansvar (Toering et al., 2012). Ut i fra resultatene i denne studien er et mestringsorientert motivasjonsklima med på å positivt predikere for selvregulert læring hos unge talentfulle fotballspillere. Det antas derfor at et mestringsorientert motivasjonsklima vil være med på å fremme selvregulert læring hos fotballspillerne slik at de kan bli mer effektive og prestere bedre på trening og i konkurranse.

I motsetning til hva som ble antatt på forhånd var prestasjonsorientert motivasjonsklima ingen negativ prediktor for selvregulert læring. Det ble antatt at et prestasjonsorientert motivasjonsklima var negativt assosiert med selvregulert læring på bakgrunn av tidligere studier som har blitt gjort på området (f.eks. Solmon & Lee, 1997; Young, 2005), og review-artikkelen til Ntoumanis og Biddle (1999) konkluderte med at et prestasjonsorientert motivasjonsklima var knyttet til mindre adaptive eller negative motiverende mønstre. Selv om utøvere opplever et prestasjonsorientert motivasjonsklima, ser det ikke ut til at det trenger å gå ut over selvregulert læring hos utøverne i denne studien. Selvregulert læring kjennetegnes ved at utøvere er mer bevisst over egen læring (Zimmerman, 2008), og at de er mer klar over sine sterke og svake sider (Toering et al., 2009). Det kan tenkes at utøvere som opplever et prestasjonsorientert motivasjonsklima, og som er opptatt av å gjøre det bedre enn andre, vil ta i bruk selvreguleringsprosesser for å bli bedre enn sine motstandere. Det er viktig å merke seg at de studiene som har undersøkt motivasjonsklima opp mot selvregulert læring er gjort på skoleelever. Utvalget til Solmon og Lee (1997) var stort (N = 819), men det kan tenkes at respondentene var veldig ulike. Utvalget i denne studien kan derimot anses å være veldig like. De er alle utøvere som er selektert til å være blant de beste i sin alder og er vandt til å konkurrere med og mot andre. Ut i fra resultatene fra denne studien kan det tenkes at utøvere

bruker selvregulert læring uavhengig om de opplever et mestrings- eller prestasjonsorientert motivasjonsklima. Utøverne i denne studien var blant de beste i sin årsklasse, og studier har funnet at utøvere på høyt nivå skiller seg ut fra mindre dyktige utøvere ved å bruke selvregulert læring (f.eks., Toering et al., 2009).

Litteratursøk har indikert at det ikke er noen andre studier som har sett på forholdet mellom motivasjonsklima og selvregulert læring hos idrettsutøvere. Derfor er denne studien først ut med å undersøke disse forholdene på et utvalg bestående av idrettsutøvere som blir ansett som de beste i sin årsklasse (13 – 14 år). For å kunne styrke og utvikle ny kunnskap om sammenhengen mellom motivasjonsklima og selvregulert læring, er det ønskelig at videre forskning tar utgangspunkt i denne studien. Videre har forholdene mellom motivasjonsklima og behovstilfredsstillelse fått mer oppmerksomhet, og flere studier har sett på dette forholdet (f.eks. Harwood et al., 2015; Parish & Treasure, 2003; Quested & Duda, 2010; Reinboth & Duda, 2006). Etter min oppfatning er dette den første studien som ser på denne sammenhengen på dette spesielle utvalget. Resultatene fra studien indikerer at et opplevd mestringsorientert motivasjonsklima er positivt assosiert med selvregulert læring og behovstilfredsstillelse, mens et prestasjonsorientert motivasjonsklima er negativt assosiert med behovstilfredsstillelse, men ikke med selvregulert læring.

6.2 Metodisk diskusjon

Et av målene for en hver forskningsstudie er å unngå metodefeil basert på design og prosedyre, men en studie helt uten feil vil være usannsynlig (Halvorsen, 2002). Derfor er det viktig å ta hensyn til studiens styrker og svakheter når en skal evaluere resultatene.

For å få en statistisk styrke er det viktig med et stort utvalg (Polit & Beck, 2014). I denne studien var respondentene 648 fotballspillere. Det var 14 av 18 fotballkretser i Norge som deltok og spillerne ble ansett som de beste i sin årsklasse. Denne studien hadde dermed en adekvat størrelse på utvalget, som resulterer i en høy statistisk styrke. Det var bare fire kretslag som ikke var med i studien, det vil si at utvalget er svært representativt for populasjonen og er en av studiens viktigste styrker. En annen styrke med utvalget er at det er veldig lite forsket på. Derfor vil denne studien være blant den første som ser på motivasjonsklimas påvirkning på behovstilfredsstillelse og selvregulert læring.

For å kunne samle inn store mengder informasjon fra et stort utvalg over kort tid, vil ofte det mest hensiktsmessige være å bruke spørreskjema, slik denne studien gjorde. Ved å bruke spørreskjema blir også kostnaden for studien relativ lav. Men det er noen ulemper ved å samle inn data med på denne måten. Ved å bruke selvrappporterende spørreskjema kan det føre til en feilkilde på grunn av respondentenes sosiale ønskverdighet, der respondentenes svar kan blir påvirket av den sosiale verdien spørsmålet har til svaret (Van de Mortel, 2008). Respondenten kan være redd for å gi informasjon som ikke stemmer overens med det samfunnet forventer (Huang, Liao, & Chang, 1998), noe som kan føre til at respondentene svarer det de ønsker var sant i stedet for det riktige svaret (Thomas et al., 2005). Hensikten til respondenten som velger å svare det de tror er forventet er ikke for å skade innsamlingen, men de ønsker ikke å skille seg ut fra andre (Huang et al., 1998). Ved å samle inn informasjon om blant annet personlige egenskaper, som det blir gjort i denne studien, kan det være større sannsynlighet for at respondenten svarer det som de tror sosialt ønsket (Van de Mortel, 2008). For å prøve å gjøre effekten av sosial ønskverdighet minst mulig, har det blitt foreslått (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003) viktigheten av å gjøre respondentene oppmerksomme på at all deltakelse er anonymt, at respondentene skal svare så ærlig som mulig siden det ikke er noen riktige eller gale svar, og at denne studien er interessert i deres meninger. Siden innsamlingen av data ble gjort over hele landet, var det ikke mulig for forskningspersonene å være til stede under hver innsamling. Dette kan være en begrensning ved studien, da vi ikke med sikkerhet kan vite hvordan datainnsamlingen foregikk hos de kretsene der forskningspersoner ikke var til stede. Det ble derfor utarbeidet et detaljert prosedyreskriv slik at de som hadde ansvaret for innsamling hos de respektive kretsene skulle gjøre det så likt som mulig, og at respondentene fikk samme forklaring på hvordan undersøkelsen skulle utføres.

Instrumenter i denne studien var basert på Roberts og Ommundsen (1996) sin oversettelse av Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire til Seifriz et al. (1992), The Football-Specific Self-Regulated Learning Questionnaire som ble utviklet av Toering et al. (2013) og The Basic Psychological Needs in Exercise Scale, utviklet av Vlachopoulos og Michailidou (2006). For å sikre den indre validiteten er det viktig at instrumentene måler det den er ment å måle. Derfor ble det utført en faktoranalyse på Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (Roberts & Ommundsen, 1996) for å understreke at instrumentet målte et opplevd mestringsorientert- og prestasjonsorientert motivasjonsklima. Faktoranalysen anerkjente to komponenter og alle faktorladningene ladet tilfredsstillende ($\geq .40$), derfor var

det ingen påstander som ble fjernet før korrelasjons- og regresjonsanalysen ble gjennomført. Det var noen spørsmål som hadde litt lavere faktorladning enn forventet, hvor grunnen til dette kan være fordi noen av spørsmålene overlapper hverandre. Det betyr heller ikke at hvis du er høy på et mestringsorientert motivasjonsklima, må du være lav på prestasjonsorientert motivasjonsklima. Likevel klarte analysen å skille mellom to motivasjonsklima, og det er en styrke for instrumentet. Siden både The Football-Specific Self-Regulated Learning Questionnaire (Toering et al., 2013) og The Basic Psychological Needs in Exercise Scale (Vlachopoulos & Michailidou, 2006) ble slått sammen til global score, var det ikke nødvendig med faktoranalyse. Det kan være en svakhet at instrumentet The Basic Psychological Needs in Exercise Scale ble slått sammen til en global score slik at analysen ikke skilte mellom autonomi, kompetanse og sosial tilknytning. Det kunne vært interessant å sett hvilke behov utøverne i de forskjellige motivasjonsklimaene scoret høyest på, siden andre studier har sett forskjeller. Men, Deci og Ryan (1985) hevder at alle de tre psykologiske behovene må være tilfredsstillt for å oppnå selvbestemt og indre motivasjon.

Selv om forklart varians av selvregulert læring ($R^2 = .049$) og behovstilfredsstillelse ($R^2 = .104$) kan ses på som lav, kan resultater med forklart lav varians likevel bli ansett som meningsfullt (Prentice & Miller, 1992). I følge Prentice og Miller (1992) skal en ikke se bort fra forklart varians, selv om den ikke ser imponerende ut. Fotball er en kompleks idrett, der det er flere faktorer som spiller inn på utøveren. Det kan tenkes at ved å ta i bruk selvregulert læring kan det være det lille ekstra som gjør at utøveren tar steget videre og fortsetter med fotball. Det samme kan tenkes om behovstilfredsstillelse, når fotball er en så kompleks idrett kan det hende at ved å oppleve behovstilfredsstillelse vil det gjøre at utøveren ikke gir opp så lett i motgang.

Det kan også se ut til plasseringen av studiens variabler som var av interesse i spørreskjemaet utgjør en metodisk svakhet. Selvregulert læring og BPNS var plassert midt i spørreskjemaet og hadde en svarprosent på henholdsvis 93% og 86%, mens PMCSQ som var blant de siste instrumentene i spørreskjemaet hadde en svarprosent på 81%. Det kan tenkes at spørreskjemaet var for langt og at respondentene ikke fikk tid til å bli ferdige. Det er likevel viktig å huske at denne studien hadde et stort utvalg. Det vil være med på å dempe svakheten plasseringen av instrumentene utgjør. Ved å ha et stort utvalg vil man ha mindre målefeil i analysene (Polit & Beck, 2014).

En begrensning ved et tverrsnittstudie er at det ikke er mulig å si noe om årsakssammenhengene mellom de forskjellige variablene (Polit & Beck, 2014). Derfor er det viktig å merke seg at alle kausale diskusjoner i studien er basert på det teoretiske fundamentet. En annen begrensning ved å bruke et tverrsnittstudie, er at motivasjonsklima blir sett på som dynamiske prosesser, og kan endre seg over tid. Det vil derfor være en fordel med en longitudinell studie som kan se om det er endringer over tid.

7.0 Oppsummering

Formålet med studien var å undersøke om det var noen sammenheng mellom opplevd motivasjonsklima, selvregulert læring og motivasjon hos talentfulle fotballspillere i alderen 13 – 14 år. Gjennom litteratursøk ser det ut til at tidligere forskning ikke har sett på denne sammenheng hos talentfulle ungdommer i organisert idrett. Selv om denne studien har sine begrensninger, bygger den på tidligere teori som er tilgjengelig, og er med på å bidra til ny kunnskap på feltet. Studien kan også være med på å reise nye spørsmål til fremtidig forskning.

Resultatene støtter den første fremsatte hypotesen (*utøvere som opplever et mestringsorientert motivasjonsklima vil ha høyere grad av selvregulert læring og motivasjon*). Utøvere som scoret høyt på et mestringsorientert motivasjonsklima ble positivt assosiert med selvregulert læring og behovstilfredsstillelse. Resultatene er i tråd med tidligere teori og vil derfor være med på å underbygge viktigheten av et opplevd mestringsorientert motivasjonsklima i en gruppe. Siden treneren i et lag har blitt foreslått som den viktigste personen bak et motivasjonsklima (Ames, 1992), kan denne studien gjøre trenere mer bevisst på å fremme denne type klima.

Den andre hypotesen (*utøvere som opplever et prestasjonsorientert motivasjonsklima vil ha lavere grad av selvregulert læring og motivasjon*) ble delvis bekreftet. Resultatene viste en negativ signifikant sammenheng mellom et prestasjonsorientert motivasjonsklima og behovstilfredsstillelse, men ingen signifikant forskjell mellom et prestasjonsorientert motivasjonsklima og selvregulert læring. Det ble antatt at utøvere som opplever et prestasjonsorientert motivasjonsklima likevel bruker selvregulert læring for å gjøre trening mer effektivt og bli bedre.

Siden ingen studier har sett på denne sammenhengen tidligere, vil det være av interesse å få flere studier som kan bekrefte disse resultatene. Denne studien brukte The Football-Specific Self-Regulated Learning Questionnaire (Toering et al., 2013) og The Basic Psychological Needs in Exercise Scale (Vlachopoulos & Michailidou, 2006) som global score, og det vil være interessant å se studier som ikke slår instrumentene sammen. Da kan en se hvilke komponenter som blir mest påvirket av et mestrings- og prestasjonsorientert motivasjonsklima. Det kan også være med på å forklare hvorfor selvregulert læring ikke ble

bekreftet som en negativ sammenheng til et prestasjonsorientert motivasjonsklima i denne studien. Siden en tversnitsstudie har sine begrensninger vil det også anbefales å gjøre en longitudinell studie for å styrke denne studien og for å se om det er endringer over tid.

Jeg håper denne studien vil være med på å bidra til at det blir lagt mer vekt på hvordan en kan fremme selvregulert læring innenfor idretten. Dette er et felt som er lite forsket på innenfor idrett, men som har vist positive resultater innen utdanning. Det er viktig at utøvere opprettholder motivasjon over tid og lærer seg gode læringsstrategier for kunne utvikle seg. Kunnskap om disse temaene er spesielt interessant for dette utvalget som var med i studien. Unge utøvere som ønsker å satse på fotball, og som har jobbet hard for å komme seg på kretslaget, fortjener å bli tatt hånd om og lært opp slik at de kan prestere best mulig og beholde motivasjonen over lengre tid. Dette må til for å klare å fullføre de nødvendige treningstimene for å bli en toppidrettsutøver.

“Success is no accident. It is hard work, perseverance, learning, studying, sacrifice and most of all, love of what you are doing or learning to do”

- Pelé

8.0 Litteraturliste

- Abbott, A., & Collins, D. (2002). A theoretical and empirical analysis of a 'state of the art' talent identification model. *High Ability Studies*, 13(2), 157-178.
- Abbott, A., & Collins, D. (2004). Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: Considering the role of psychology. *Journal of Sports Sciences*, 22(5), 395-408.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. I G. C. Roberts (Red.), *Motivation in sport and exercise* (s. 161-176). Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anshel, M. H., & Porter, A. (1996). Self-regulatory characteristics of competitive swimmers as a function of skill level and gender. *Journal of Sport Behavior*, 19(2), 91.
- Baker, J., & Young, B. (2014). 20 years later: Deliberate practice and the development of expertise in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 135-157.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473.
- Carr, S., Weigand, D., & Jones, J. (2000). The relative influence of parents, peers and sporting heroes on goal orientations of children and adolescents in sport. *Journal of Sport Pedagogy*, 6(2), 34-55.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 185-206.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13(4), 395-417.

- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2007). Practice and play in the development of sport expertise. *Handbook of sport psychology*, 3, 184-202.
- Cumming, J., & Hall, C. (2002). Deliberate imagery practice: The development of imagery skills in competitive athletes. *Journal of Sports Sciences*, 20(2), 137-145.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory *Human motivation and interpersonal relationships* (s. 53-73): Springer.
- Durand-Bush, N., & Salmela, J. H. (2001). The development of talent in sport. I R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Red.), *Handbook of sport psychology* (Vol. 2, s. 269-289). New York: Wiley.
- Durand-Bush, N., & Salmela, J. H. (2002). The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of world and olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(3), 154-171.
- Elliot, A. J., & Covington, M. V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 73-92.
- Ericsson, K. A. (2003). Development of elite performance and deliberate practice: An update from the perspective of the expert performance approach. I J. L. Starks & K. A. Ericsson (Red.), *Expert performance in sports. Advances in research expertise* (s. 49-87). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47(1), 273-305.
- Ford, P. R., Ward, P., Hodges, N. J., & Williams, A. M. (2009). The role of deliberate practice and play in career progression in sport: The early engagement hypothesis. *High Ability Studies*, 20(1), 65-75.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complete choreography of talent development through dmgt- based analysis. I K. A. Heller (Red.), *International handbook of giftedness and talent* (2 utg., s. 67-79). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.

- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The dmgt as a developmental theory 1. *High Ability Studies, 15*(2), 119-147.
- Gernigon, C., d'Arripe-Longueville, F., Delignieres, D., & Ninot, G. (2004). A dynamical systems perspective on goal involvement states in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 26*(4), 572-596.
- Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development in olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*(3), 172-204.
- Guth, L. M., & Roth, S. M. (2013). Genetic influence on athletic performance. *Curr Opin Pediatr, 25*(6), 653-658.
- Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse-og sosialfag: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*: Cappelen Akademisk Forlag.
- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M. J., & Raine, A. S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise, 18*, 9-25.
- Helsen, W. F., Starks, J. L., & Hodges, N. J. (1998). Team sports and the theory of deliberate practice. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 20*, 12-34.
- Helsen, W. F., van Winckel, J., & Williams, A. M. (2005). The relative age effect in youth soccer across europe. *Journal of Sports Sciences, 23*(6), 629-636.
- Huang, C. Y., Liao, H. Y., & Chang, S. H. (1998). Social desirability and the clinical self-report inventory: Methodological reconsideration. *Journal of Clinical Psychology, 54*(4), 517-528.
- Ibrahimovic, Z., Lagercrantz, D., & Urbrom, R. (2013). *I am zlatan ibrahimovic*. London: Penguin.
- Jonker, L., Elferink - Gemser, M. T., Yvonne Tromp, E. J., Baker, J., & Visscher, C. (2015). Psychological characteristics and the developing athlete the importance of self-regulation - the importance of self-regulation. I J. Baker & D. Farrow (Red.), *Routledge handbook of sport expertise* (s. 317-328). 711 Third Avenue, New York, NY: Routledge.
- Jonker, L., Elferink-Gemser, M. T., de Roos, I. M., & Visscher, C. (2012). The role of reflection in sport expertise. *Sport Psychologist, 26*(2), 224-242.
- Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise, 4*(4), 313-331.

- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 18*(3), 264-280.
- Kim, J.-O., & Mueller, C. W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues* (Vol. 14): Sage.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2002). Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert, and expert volleyball players: A microanalytic study. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*(2), 91-105.
- Logan, G. D. (1992). Shapes of reaction-time distributions and shapes of learning curves: A test of the instance theory of automaticity. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 18*(5), 883-914.
- MacNamara, A., Button, A., & Collins, D. (2010). The role of psychological characteristics in facilitating the pathway to elite performance part 1: Identifying mental skills and behaviors. *The Sport Psychologist, 24*(1), 52-73.
- Martindale, R. J. J., Collins, D., & Daubney, J. (2005). Talent development: A guide for practice and research within sport. *Quest, 57*(4), 353-375.
- Miller, B. W., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2005). Effect of perceived motivational climate on moral functioning, team moral atmosphere perceptions, and the legitimacy of intentionally injurious acts among competitive youth football players. *Psychology of Sport and Exercise, 6*(4), 461-477.
- Moreno-Murcia, J. A., Martinez-Galindo, C., Moreno-Perez, V., Marcos, P. J., & Borges, F. (2012). Confirmation of the basic psychological needs in exercise scale (bpnes) with a sample of people who do healthy exercise. *Journal of Sports Science and Medicine, 11*(1), 141-146.
- Moutao, J. M., Serra, L. F., Alves, J. A., Leitao, J. C., & Vlachopoulos, S. P. (2012). Validation of the basic psychological needs in exercise scale in a portuguese sample. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(1), 399.
- Newell, A., & Rosenbloom, P. S. (1981). Mechanisms of skill acquisition and the law of practice. I J. R. Anderson (Red.), *Cognitive skills and their acquisition* (s. 1-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music education research*, 3(2), 155-167.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of sports sciences*, 17(8), 643-665.
- Ntoumanis, N., Healy, L. C., Sedikides, C., Duda, J., Stewart, B., Smith, A., & Bond, J. (2014). When the going gets tough: The “why” of goal striving matters. *Journal of Personality*, 82(3), 225-236.
- Ntoumanis, N., & Mallett, C. J. (2014). Motivation in sport: A self-determination theory perspective. I A. G. Papaioannou & D. Hackfort (Red.), *Routledge companion to sport and exercise psychology: Global perspectives and fundamental concepts* (s. 67-82). Hove, East Sussex, United Kingdom: Routledge.
- Ommundsen, Y. (2007). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Academic self - concept, implicit theories of ability, and self - regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 461-474.
- Ommundsen, Y., & Roberts, G. C. (1999). Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scand J Med Sci Sports*, 9(6), 389-397.
- Pallant, J. (2013). *Spss survival manual : A step by step guide to data analysis using ibm spss* (5th ed. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Parish, L., & Treasure, D. (2003). Physical activity and situational motivation during free-choice activity in physical education: Influence of perceptions of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly in Exercise and Sport*, 74(2), 173-182.
- Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2002). Elite athletes' experiences of the motivational climate: The coach matters. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 12(1), 54-59.
- Phillips, E., Davids, K., Renshaw, I., & Portus, M. (2010). Expert performance in sport and the dynamics of talent development. *Sports Med*, 40(4), 271-283.

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879-903.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2014). *Essentials of nursing research : Appraising evidence for nursing practice* (8 utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.
- Prentice, D. A., & Miller, D. T. (1992). When small effects are impressive. *Psychological Bulletin, 112*(1), 160-164.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well- and ill-being in dancers: A test of basic needs theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32*(1), 39-60.
- Reilly, T., Williams, A. M., Nevill, A., & Franks, A. (2000). A multidisciplinary approach to talent identification in soccer. *Journal of sports sciences, 18*(9), 695-702.
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise, 7*(3), 269-286.
- Roberts, & Ommundsen. (1996). Goal orientations and cognitive and affective correlates among team athletes. *Scandinavian Journal of Sports Medicine, 6*, 46-56.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. I G. C. Roberts (Red.), *Advances in motivation in sport and exercise* (s. 1-50). Champaign IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (2012). Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: After 30 years, where are we? I G. C. Roberts & D. C. Treasure (Red.), *Advances in motivation in sport and exercise* (s. 5-58). Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the perception of success questionnaire. *Journal of Sports Sciences, 16*(4), 337-347.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. I G. Tenebaum & R. C. Eklund (Red.), *Handbook of sport psychology, third edition* (3 utg., s. 1-30). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. I M. Maehr & P. Pintrich (Red.), *Advances in motivation and achievement* (s. 413-447). Stamford, CT: JAI Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (s. 1-22). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15(2), 173-177.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., & Chi, L. K. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14(4), 375-391.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*: Wadsworth Cengage learning.
- Simon, H. A., & Chase, W. G. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 61(4), 394-403.
- Smith, A. L., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sports Sciences*, 24(12), 1315-1327.
- Solmon, M. A., & Lee, A. M. (1997). Development of an instrument to assess cognitive processes in physical education classes. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 68(2), 152-160.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed. utg.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Thomas, J. R., Silverman, S. J., & Nelson, J. K. (2005). *Research methods in physical activity* (5th ed. utg.). Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Toering, T., Elferink-Gemser, M. T., Jordet, G., Pepping, G. J., & Visscher, C. (2012). Self-regulation of learning and performance level of elite youth soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 43(4), 312-325.
- Toering, T., Jordet, G., & Ripegut, A. (2013). Effective learning among elite football players: The development of a football-specific self-regulated learning questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 31(13), 1412-1420.

- Toering, T. T., Elferink-Gemser, M. T., Jordet, G., & Visscher, C. (2009). Self-regulation and performance level of elite and non-elite youth soccer players. *Journal of Sports Sciences, 27*(14), 1509-1517.
- Vaeyens, R., Lenoir, M., Williams, A. M., & Philippaerts, R. M. (2008). Talent identification and development programmes in sport: Current models and future directions. *Sports Med, 38*(9), 703-714.
- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: Social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing, The, 25*(4), 40.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in motivation and achievement, 16*, 105-166.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise, 7*(2), 215-233.
- Vlachopoulos, S. P. (2008). The basic psychological needs in exercise scale: Measurement invariance over gender. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 15*(1), 114-135.
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in physical education and exercise science, 10*(3), 179-201.
- Vlachopoulos, S. P., & Neikou, E. (2007). A prospective study of the relationships of autonomy, competence, and relatedness with exercise attendance, adherence, and dropout. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 47*(4), 475-482.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*: Guilford Press.
- Walling, M. D., Duda, J. L., & Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive-validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 15*(2), 172-183.
- Williams, A. M., & Reilly, T. (2000). Talent identification and development in soccer. *Journal of sports Science, 1*, 4-18.
- Young, M. R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education, 27*(1), 25-40.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning.

Journal of Educational Psychology, 81(3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (2006). Development and adaption of expertise: The role of self-regulatory

processes and beliefs. I K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman

(Red.), *The cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 705-722).

New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical

background, methodological developments, and future prospects. *American*

Educational Research Journal, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. I J. E.

Davidson & R. J. Sternberg (Red.), *The nature of problem solving* (s. 233-262). New

York: Cambridge University Press.

Nettsider

Dahl, A. M. (2015, 15.12). Marit Breivik er overbevist om at Norge har suksessformelen,

Bergens Tidene. Hentet fra http://www.bt.no/100Sport/handball/Marit-Breivik-er-overbevist-om-at-Norge-har-suksessformelen-657273_1.snd

Madsen, C. (2015, 04.06). Statistikk breddefotball 2014. Hentet 18.04, 2016, fra

<http://www.fotball.no/nff/NFF-nyheter/2015/Statistikk-breddefotball-2014/>

Skjelbæk, M., & Angeltveit, I. E. M. (2015, 17.06). Martin Ødegaard i eksklusivt intervju: -

derfor har jeg lyktes. Hentet 23.03, 2016, fra <http://www.tv2.no/a/7056274/>

Nettsider uten personlig forfatter

FIFA. (2007). Fifa big count 2006: 270 milliion people active in football. Hentet 18.04, 2016,

fra

http://www.fifa.com/mm/document/fifafacts/bcoffsurv/bigcount.statspackage_7024.pdf

f

NFF. (2016). Seleksjon. Hentet 06.05, 2016, fra

https://www.fotball.no/Landslag_og_toppfotball/Landslag/Landslagsskolen/Landslagsskolen-del-1/Seleksjon/

The Guardian. (2012). Sir alex ferguson reveals secrets of his success to harvard academics.

Hentet 10.04, 2016, fra [http://www.theguardian.com/football/2012/dec/19/alex-](http://www.theguardian.com/football/2012/dec/19/alex-ferguson-secrets-harvard-academics)

[ferguson-secrets-harvard-academics](http://www.theguardian.com/football/2012/dec/19/alex-ferguson-secrets-harvard-academics)

Vedlegg

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Martin Erikstad
Institutt for folkehelse, idrett og ernæring Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 16.03.2015

Vår ref: 42434 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42434 *Assist-prosjektet, delstudie 2*
Behandlingsansvarlig Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Martin Erikstad

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, Svein University of Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 64 42 26. nsd@svt.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 42434

Prosjektet skal følge unge, talentfulle fotballspillere fra ulike kretser over to år. Formålet med Assist-prosjektet er å kartlegge talentfulle fotballspilleres utvikling, motivasjon og treningsatferd, og se på hvordan treneratferd, lagsforhold og foreldreinvolvering påvirker slike forhold.

Opplysninger samles inn ved at spillerne fyller ut spørreskjema og gjennomføre fysiske tester..

Det gis skriftlig informasjon og det innhentes skriftlig samtykke for deltakelse. For ungdom på 15 år og yngre innhentes også samtykke fra foresatte. Personvernombudet finner skrivet mottatt 11.03.2015 tilfredsstillende.

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

Forventet prosjektslutt er 31.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Assist-prosjektet

Dette er et felles skriv til samtlige kretslagsspillere i Norge født i 2001 og 2002 og deres foreldre/foresatte. Skrivet er en invitasjon til å delta i et forskningsprosjekt i regi forskningsgruppa SEP-HEP ved Universitetet i Agder, og inneholder informasjon om prosjektet. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Norges Fotballforbund. For at spilleren kan delta i forskningsprosjektet ber vi spilleren og foreldre/foresatte lese igjennom skrivet og samtykke til deltakelse.

Bakgrunn og formål

Formålet med Assist-prosjektet er å kartlegge talentfulle fotballspilleres utvikling, motivasjon og treningsatferd, og se på hvordan lagsforhold, treneratferd og foreldreinvolvering påvirker slike forhold. Forskningsgruppa SEP-HEP ledet av Professor Rune Høigaard ved Universitetet i Agder er ansvarlig for undersøkelsen, og doktorgradsstipendiat Martin Kjeøen Erikstad er ansvarlig for kontakten med krets, deltakere, og foreldre. Spillerne som anses av egen krets for å være blant de mest talentfulle i årskullet er invitert til å delta i studien.

Vi tror prosjektet vil kunne bidra til å utvikle kunnskap knyttet til utviklingen av unge fotballspillere

Hva innebærer deltakelse i studien?

Gjennomføringen av studien vil skje i samarbeid med den aktuelle kretsen. Spillerne som deltar vil bli bedt om å fylle ut et spørreskjema én gang i halvåret over to år, med oppstart høsten 2015. Deltakelse innebærer dermed totalt fire målinger over to år, og vil bli gjennomført utenfor kampsesong.

Spørsmålene i spørreskjemaet vil omhandle spillerens involvering i idretten (eks treningsmengde og innhold) og opplevelse av de ulike miljøer spilleren befinner seg i (eks lagsklima, treneratferd, og foreldrestøtte). Kontakt Martin Kjeøen Erikstad dersom dere ønsker mer utfyllende informasjon om spørreskjemaet eller prosjektet for øvrig.

Hva skjer med informasjonen om spillerne?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Spørreskjema vil utfylles med ID-nummer, og er dermed ikke personidentifiserende. Koblingsnøkkel (navneliste med tilhørende ID-nummer) og spørreskjemaer vil oppbevares separat i låste rom. Hverken deltakerne eller tredjeparter vil kunne identifiseres i publikasjoner. Prosjektet avsluttes etter planen ved utgangen av 2017. Spørreskjemaer og koblingsnøkkel makuleres etter siste datainnsamling.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker samtykket, vil alle opplysninger om deltakeren bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Martin Kjeøen Erikstad på mail martin.erikstad@uia.no eller telefon 992 38 186.

Studien er meldt og godkjent Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

For å kunne gjennomføre datainnsamlingen trenger vi samtykke av foreldre/foresatte til deltakere under 16 år. Dersom både spiller og spillers foreldre/foresatte samtykker til deltakelse skrives det enten på mail til

martin.erikstad@uia.no eller SMS til 99238186 (Martin Kjeøen Erikstad).

Eks: «Vi har mottatt informasjon om Assist-prosjektet, og samtykker til at *navn på spiller* fra *navn på fotballkrets* kan delta. Mvh *navn*»

Ta kontakt dersom det er noe dere lurer på!

Vennlig hilsen

Martin Kjeøen Erikstad
Stipendiat
Fakultet for helse- og idrett
Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 Kristiansand

Tlf: 38142278/ 99238186
martin.erikstad@uia.no



Informasjon vedrørende deltakelse i Assist-prosjektet

Assist-prosjektet er et forskningsprosjekt på talentutvikling i fotball, og gjennomføres av forskningsgruppen SEP-HEP ved Universitetet i Agder i samarbeid med Norges Fotballforbund. Først vil vi takke for at dere har stilt dere positive til å delta i studien. Vi tror kunnskapen som erverves gjennom dette prosjektet vil ha stor nytte for praksisfeltet. I denne pakken vil dere finne alt dere trenger for deltakelse. Vi ber en person fra kretsen gjøre seg kjent med prosedyrene som omtales under, og videre ha ansvaret for at innsamlingen gjennomføres i tråd med disse prosedyrene. Les teksten under nøye før innsamlingen.

Forberedelser

- Se til at pakken inneholder tilstrekkelig med spørreskjemaer, trenerskjemaer, foreldreskriv, kulepenner og returkonvolutter.
- Pass på at spillerne på innsamlingsdagen kan være på et område der de kan fylle ut skjemaene individuelt, komfortabelt og med minst mulig distraksjoner.
- Informer spillere og deres foreldre om at det vil settes av tid til et forskningsprosjekt i forbindelse med den aktuelle samlingen. Spillernes foreldre bes samtykke til deltakelse ved å sende mail eller SMS til Martin Kjeøen Erikstad. Eks:

«Vi har mottatt informasjon om Assist-prosjektet, og samtykker til at
navn på spiller fra *navn på fotballkrets* kan delta. Mvh *navn*».
 Sendes til 992 38 186 eller martin.erikstad@uia.no.

- Informasjonsskriv får spillerne på innsamlingsdagen, eller kan leses på forskningsgruppens nettside: <http://www.uia.no/forskning/helse-og-idrettsvitenskap/sep-hep-fysisk-aktivitet-og-idrettspsykologi> under «Projects and programs»

Testprotokoll for innsamlingsdagen

- Ta med nødvendig utstyr på innsamlingsdagen (spørreskjemaer, foreldreskriv, penner, spiller-ID, og returkonvolutter).
- Når spillerne har plassert seg på angitte plasser leser testleder opp følgende tekst:

«Kjære deltakere. Formålet med denne undersøkelsen er å få mer kunnskap om hva som kjennetegner unge fotballspillere i Norge. Vi i kretsen vil ikke kunne se hva du svarer på spørreskjemaet du skal fylle ut, og du vil ikke kunne bli identifisert i den senere utrapporteringen av resultatene. Spørreskjemaet er noe omfattende, men det forventes at du tar arbeidet seriøst og svarer så ærlig du kan. Når du blir bedt om å vurdere ulike påstander og utsagn setter du en ring rundt det tallet som passer for deg. Legg merke til at det er spørsmål på begge sider av arket. Det er arbeidsro under utfyllingen av spørreskjemaet. Dersom du har noen spørsmål rekker du opp hånden. Takk for hjelpen»

- Hver spiller får så utdelt et spørreskjema og en penn, og fyller ut skjemaet individuelt. En person fra kretsen går rundt til spillerne og passer på at hver spiller får skrevet korrekt ID-nummer på spørreskjemaet.
- Når en spiller er ferdig rekker han opp hånden, og testleder legger spillerens utfylte spørreskjema i vedlagt returkonvolutt.
- Fra spillerne får utdelt spørreskjemaet settes det av 30 minutter til utfylling. Spillere som ikke er ferdige med utfyllingen 30 minutter etter det ble påbegynt kan avslutte og legge skjemaet i returkonvolutt. Vi setter imidlertid pris på om de får gjort seg ferdige.

Etterarbeid

- En ansvarlig fra kretsen fyller ut vurderingsskjemaene for spillerne.
- Vurderingsskjemaene og spørreskjemaene legges i returkonvoluttene som ligger vedlagt, og returneres Universitetet i Agder (returkonvoluttene er ferdig frankert og adressert).

Dersom det er spørsmål knyttet til testprotokollen, kontakt Martin Kjeøen Erikstad på telefon 38 14 22 78, mobil 992 38 186, eller martin.erikstad@uia.no.

Takk for hjelpen, og lykke til med kretslagssesongen!

Vennlig hilsen

Martin Kjeøen Erikstad
Stipendiat
Universitetet i Agder
Fakultet for helse og idrett

Rune Høigaard
Professor
Universitetet i Agder
Fakultet for helse og idrett