

# Skihopperens suksessfaktor



PED2900

## BACHELOROPPGAVE I PEDAGOGIKK VÅR 2019

Kandidatnummer: 10036

Pedagogisk institutt

NTNU

# Innhold

<b>1. Innledning</b> .....	<b>s.3</b>
<b>1.1. Problemstilling</b> .....	<b>s.4</b>
<b>1.2. Oppgavens oppbygging</b> .....	<b>s.4</b>
<b>2. Mestringsforventning</b> .....	<b>s.4-5</b>
<b>2.1. Hovedkilder til mestringsforventning</b> .....	<b>s.5</b>
2.1.1. Mestringserfaring.....	s.5-6
2.1.2. Vikarierende erfaring.....	s.6
2.1.3. Verbal overtalelse.....	s.6-7
2.1.4. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.....	s.7
<b>2.2.1. Forhold som påvirker mestringsforventninger</b> .....	<b>s.7</b>
2.2.2. Valg av oppgaver.....	s.7-8
2.2.3. Mestringskriterier.....	s.8
2.2.4. Attribusjon.....	s.8-11
<b>3. Sentrale begreper</b> .....	<b>s.11</b>
<b>3.1 Selvvurdering</b> .....	<b>s.11</b>
<b>3.2 Selvoppfatning</b> .....	<b>s.11</b>
<b>3.3 Motivasjon</b> .....	<b>s.12</b>
<b>4. Relasjons kompetanse</b> .....	<b>s.12</b>
<b>4.1. Trenerens relasjonelle kompetanse</b> .....	<b>s.12-13</b>
4.1.1. Kommunikasjon.....	s.13
4.1.2. Emosjonell intelligens.....	s.13-14
4.1.3. Bevisste holdninger.....	s.14
4.1.4. Tilbakemeldinger og anerkjennelse.....	s.14-15
<b>5. Drøfting av case</b> .....	<b>s.15</b>
<b>5.1 Prestasjonssituasjon</b> .....	<b>s.15</b>
5.1.1. Drøfting av prestasjonssituasjon.....	s.15-16
5.1.2 Tilrettelegge mestringsforventninger.....	s.16-18
<b>6. Avslutning</b> .....	<b>s.19</b>
<b>7. Refleksjonsnotater</b> .....	<b>s.19-20</b>
<b>Referanser</b> .....	<b>s.20-21</b>

## 1. Innledning

Det finnes ikke noe mer spektakulært enn å se idrettsutøvere utføre fremragende prestasjoner, der de etterpå mottar medaljen rundt halsen, og får nasjonalsangen spilt i bakgrunn som symbol på at svetten, tårene og slitet de har vært gjennom, endelig har lønt seg. Idrettsutøvere som blir intervjuet i medier etter å ha oppnådd resultater, kan fortelle om hva som har vært årsaken til deres suksess. Det finnes ingen snarveier til gode prestasjoner. Mange av de som lykkes kan forklare at suksessen først og fremst skyldes det harde arbeidet de har investert i over flere år. Forskning viser at hvis man skal prestere på et høyt nivå i idrett, bør det legges ned omtrent 10 000 intensive og konsentrerte øvingstimer over et tidsrom på 10-15 år, der timene må utføres med høy innsats og kvalitet for å ha effekt (Moen 2013, s 53 og 54). En annen faktor som ofte kan være årsak til suksess, er treneren. Trener og utøver kan være gjensidig avhengige av hverandre for å utvikle prestasjoner og oppnå gode resultater. Relasjonen treneren har til utøveren kan ha betydning for innsatsen og kvaliteten i treningen.

Noe som sjeldent kommer fram i glansen av suksess og seiers intervjuer, er baksiden av medaljen. Alle som satser idrett møter motgang. Før eller senere kan motgangen føre til opplevelser med å miste motivasjon og troen på seg selv. I idrett er det ofte små marginer som skiller fiasko fra suksess. Idretten skihopp er et godt eksempel på dette.

Skihopp er en individuell idrett som stiller høye krav til at både fysikk, teknikk og mentalitet samarbeider for å prestere. I tillegg til selve utførelsen vil utstyret, dommeravgjørelser og vind kunne ha betydning for det endelige resultatet. Prestasjonsøyeblikket for en skihopper utføres på kort tid i høy hastighet, noen av faktorene som påvirker prestasjonen er innenfor hopperens kontroll, mens andre er utenfor. Dette gjør skihopp til en marginal idrett, som medfører at prestasjonene hos en hopper lett kan la seg påvirke negativt og svinge. Suksessen og nederlaget hopperen opplever i forbindelse med resultater kan dermed bli utfordrende å forklare. Dette kan få betydning for utøverens selv vurdering, selvoppfatning og motivasjon. Forskning viser at personer som har høye forventninger om mestring, har større mot til å gå løs på utfordringer, og større utholdenhet når de møter problemer (Skaalvik & Skaalvik 2015.s 31). For skihoppere som utsettes for utfordringer og møter motgang, kan mestringsforventninger være en faktor som er avgjørende for å oppnå suksess. Trenerens relasjon til utøveren kan være betydningsfull for å styrke skihopperens forventninger om å mestre, og utføre fremragende hopp når det virkelig gjelder.

## **1.1 Problemstilling**

De som satser skihopp kan oppleve flere nedturer enn oppturer i løpet av sin karriere som idrettsutøvere. En treners relasjon til utøver kan ha betydning for utøverens utvikling i ulike læringssituasjoner. Pedagogikken tar for seg områder som mestring, selvvurdering, selvoppfatning og motivasjon. Oppfatninger og vurderinger vi gjør oss kan ha innflytelse på vår motivasjon og forventninger om å mestre forskjellige oppgaver og utfordringer, noe som er viktig i idretten så vel som i livet ellers.

Grunnen til at jeg har valgt akkurat dette temaet, er fordi jeg interesserer meg for idrett og er nysgjerrig på hvordan mennesker samarbeider for å oppnå suksess. Jeg er selv aktiv skihopper, og har gjennom min karriere erfart hvordan trenere har påvirket mine mestringsforventninger, og betydningen dette har hatt for min egen prestasjonsutvikling. Ved hjelp av pedagogiske teorier vil jeg se nærmere på hvordan trenerens relasjon til utøver kan ha betydning for utøverens forventninger om å mestre i idretten. Med utgangspunkt i min interesse og nysgjerrighet, har jeg valgt å bruke følgende problemstilling:

*Hvordan kan trener legge til rette for mestringsforventninger hos en skihopper?*

## **1.2 Oppgavens oppbygging**

Jeg vil i begynnelsen av oppgaven redegjøre for teorien om *mestringsforventning*, der jeg også vil redegjøre for hovedkildene og de mest sentrale forholdene som kan påvirke forventningene om å mestre. Videre vil jeg kort redegjøre for sentrale begreper som *selvvurdering*, *selvoppfatning* og *motivasjon*, før jeg redegjør for *relasjonellkompetanse* og hva som kan være sentrale kjennetegn ved en relasjonell kompetent trener. Deretter skal jeg ta for meg en innledende case som beskriver en prestasjonssituasjon for en skihopper. Med utgangspunkt i casen skal jeg benytte meg av de pedagogiske teoriene og trenerens relasjonskompetanse for å drøfte oppgaven og svare på problemstillingen.

## **2. Mestringsforventning.**

Våre forventninger kan påvirke hva vi fokuserer på (Woolfolk, 2004). Og hva vi fokuserer på kan igjen ha påvirkning på vårt utviklingsforløp (Sletta & Stensaasen, 1995). En skihopper vil for eksempel kunne ha forventninger om å prestere som følger av å fokusere på innsats i utførelsen av treningsarbeidet. Utviklingen av prestasjoner kan også være avhengig av forventningene utøverne har om å mestre ulike oppgaver og utfordringer. Teorien om

mestringsforventning hører til et større teorikompleks som kalles sosial kognitiv teori. Motivasjonsteoretikeren Albert Bandura er grunnleggeren av teorien, og sentralt for teorien er at mennesket verken styres eller kontrolleres automatisk av miljøet og ytre stimuli, men heller ikke bare av indre drivkrefter. *Mestringsforventninger* kalles også («*self-efficacy*»), og defineres som en persons bedømmelse av hvor godt man er i stand til å planlegge, og utføre handlinger som skal til for å utføre bestemte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2012 s.30). Et eksempel på mestringsforventning kan være en skihoppers vurdering om å greie å hoppe 120 meter på ski. Mestringsforventning kan med andre ord forklares som forventninger om å klare å utføre bestemte oppgaver eller aktiviteter. Et annet eksempel kan være en skihopper, i sin avgjørende konkurranseomgangs tro på om hun vil klarer å utføre arbeidsoppgavene når det virkelig gjelder. Mestringsforventninger kan på den måten også være en situasjonsavhengig vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2012). I et møte med en situasjon som er kjent eller ukjent kan oppfatningen en person har om seg selv være en viktig forutsetning for personenes tanker, følelser, motivasjon og handlinger (Skaalvik & Bong, 2003). En skihopper som tidligere har falt og skadet seg i bakken og som vurderer å satse videre kan være et godt eksempel på dette. Hopperen kan som følge av fallet oppleve å ikke være like tøff som før fallet, noe som kan føre til at hun ikke tror hun er i stand til å håndtere utfordringene og ubehaget som følger med å trene seg opp til å bli trygg i bakken.

## **2.1 Hovedkilder til mestringsforventning**

Bandura fremhever fire hovedkilder til forventning om mestring: *mestringserfaringer*, *vikarierende erfaringer*, *verbal overtalelse* og *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Mestringserfaring og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er indre kilder, mens verbale overtalelse og andres eksempel er ytre kilder.

### **2.1.1 Mestringserfaring**

*Mestringserfaringer* er en av de viktigste hovedkildene for mestringsforventning ifølge Bandura. Mestringserfaringer handler om tidligere erfaringer man har med å mestre lignende oppgaver og utfordringer. Der det er verdt å nevne at mestringserfaringene øker forventningene om å klare lignende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker senere forventninger om mestring. Spesielt i startfasen av en læringsprosess er disse erfaringene av stor betydning. Bandura legger og stor vekt på at mestringsforventninger øker etter å ha klart oppgaver som krever en viss anstrengelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015) Det skiller mellom to typer av mestringserfaringer. Forskjellen mellom de to

mestringserfaringene ligger i hva som kan observeres eller hva som er en persons subjektive opplevelse. *Reell mestring* forstås som en «objektiv» mestringserfaring, går ut på at man får et utenfra perspektiv på det man mestrer. Den andre formen for mestringserfaringer kalles *opplevd mestring*, og er hvordan mestringen oppleves av personen selv. Forventninger en person har om å mestre blir i størst grad påvirket av den opplevde mestringen, men hvordan en person opplever mestring kan også komme som et resultat av reell mestring (Skaalvik & Skaalvik, 1998). Pedagogene Skaalvik & Skaalvik nevner også at det er viktig å merke seg at opplevelsen av mestring ikke utelukkende er et spørsmål om opplevd mestring, men også at man blir sett og bekreftet med anerkjennelse for arbeidet man gjør (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

### 2.1.2 Vikarierende erfaringer

*Vikarierende erfaring* er en annen av de fire kildene til mestringsforventninger. Dette er en form for *sosial sammenligning* som skiller seg fra mestringserfaringer. Personen trenger ikke selv å ha erfaring med situasjonen eller oppgaven, men ved å observere at andre greier oppgaver vil dette kunne styrke troen på at en selv kan greie dem. På den måten kan man se hva som er mulig å oppnå (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Det kan også være verdt å nevne at når en person observerer en annen personen greier en oppgave kan dette påvirke personens tro om å selv greie oppgaven positivt eller negativt. Dette kan være avhengig av om personen opplever å være lik eller forskjellig fra personen som mestrer oppgaven (Skaalvik og Skaalvik 2015).

### 2.1.3 Verbal overtalelse

*Verbal overtalelse* er også en kilde til mestringsforventning som øker forventningene om å mestre. Hensikten er først og fremst å motivere ved å *oppmuntre*, og på den måten overtale en person til å tro at han eller hun kan mestre en situasjon eller oppgave. Et eksempel på en overtalelse kan komme som en *tilbakemelding* som «Dette greier du, jeg vet du kan». Oppmuntringen kan motivere til økt innsats i øyeblikket, og dersom innsatsen fører til mestring, vil forventningene om mestring bli styrket. Oppmuntringene signaliserer at andre har tiltro til hva en person vil greie, noe som også bidrar til å styrke deres egen tro på seg selv. Bandura er oppmerksom på og advarer mot at oppmuntringen i seg selv ikke vil ha en varig virkning, og at måten verbal overtalelse brukes av den signifikante andre kan ha betydning for tillitten i en relasjon. En signifikant annen som velger å gi urealistiske oppmuntringer på oppgaver som en person ikke har forutsetninger for å greie kan både svekke tillitten personen

har til den signifikante, men også personens tro på seg selv og forventinger om å mestre. Derfor mener Bandura oppmuntring kun bør benyttes i sammenhenger der økt innsats gir store muligheter for å oppleve mestring etter kort tid (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

#### 2.1.4 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Den fjerde kilden til mestringsforventning er *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Bestemte oppgaver kan vekke til live personers tidligere erfaringer med lignende situasjoner. Noe som kan føre til at man kan reagere fysiologisk, som for eksempel at man svetter, får hjertebank eller begynner å skjelve. Bandura ser disse reaksjonene som signal på at personen har lave forventinger om å mestre oppgavene eller situasjonen man står ovenfor (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Reaksjonene man får fysiologisk og emosjonelt vil kunne virke inn på en persons handlinger både direkte og indirekte ved å påvirke personens tenkning, retning og kvalitet (Bandura, 1990).

Vi har så langt sett at *mestringserfaring* sees på om den viktigste kilden, der tidligere erfaringer man gjør seg i situasjoner påvirker grad av mestringsforventninger. Den andre kilden, *vikarierende erfaring* er en form for *sosial sammenligning* som er med på å avgjøre forventinger ved å sammenligne seg med andre. *Verbal overtalelse* som er den tredje kilden sees på som en form for å motivere til innsats. Mens den siste kilden *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner* er kroppslige signaler om at man har lave forventinger om å mestre en oppgave eller situasjon man står ovenfor. Videre i oppgaven vil jeg se på forhold som er med på å påvirke mestringsforventningene.

## 2.2 Forhold som påvirker mestringsforventninger

Det er flere forhold som påvirker forventninger om å mestres. Her velger jeg å trekke frem de mest relevante forholdene som er: *valg av oppgaver, kriterier for mestring og attribusjon*.

### 2.2.1 Valg av oppgaver

Når man arbeider med oppgaver som en har forutsetning for å mestre, eller med andre ord arbeidsformer og en grad av selvstendighet som er tilpasset hver enkelt vil man være i en god utviklingsprosess. Skaalvik & Skaalvik skiller mellom en persons utviklingszone og en persons mestringszone. Der man i mestringssonen arbeider med oppgaver man kan utføre på egen hånd, uten støtte av kompetente andre, mens en persons utviklingszone er den sonen hvor en person kan utføre en oppgave hvis han eller hun får god veiledning og støtte.

Selvstendig arbeid innenfor mestringssonen har som mål og automatisere oppgaver, som skal gjøre en tryggere på kunnskaper og ferdigheter man har lært. Mens når man skal lære noe nytt, må man forlate den komfortable mestringssonen ved å arbeide med oppgaver de har forutsetninger for å lære og for å forstå. I denne fasen er det spesielt viktig å ha en kompetent voksen tilgjengelig (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

### 2.2.2 Mestringskriterier

*Kriteriene* som påvirker mestring kan være *relative* eller *absolutte*. *Relative kriterier* innebærer at mestring går ut på å gjøre det bedre enn andre. Med andre ord er graden av mestring sammenligning av egne prestasjoner med andres prestasjoner. For en skihopper kan dette komme til syne når man sammenligner sine lengder og resultater i hoppbakken. *Absolutte kriterier* innebærer at mestring går ut på å at prestasjoner vurderes opp mot bestemte kriterier med bestemte fremgangsmåter. For en skihopper kan slike kriterier være tester av hoppernes fysikk eller teknikk.

Når relative kriterier benyttes er det ofte bare få som opplever mestring. Fremgang med bruk at dette kriteriet er i liten grad synlig, men kan komme til uttrykk som for eksempel at man forbedrer sin posisjon i en gruppe. Relative kriterier benyttes ofte i situasjoner der flere jobber med å generelt få til de samme oppgavene, og der resultatene blir godt synlig. Mangler man tilpassing og differensiering er det lett for at personer benytter seg av dette kriteriet. Absolutte kriterier relaterer seg til mer spesifikke oppgaver, og er i større grad tilpasset personers forutsetninger. Arbeider personer med de samme oppgavene og har samme mål fører ikke dette nødvendigvis til at alle lykkes eller opplever mestring. Dersom flere skal oppleve mestring kreves det at oppgavene er tilpasset hver enkelt persons forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

### 2.2.3 Attribusjon

Hvordan vi årsaks forklarer ulike hendelser for hvorfor vi gjør som vi gjør kalles *attribusjon* (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Bevisst eller ubevisst fortolker vi egne og andres prestasjoner. Disse fortolkningene kan påvirkes av følelser og tanker i forbindelse med nederlag eller i forbindelse med suksessrike opplevelser. I attribusjonsteorien skilles det mellom *selvattribusjon* og *interpersonlig attribusjon*. *Selvattribusjon* handler om hvordan vi årsaks forklarer egne prestasjoner, og hvilke tanker og følelser som oppstår i denne fortolkningsprosessen om oss selv. *Interpersonlig attribusjon* handler om hvordan vi forklarer



andre personers atferd (Moen, 2013). En av grunnleggerne bak teorien, Bernard Weiner forklarer attribusjon med at man etter å ha utført en oppgave ofte søker hjelp hos signifikante andre til å tolke resultatet som enten godt eller dårlig, og at dette fremprovoserer en umiddelbar positiv eller negativ følelsesmessig reaksjon, som fører til at spørsmål om hvorfor det gikk slik det gjorde oppstår (Weiner, 2000). Et eksempel på dette kan være en skihopper som lander på kulen i et av sine konkurransehopp uten å vite hva som skjedde, og som fortvilet spør treneren om hans forklaring på årsaken til hvorfor det skjedde.

Det eksisterer flere årsaker til nederlag og suksess. Noe av informasjonen til dette har sin opprinnelse i den aktuelle situasjonen, mens annen informasjon er lagret i personens hukommelse som erfaring fra tidligere hendelser. Med bakgrunn i dette har attribusjons teoretikere forsøkt å fremstille dette i tre ulike dimensjoner: *kontrollplassering*, *kontrollerbarhet* og *stabilitet*.

*Kontrollplassering* ansees å være den mest grunnleggende av dimensjonene, der forklaringer til en prestasjon knyttes til noe *internalt* eller *eksternalt*. Internalt vil si at det skyldes noe ved en selv, mens eksternalt vil si at det skyldes noe utenfor en selv. Typiske internale forklaringer kan være evner, innsats og strategi. Evner oppfattes som egenskaper ved personen, mens innsats og strategi oppfattes som en persons atferd. For en skihopper kan internale forklaringer for eksempel være hopperens evne til å konsentrere seg, eller innsatsen i utførelsen av arbeidsoppgavene i hoppbakken under prestasjonspress i en konkurransesituasjon. Typiske eksterne forklaringer kan være oppgavens vanskelighetsgrad, signifikante andres forklaringer, flaks eller ulike forstyrrelser. For en skihopper kan eksterne forklaringer være krevende vindforhold som under et treningshopp fører til at hopperen mister kontrollen i svevet og faller (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Tidligere trener for kombinertlandslaget, mentaltrener og leder på Olympiatoppen Frode Moen omtaler kontrollplassering som en persons villighet til å ta ansvar, der han trekker frem at det er lettere å fraskrive seg ansvar og beskytte seg selv ved nederlag. Der han forklarer at dette ofte fører til overfladiske fortolkninger av årsaks-virkningssammenhenger som kan være uheldig for fremtidig utvikling av prestasjoner (Moen, 2013).

*Kontrollerbarhet* er den andre av dimensjonene og handler om årsaken til resultatet er noe en selv kan kontrollere. Innsats og strategi er kontrollerbart, mens evner og andres tilbakemeldinger kan oppfattes som noe ikke kontrollerbart. *Stabilitet* er den siste dimensjonen og handler om årsaken oppfattes å være stabil over tid eller kan endres. Av

kontrollplassering oppfattes for eksempel evner som stabile siden disse er vanskelig å gjøre noe med, mens innsats og strategi, eller andres forklaringer oppfattes som noe foranderlig og utenfor kontroll og blir dermed ustabile (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

En skihopper som forklarer sine prestasjoner med flaks eller uflaks kan ha vanskelig for å vite hva som skyldes resultatet og hva han eller hun kan gjøre for å ha utvikling, mens en skihopper som forklarer prestasjonene med deres fokus i gjennomførelsen av arbeidsoppgavene kan ha større sjanse for å utvikle sine prestasjoner og gjenscape resultater. Under er det satt opp en tabell med oversikt over sammenhengen av de tre dimensjonene.

	<b>INTERNAL</b>	<b>EKSTERNAL</b>
<b><i>KONTROLLERBAR</i></b>	Innsats - Ustabil Strategi - Ustabil	Vanskelighetsgrad - Ustabil
<b><i>IKKE KONTROLLERBAR</i></b>	Evner - Stabil	Flaks/uflaks - Ustabil Tilbakemeldinger - Ustabil

Hvordan man attribuerer kan ha betydning for kognisjoner som mestringsforventning, emosjoner som stolthet, skyldfølelse og selververd, og for atferd som innsats, utholdenhet og valg. Attribusjoner som refererer til innsats og strategi regnes som den mest heldige måten og årsaks forklare på. Hvis man årsaks forklarer gode resultater som stabile er det lettere å tro at resultatene vil gjenta seg. Men dette kan også ha uheldig effekt dersom man forklarer svake resultater med stabile, indre ukontrollerbare årsaker. Dersom man attribuerer til slike årsaker kan man over tid risikere å utvikle en «lært hjelpeløshet». Lært hjelpeløshet er et begrep som er blitt brukt om tilstanden man kan komme i etter å ha vært utsatt for situasjoner man opplever å ikke ha noen kontroll over. Erfaringer med ukontrollerbare situasjoner kan føre til passivitet eller provosere frem negative reaksjoner, som ikke gjør en i stand til å mestre eller endre på situasjoner. Hvis et slikt attribusjonsmønsteret pågår over lang tid kan dette føre til lave mestringsforventninger, og gå utover en persons selvpoffatning og motivasjon. Attribusjon til indre og kontrollerbare årsaker kan derimot bidrar til mestringsforventninger. Til og med personer som tidligere har gjort det dårlig kan få mestringsopplevelser med et slik attribusjonsmønster, fordi innsatsen kan økes og strategier kan endres. Å attribuere på denne

måten kan bidra til håp om at det kan gå bedre senere. En person som attribuerer resultater og prestasjoner til egen innsats og strategi vil og være mer optimistiske, utholdende når de møter utfordringer, og ha større forventning om å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

### **3. Sentrale begreper**

Som vi har vært inne på i teorien om mestringsforventning ser at teorien kan være noe sammensatt med *selvvurdering*, *selvoppfatning* og *motivasjon*.

#### **3.1 Selvvurdering**

*Selvvurdering* kan beskrives som personers områdespesifikke vurderinger av hvor flinke man er, hvor gode resultat man har oppnådd og hvor gode evner og forutsetninger man har for å få til ulike oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.31). *Sosial sammenligning* og *andres vurdering* er sentrale kilder for vurderingen av seg selv. Et eksempel på dette kan være at en person som har best resultater i en treningsgruppe vil styrke sin selvvurdering, og omvendt kan selvvurderingen svekkes dersom sammenligningen fører til at en er blant de som presterer dårligst i gruppen. De andre i gruppen fungerer på den måten som *referanseramme* for en persons vurdering av seg selv. Sosial sammenligning handler om hvor godt en gjør det i forhold til andre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). *Vurderinger* gis av trener til utøvere for at de skal få forklaringer på for eksempel prestasjonen eller innsatsen sin. Utøverne tolker ofte trenerens vurderinger som enten gode eller dårlige. Dette vil si at de kan bruke trenerens vurderinger som kriterier på hvor flinke de er. Utøverne kan også sammenligne vurderinger trener gir til en selv med vurderinger treneren gir til andre utøvere. Vurderingene treneren gir kan på den måten også fungere som en form for sosial sammenligning (Sletta & Stensaasen, 1995).

#### **3.2. Selvoppfatning**

Innenfor pedagogikken har *selvoppfatning* hovedsakelig blitt knyttet til prestasjoner og forventinger om prestasjoner. Begrepet blir av Bandura som vi har vært inne på omtalt som en persons handlinger for å løse oppgaver, men kan også beskrives som enhver persons oppfatninger, vurderinger og forventninger om seg selv. Selvoppfatningen blir påvirket og formet i samspill med andre mennesker. Men andre ord kan bety dette at vi handler ut fra våre subjektive oppfatninger om oss selv, oppfatninger om andre og hvordan vi tror andre oppfatter oss (Sletta & Stensaasen, 1995).

### **3.3. Motivasjon**

Motivasjonsteorier i pedagogikken prøver å forstå, forklare og predikere menneskelig atferd. *Motivasjon* kan defineres som en indre drivkraft som forårsaker, styrer og opprettholder atferdens retning, intensitet og utholdenhet (Woolfolk, s.275). Grovt sett kan det skilles mellom to typer motivasjon, som er *indre* og *ytre* styrt. *Indre motivasjon* handler om en naturlig søken etter å oppsøke og overvinne utfordringer når vi følger personlige interesser og utvikler våre ferdigheter. Der aktiviteten oppleves som belønning i seg selv. Dette kan for en skihopper for eksempel være å oppleve glede med å løse tekniske oppgaver i hoppbakken som fører til at en setter ny personlig beste notering. Når en hopper derimot synes aktiviteten i seg selv ikke er så interessant, med er mer opptatt av å være bedre enn de andre i treningsgruppa, forsøker å unngå straff, eller å gjøre treneren fornøyd er man det som kalles *ytre motiverte* (Woolfolk, 2004)..

## **4. Relasjonell kompetanse**

Den signifikante andre som for en utøver er treneren, kan være betydningsfull for hvordan utøveren vurderer og oppfatter seg selv og motiveres for å oppnå sine prestasjoner. Relasjonskompetanse handler først og fremst om hvordan man opptrer i sosiale situasjoner, der ledelse handler om å gjøre andre gode. *Relasjonskompetanse* kan defineres som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012, s.17). Vi skal videre i oppgaven se nærmere på hva relasjonskompetanse kan innebære for en trener.

### **4.1. En relasjonell kompetent trener**

Ifølge forfatter og foredragsholder Jan Spurkeland, og mentaltrener Frode Moen bygges relasjoner gjennom samtalen. De understreker begge verdien av at det legges til rette for et likeverdig og anerkjennende forhold til de man skal lede (Spurkeland, 2012), (Moen, 2013). En relasjonell kompetent trener vil forsøke å forstå utøverens subjektive erfaringsverden og benytte seg av denne som utgangspunkt og fundament i læringsprosessen (Moen, 2013). Selve målet for relasjonen vil være å etablere og vedlikeholde en relasjon der trener og utøver gjensidig kan bruke hverandre for å prestere bedre.

Spurkeland mener at *tillitt* og *menneskeinteresse* vil være to av de viktigste forutsetningene for å oppnå dette. Han omtaler *tillitt* som bærebjelken i alle relasjoner, og beskriver dette som avgjørende for å ha innflytelse og påvirkning på andre mennesker. Han legger også vekt på

*menneskeinteresse* som en viktig forutsetning. Dette innebærer blant annet å ha en positiv nysgjerrighet og et aktivt engasjement i andre mennesker (Spurkeland, 2012). I en trener utøver relasjon kan dette forstås som interessen treneren har til å investere i forholdet, og vil kunne være avgjørende for å bygge og vedlikeholde en god relasjon.

#### 4.1.1 Kommunikasjon

Det som skaper nærhet eller avstand mellom mennesker, og som gir forutsetninger for å etablere tillitt og vise menneskeinteresse er kommunikasjon (Sletta & Stensaasen, 1995). *Kommunikasjon* defineres som utveksling og flyt av informasjon i form av et budskap, verbalt eller nonverbalt til en eller flere (Moen, 2013 s.43). Kommunikasjonen ansees å være vellykket når det er samsvar mellom det som var intensjonen med beskjedningen som ble sendt, og hvordan beskjedningen ble oppfattet hos mottakeren (Spurkeland, 2012). Dette kan trener gjøre ved å legge til rette for samtaler som baseres på dialog. *Dialogen* har som formål å bedre kontakt og forståelse mellom to personer, og skape balanse og likeverdighet. Der både trener og utøver får uttrykke sine meninger og vist interesse for den andres meninger. Selve samtalen i dialogen preges av spørsmål, nysgjerrighet, lytting, refleksjon og læring (Spurkeland, 2012). For å forsikre seg om at intensjonen ble mottatt slik den var ment, kan trener stille oppfølgings spørsmål ved å være nysgjerrig på hva utøveren forstod, og reflektere sammen for å skape felles forståelser.

#### 4.1.2 Emosjonell intelligens

For å skape likeverdighet og balanse i relasjonen kan treners bevissthet være av betydning. For å bli bevisst kan treneren bli oppmerksom sin emosjonellintelligens. *Emosjonellintelligens* er evner og ferdigheter til å forstå sine egne og andres tanker, følelser og atferd, slik at man kan lykkes med å handle i situasjoner av endring, kompleksitet og mangel på forutsigbarhet. Dette defineres blant annet som å ha kontakt med egne følelser og klare å håndtere dem, men også som å oppfatte følelser hos andre som har som hensikt å skape og bevare relasjoner (Wenneberg, 2015, s.14, s.23). Å være emosjonellintelligent innebærer at en har utviklet *selvinnsikt* og *empati*. Selvinnsikt gjør at en har evnen til å se og forstå sine følelser. Avgjørelser av en trener kan for eksempel være basert på egne interesser og intensjoner uten at treneren er klar over det. Selvinnsikt kan hjelpe treneren til å bli bevisst og analysere sine egne følelser og følelsesuttrykk før han setter de i sammenheng, og tar avgjørelsen. *Empati* kan beskrives som evnen til å få en realistisk forståelse for et menneskes indre følelser og opplevelser ut fra hva det sier og hvordan det handler. Dette ved å blant annet bevisst trekke

slutninger om hva andre kan føle ut fra egne erfaringer og hva en selv har følt i lignende situasjoner (Wenneberg, 2015). Emosjonell intelligens kan sies å være forskjellen mellom å ha en følelse som man er bevisst, og å ha denne følelsen uten å vite om det.

#### 4.1.3 Bevisste holdninger

Holdninger kan komme til uttrykk som et resultat av en persons bevissthet. Hos en relasjonell kompetent trener kan slike holdninger komme til uttrykk som *respekt*, *aksept* og *genuin interesse* (Moen, 2013). Et eksempel på en *respektfull* holdning kan være at treneren tar seg tid til å aktivt lytte til hva utøveren forteller ved å vise med kroppsspråket at han er tilstede og oppmerksom på utøveren. Dette kan for eksempel foregå ved at treneren ser utøveren i øynene og nikker forståelsesfullt til det som blir fortalt. En holdning av *aksept* og *genuin interesse* kan for eksempel være at treneren er bevisst sine personlige fordommer overfor utøveren og situasjonen, der trener blir bevisst tankene og følelsene til å ha en positiv nysgjerrighet ovenfor utøveren. Ifølge pedagogene Svein Stensaasen og Olav Sletta vil det å ta seg tid til å snakke med hver enkelt og variere aktivitetsformer kunne bidra til å gi allsidige inntrykk av de man er leder for. De mener blant annet at dette kan føre til muligheter for å vise hva de kan og hva de står for i ulike situasjoner, og at dette kan bidra til å at lederen blir bedre kjent med deres mestringserfaringer og forklaringer av suksess og nederlag (Sletta & Stensaasen, 1995).

#### 4.1.4 Tilbakemeldinger og anerkjennelse

*Tilbakemeldinger* kan i utgangspunktet forstås som informasjon om hvordan vi gjør det i vår innsats for å nå et mål, men kan samtidig omhandler alle typer kommentarer som råd, veiledning, ros og evalueringer. Tilbakemeldinger brukes ofte i relasjonen mellom trener og utøver. En trener som er relasjonelt kompetent vil kunne være oppmerksom intensjon med tilbakemeldingene, og gi de for å bevisst hjelpe utøveren. Dette kan ha gjøre ved å gi ærlige og konkrete tilbakemeldinger, der både form og innhold er tilpasset slik at utøveren kan forstå intensjonen bak tilbakemeldingen og gjøre noe med den. Hvordan treneren gir tilbakemeldinger kan ha betydning for om tilbakemeldingen mottas slik den var ment. I en likeverdig relasjon mellom trener og utøver kan for eksempel treners kritiske kommentarer til utøverens atferd bli mottatt og vurdert som omtanke og hjelp, men hvis relasjonen ikke er god så kan de samme kommentarene kunne bli oppfattet som sarkastiske og avvisende (Hanssen & Røkenes, 2012). *Anerkjennelse* kan forstås som tilbakemeldinger på utøverens verdi, tilstedeværelse og innsats. Å anerkjenne utøveren kan få en til å føle seg sett, akseptert og integrert (Spurkland, 2012).

## **5. Drøfting av case**

Videre i oppgaven skal jeg benytte meg av teoriene vi har blitt kjent med. Ved å bruke en case som beskriver en skihoppers prestasjonssituasjon som innledning for drøftingen, vil jeg bruke de pedagogiske teoriene i lys av en treners relasjons kompetanse for å svare på problemstillingen.

### **5.1 Prestasjonssituasjonen**

I sitt avgjørende konkurransehopp sitter utøveren alene på toppen og gjennomfører sine siste forberedelser. Hun vet at dersom hun hopper like godt som hun har gjort på trening kan hun vinne konkurransen. Hjertet begynner å dunke fortere og pulsen stiger, hun blir svett i hendene. Videre går hun gjennom de kjente rutinene som alltid hun skal hoppe, men denne gangen oppleves spenningen i kroppen litt annerledes. Utøveren er fokusert og klar i det hun får beskjed om å gå ut på bommen. Kort tid etter hun går ut på bommen får hun kontrabeskjed om å gå inn igjen. Pulsen stiger enda raskere. Kan det være på grunn av dårlige vindforhold? Utøveren begynner å tenke tilbake på et hopp i fjor vinter da hun snurret rundt i bakken på trening som følge av for mye vind. Plutselig får hun signal om å gå ut på bommen igjen. Utøveren ser treneren løfte hånden på trenertribunen, klar til å gi henne klarsignalet. Utøveren visualiserer raskt arbeidsoppgavene og den tekniske justeringen hun og treneren har blitt enige om i forberedelsene tidligere, hun har fått til justeringen på trening mange ganger tidligere, og er sikker på at hun kan greie det. Så slipper hun taket i bommen, og setter utfor. I det utøveren utfører arbeidsoppgavene, skjer de på automatikk. Hun svever nedover bakken og setter et stødig nedslag. Idet utøveren svinger ut på sletta strekker hun hodene i været og jubler fornøyd. Utøveren ser så bort på poengtavlen, og får øye på at hun går inn bak fire av konkurrentene hennes. Lykkerusen endres øyeblikkelig til skuffelse. Hun klapper sammen skiene og går med hengende hode fortvilet mot garderoben. Kort tid etter kommer treneren bort til henne.

#### **5.1.1 Drøfting av prestasjonssituasjon**

Tar vi utgangspunkt i teorien om mestringsforventninger kan vi i casen tolke ut fra utøverens fysiologiske reaksjoner (hjertebank, stigende puls og svette) at hun kan være både spent og nervøs, og det er nærliggende å tro at hun har liten tro om å mestre prestasjonssituasjonen. Som følge av at utøveren blir tatt av og på bommen får hun tanker som vi kan tolke har en sammenheng med hennes tidligere erfaringer med å hoppe i lignende vindforhold. Når utøveren får beskjed om å gå ut på bommen igjen går hun gjennom kjente rutiner der hun ser

for seg tidligere erfaringer med å løse de tekniske oppgavene og lykkes. Ut fra hennes tidligere positive erfaringer og fokus på oppgaver kan vi tolke at hun til tross for negative erfaringer med vind likevel har tro på at hun vil greie å mestre prestasjonssituasjonen. I det utøveren slipper bommen ser vi at oppgavene gjennomføres på automatikk, noe som fører til at hun mestrer utførelsen av oppgavene i prestasjonssituasjonen. Dette kommer også til syne i hennes fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (strekker hendene i været og jubler). Når utøveren så ser bort på poengtavlen og blir oppmerksom på det endelige resultatet endres hennes reaksjoner til skuffelse. De fysiologiske reaksjonene som følger av dette (henger med hodet) kan tyde på at hun fortolket resultatet som et nederlag for seg selv. Dette kan oppstå ubevisst som tidligere erfaringer med å bli slått av konkurrentene, der hun vurderer seg selv som dårligere enn de andre. Konsekvenser av en slik fortolkning kan ha ført til at hennes opplevelse av å mestre kom i skyggen av det endelige resultatet, som kan ha svekket hennes tro på å utvikle prestasjonene for å vinne over konkurrentene i fremtiden. På en annen side kan utøverens skuffelse som følge av resultatet også ha skyltes en redsel for å skuffe treneren.

### 5.1.2 Tilrettelegge mestringsforventninger

Hvilken relasjon treneren har til utøveren i tiden før prestasjonssituasjonen, under selve prestasjonen og i tiden etterpå kan ha påvirkning på utøverens opplevelse av mestring og tolkning av resultatet. Dette kan igjen ha betydning for hvordan utøveren vurderer seg selv og prestasjonen, som kan gå ut over utøverens motivasjon og forventninger om å mestre. Med utgangspunkt i drøftingen skal vi her se nærmere på hvordan treneren kan legge til rette for utøverens mestringsforventninger.

I lys av teorier om relasjons kompetanse kan vi i casen se at utøveren allerede har en etablert relasjon til treneren. Dette kommer først og fremst til syne ved at treneren gir henne klarsignal om å sette utfor. Med bakgrunn i utøverens tidligere erfaringer som følge av opplevelser med vind kan trenerens kjennskap til situasjonen og utøverens subjektive erfaring være årsaken til at han velger å ta henne av bommen, ved at han venter med å gi henne det endelige klarsignalet. Vinden kan ha vært en årsak som medførte at utøveren opplevde prestasjonssituasjonen som utfordrende. Som følger av at utøveren kanskje visste at treneren var klar over hennes tidligere erfaringer, kan dette ha ført til at hun hadde tillitt til at treneren ville legge forholdene best mulig til rette før han ga henne klarsignalet. Dette kan være en årsak til at hun opplevde trygghet og fikk forventninger om at hun kunne mestre prestasjonssituasjonen til tross for de ustabile vindforholdene. Hadde trener derimot ikke vært



klar over hennes erfaringer kunne det ført til at han valgte å sende henne utfor første gangen og kunne ført til at hun ikke klarte å håndtere vinden og i verstefall falt og skadet seg.

Det er også tydelig at hun sammen med trener har blitt enig om hvilke tekniske oppgaver hun skulle utføre. Valget av den tekniske oppgaven treneren valgte sammen med utøveren kan tyde på at han hadde godt kjennskap til utøverens tidligere mestringserfaringer med å løse tilnærmede oppgaver. Dette kan ha ført til at utøveren opplevde at treneren indirekte hadde tro på at hun ville greie oppgaven også i prestasjonssituasjonen. Det er nærliggende å tro at hun som følger av dette fikk en trygghet på at hun ville klare oppgavene. Dette kan tolkes som en annen årsak, der hun opplevde å ha det som trengtes for å kunne mestre prestasjonssituasjonen. Om trener derimot ikke hadde kjent til utøverens mestringserfaringer kunne dette ført til at han ga oppgaver langt utenfor hennes mestringssone som kunne opplevdes som stressende og truende på utøveren, og ført til at hun mislyktes fullstendig.

Kort tid etter utøveren hadde fullført hoppet og satt seg i garderoben kommer treneren bort til henne. Det første treneren legger merke til kan være skuffelsen hun viser i kroppsspråket. For at treneren skal kunne skape tillitt og få innblikk i hvordan utøveren opplevde prestasjonssituasjonen, kan det først og fremst være viktig at trener er bevisst sine egne følelser rundt prestasjonssituasjonen og utøveren. Dersom treneren gir signaler som tyder på at han er bevisst sine egne holdninger ved at han velger å innta utøverens perspektiv kan treneren vise forståelse og interesse for utøverens opplevelse med situasjonen. På den måten kan treneren flytte fokuset bort fra selve resultatet som kan hjelpe utøveren til å reflektere over det hun hadde kontroll over i prestasjonssituasjonen. Hadde derimot treneren brakt sine egne skuffede følelser over på utøveren, kunne dette ført til at utøver opplevde at treneren ble skuffet over henne, noe som kunne ført til at hun ga overfladiske fortolkninger av hennes opplevelser med prestasjonssituasjonen til treneren.

Innblikket treneren får i utøverens erfaringer med opplevelsen kan bidra til hjelpe trener med å gi tilbakemeldinger som kan fremme mestringsforventninger hos utøveren. Som en naturlig følge av resultatet kan utøver spørre treneren om hans forklaring. Tilbakemeldingen treneren gir på resultatet kan være avhengig av flere faktorer. Han kan for å fremme forventninger om mestring gi forklaringer som utøveren har forutsetning for å forstå og gjøre noe med. Ved at treneren har kjennskap til utøverens tidligere og nåværende subjektive erfaringer med å mestre vindforhold kan han starte samtalen med å anerkjenne utøverens innsats ved å rose

måten hun løste de tekniske oppgavene på i de ustabile vindforholdene. Han kan også følge opp med tilbakemeldingen «jeg så at situasjonen var utfordrende for deg, men jeg var helt sikker på at du ville klare det», «bra jobbet!». Denne tilbakemeldingen kan føre til at utøveren opplever seg anerkjent, men kan også styrke opplevelsen utøveren fikk med å mestre. Han kan også gjøre utøveren oppmerksom på de utenforliggende årsakene, ved å si «de andre utøverne hoppet også bra i dag, men verken de eller vindforholdene var innenfor vår kontroll». Disse tilbakemeldingene kan få utøveren til å slappe av mer med resultatet, og fokusere på hva hun selv kan kontrollere.

Videre kan trener gi konstruktive, og konkrete tilbakemeldinger på oppgaver treneren mener utøver kan løse enda bedre. Deretter kan han følge opp med å gi henne veiledende oppgaver hun kan ha fokus på i treninger en stund fremover. Der han foreslår et realistisk mål hun kan jobbe mot, som de ved hjelp av å ta tester kan følge med på for å sikre at hun kan ha utvikling og se framgang. Avslutningsvis kan han være nysgjerrig på hennes refleksjoner om hva hun selv mener om resultatet og forslaget til strategien. Tilslutt kan han oppmuntre henne til å fokusere på nye konkurransemuligheter som vil komme i fremtiden. Disse tilbakemeldingene kan på en måte signalisere til utøveren at treneren har tro på henne og bryr seg om hennes meninger, som er betydningsfullt for tillitten i relasjonen, men som også gir utøveren en opplevelse av at treneren står sammen med henne i prosessen og bryr seg om henne uavhengig av resultatet. Dette kan føre til at hun får et mindre behov for å sammenligne seg selv med andre, og kan styrke hennes selvoppfatning og indre motivasjon til å legge ned innsatsen og kvaliteten på treningene som mål til for å se framgang. Dette kan over tid styrke hennes forventninger om å vinne hopprenn i fremtiden. Hadde derimot treneren ikke blitt kjent med utøverens opplevelser med situasjonen, eller vært klar over sine egne holdninger av skuffelse kunne dette ført til at han ubevisst overførte skuffelsen i sine tilbakemeldinger til utøveren. Det kan også hende treneren tok nederlaget personlig, som kunne ført til at han i stedet ga forklaringer basert på forhold utenfor han selv og utøveren, som at «dommerne var urettferdige», eller at «de andre utøverne jukset med utstyret». For utøveren sin del kunne dette i verstefall ført til en lært hjelpeløshet, og et sterkt behov for å sammenligne seg med de andre utøverne.

## **6. Avslutning**

Hensikten med oppgaven har vært å se nærmere på hvordan pedagogiske teorier og relasjonell kompetanse kan benyttes i samarbeidet mellom trener og utøver. Vi har blitt kjent med teorien om mestringsforventninger, sett nærmere på sentrale begreper og fått en forståelse for hva som kan beskrive en relasjonell kompetent trener. Med utgangspunkt i en prestasjonssituasjon i skihopp har vi tatt for oss trener-utøver relasjonen for å drøfte hvordan treneren kan legge til rette for mestringsforventninger hos utøveren.

Arbeidet med oppgaven har ført til oppmerksomhet på relasjonens betydning for å utvikle prestasjoner. Vi har sett at trenerens relasjons kompetanse kan være en avgjørende faktor for at oppgaver og utfordringer tilpasses utøverens forutsetninger. Der utøverens tidligere erfaringer og reaksjoner har vist seg å ha betydning for utøverens forventninger om å mestre. Vi har og sett at tilbakemeldinger trener gir til utøver kan være av betydning for deres forståelser av prestasjonssituasjon og fremtidige samarbeid. Der fokuset trener har i samtalen med utøver kan være avgjørende for utøverens selv vurdering, selvoppfatning og motivasjon.

Innledningsvis ble det nevnt at det ikke finnes snarveier til gode prestasjoner. 10 000 intensive og konsentrerte øvingstimer over et tidsrom på 10-15 år vil kanskje aldri være nok dersom treneren ikke innehar en relasjonell kompetanse som tilrettelegger for mestringsforventninger.

## **7. Refleksjons notat**

Gjennom arbeidet med bacheloroppgaven har jeg fått bedre innblikk i hvor betydningsfullt relasjonen mellom utøver og trener kan være for utviklingen av prestasjoner. For meg personlig som satser skihopp har det vært ekstra interessant å fordype meg i temaet, da mine egne erfaringer gjorde at jeg lettere kunne forestille meg prestasjonssituasjonen og møtet med treneren. Arbeidet har fått meg til å reflektere over hvordan jeg selv reagerer og forklarer resultater for meg selv og til trenere. Ved å ha blitt mer bevisst hva som kan beskrive en relasjonskompetent trener har jeg blitt oppmerksom på relasjonens betydning for vurderinger og oppfattelser jeg har gjort av meg selv og mine prestasjoner, som har hatt betydning for min tro på å kunne lykkes med idretten.

Med tanke på at jeg har hatt en travel konkurransesesong har det vært en utfordring å legge til rette tid for å jobbe med bacheloren dette semesteret. Videre vil jeg nevne at det samtidig har vært spennende å få større innblikk i å skrive en akademisk tekst, og å bli mer trygg på egen

skrivning gjennom god hjelp og oppfølging av veileder. Det har også vært en lærerik prosess, der både det jeg har lært faglig, og blitt oppmerksom på i relasjonen mellom trener og utøver oppleves som høyaktuelt for min egen utvikling og videre satsning.

### **Referanser**

Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determination of competence. R.J. Steinberg & J. Kolligian, jr. (Red.), *Competence Considered*. New York: Yale University Press.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Sletta, O., Stensaasen, S. (1995). *Gruppe prosesser læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (4. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (1998). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. (3. opplag). TANO

Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E.M., & Bong, M. (2003). Self-concept and self-efficacy revisited. A few notable differences and important similarities. H.W. Marsh, R. Craven, D.M. McInerney (Red), *International Advances in Self Research*. (s. 67-90). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2012) *Relasjons kompetanse Resultater gjennom samhandling*. Universitetsforlaget: Oslo

Moen, F. (2013). *Prestasjonsutvikling: Coaching og ledelse*. Oslo: Akademika forlag.

Weiner, B (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.

Wenneberg, B. (2015). EQ Emosjonell intelligens i livet og på jobben. Cappelen Damm

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag