

Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige
universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og
teknologifilosofi
Institutt for sosiologi og samfunnsvitenskap

Lars Imrik

Motivasjon gjennom kommunikasjon

En kvalitativ studie av unge basketballspillers oppfatning av treners kommunikasjonsstil

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Trondheim, våren 2013

Forord

Tema for denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan unge utøvere i basketball opplever at trenerens kommunikasjonsstil kan ha innflytelse på motivasjonen deres.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende, men også utfordrende prosess. Siden basketball er den idretten som ligger mitt hjerte nærmest, har det å undersøke dette fenomenet innenfor denne idretten påvirket arbeidet i positiv forstand. Underveis i arbeidet har jeg lært mye om trener-utøver relasjonen som jeg fra før av ikke var klar over, samtidig som jeg har utfordret meg selv metodisk ved bruk av fokusgruppeintervju.

Arbeidet med masteroppgaven hadde ikke gått like knirkefritt hadde det ikke vært for hjelpen fra andre. Jeg vil først og fremst takke alle informantene som stilte opp på kort varsel, og delte sine erfaringer på en veldig god måte. Det samme gjelder trenerne som har stått i regien for at jeg har fått komme, og lagt til rette med både transport og reservering av møterom.

Jeg vil takke min veileder Ingar Mehus for gode tilbakemeldinger og konstruktive samtaler underveis i prosessen. Etter veiledning har jeg alltid hatt nytt mot til å jobbe videre.

En stor takk rettes også til min tante og onkel som har bidratt med korrekturlesing.

Til slutt vil jeg takke Lene, som har støttet meg og kommet med gode råd når det til tider har vært hektisk og uoversiktlig.

Lars Imrik

Trondheim, mai 2013.

Sammendrag

Mange forskere har interessert seg for hva som kan motivere utøvere til både å begynne med en idrett og stadig ønske å forbedre prestasjonene sine. I denne oppgaven har jeg som mål å gi mitt bidrag til å belyse dette ved å undersøke hvordan gutter og jenter opplever at trenerens kommunikasjonsstil kan ha innflytelse på motivasjonen deres, og jeg valgte å intervju unge utøvere i basketball om dette.

Hovedforskjellen mellom mitt prosjekt og det materialet som allerede foreligger, er den metodiske tilnærmingen. Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ metode gjennom fokusgruppeintervjuer (Postholm, 2010). I teorikapittelet blir selvbestemmelsesteorien og utvalgt kommunikasjonsteori presentert da dette danner det teoretiske utgangspunktet for oppgaven (Deci & Ryan, 1985; Schiefloe, 2003; Koka & Hein, 2005). En gjennomgang av tidligere studier innenfor feltet motivasjon og kommunikasjon med selvbestemmelsesteorien som utgangspunkt, er også tatt med.

Analysen av datamaterialet viste at utøverne var meget samstemte når det gjaldt foretrukket kommunikasjonsstil. Samtlige lag var av den oppfatning at en trener bør vektlegge mellommenneskelig kommunikasjon, være en god lytter og komme med gode svar og begrunnelser når utøverne har spørsmål. Også med hensyn til uønsket kommunikasjonsstil var samstemtheten stor, og her ble forhold som mye kontroll, lite dialog og manglende interesse for utøverne fremhevet. Det ble også undersøkt hvordan kommunikasjonen utspilte seg i praksis, da i form av feedback på trening og kamp. Utøvernes beskrivelse av feedback på trening og til dels i kamp lignet typen kommunikasjonsstil de foretrakk.

Selvbestemmelsesteoriens grunnleggende behov viste seg å være tilfredsstillt hos samtlige lag ved at utøverne uttrykte at de hadde trenere som var flinke til å støtte opp under utøvernes autonomi, kompetanse og tilhørighet. Videre kom det fram at trenerens kommunikasjonsstil kunne påvirke de ulike ytre reguleringsformene, og det eksisterte noen kjønnsforskjeller innenfor innlemmet og identifisert regulering. Også innenfor amotivasjon var det ulike årsaker til at utøverne enten hadde vært eller var amotiverte. Informantene presiserte også ønsket om at treneren skulle utøve en viss form for disiplin, da det ikke alltid var like nødvendig med medbestemmelse. For dette utvalget er det nærliggende å tro at en autonomistøttende kommunikasjonsstil vil ha en positiv innflytelse på motivasjonen.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling	3
2.0 Teori	5
2.1 Selvbestemmelsesteorien	5
2.1.1 Grunnleggende behov	7
2.1.2 Indre motivasjon	9
2.1.3 Ytre motivasjon.....	10
2.1.4 Amotivasjon	11
2.2 Kommunikasjon	12
2.2.1 Enveiskommunikasjon	13
2.2.2 Feedback.....	13
2.2.3 Mellommenneskelig kommunikasjon	14
3.0 Tidligere forskning	17
3.1 Selvbestemt motivasjon	17
3.2 Kommunikasjon	21
3.3 Motivasjon og kommunikasjon	23
4.0 Metode	27
4.1 Valg av metode	27
4.2 Kvalitet i forskningen	27
4.3 Semi-strukturert intervju	28
4.4 Intervju i fokusgrupper	29
4.5 Valg av informanter	32
4.5.1 Presentasjon av informanter.....	32
4.6 Gjennomføring av fokusintervju	33
4.7 Transkribering av intervjuene	35
4.8 Etske hensyn under datainnsamlingen	36
4.9 Analytisk fremgangsmåte	37
5.0 Analyse	39
5.1 Ønsket kommunikasjonsstil	39
5.1.1 Ønsket og uønsket kommunikasjonsstil.....	39
5.2 Feedback	42
5.2.1 Feedback på trening	42
5.2.2 Feedback i kamp.....	44
5.3 Grunnleggende behov	47
5.3.1 Autonomi.....	47
5.3.2 Kompetanse.....	51
5.3.3 Tilhørighet	54
5.4 Innflytelse på interaliseringen	57
5.4.1 Indre motivasjon	58
5.4.2 Ytre motivasjon.....	59
5.4.3 Amotivasjon	65
6.0 Avslutning	67
6.1 Begrensninger ved egen studie og forslag til videre forskning	68
7.0 Litteraturliste	71
8.0 Vedlegg	79

Figur og tabelliste

Figur 1: Selvbestemmelseskontinuumet (Deci & Ryan, 2000:237)

s.9

Tabell 1: Oversikt over informanter

s.31

1.0 Innledning

Motivasjon blir av noen ansett som den aller viktigste faktoren når det gjelder å oppnå gode prestasjoner i idrett (Vealey, 2005). Ifølge Hagger og Chatzisarantis (2007:2) blir motivasjon definert som ”en indre stemning eller driv som styrer en handlings retning og varighet”. Som utøver kan man ha et stort talent, men dette vil bare ta en et stykke på vei, og uten motivasjon vil økende treningsmengder og konkurranse være utfordrende. For å prestere godt på trening eller i konkurransesituasjoner er man som utøver avhengig av å ha et mål å jobbe mot. Hva som motiverer utøvere er svært individuelt, og det er mange krav som skal oppfylles for at hver enkelt utøver skal prestere best mulig (Mageau & Vallerand, 2003). Det kan også forekomme at treneren ikke alltid vet hva utøverne motiveres av.

Dersom de involverte partene i en relasjon ikke bevisstgjør hverandre på hva man ønsker eller ikke ønsker, vil man ikke finne fram til en felles forståelse av hva som kan gjøre helhetsprestasjonen til den enkelte utøver eller hele laget bedre. Når treneren vet å stimulere de rette områdene hos utøverne, vil dette ha en positiv innvirkning på utøvernes motivasjon (Mageau & Vallerand, 2003). Dette kan være alt fra å vektlegge et klima som fremmer at man løfter hverandre fram og roser innsats, til å oppmuntre til konkurranse mellom utøverne i gruppa. En motivasjonsteori som tar for seg menneskelig motivasjon, personlighet og følelser, og dessuten de forholdene som fremmer, forebygger, og vektlegger engasjement, vekst og utvikling, er selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985). Denne teorien tar for seg indre og ytre motivert atferd, så vel som amotivert atferd, og egner seg godt til å forklare motivasjon.

I et intervju med Adresseavisen sier Steffen Iversen at en av grunnene til at Jan Jönsson ikke fungerte som trener i Rosenborg, var at han rett og slett var for snill (Rasmus, 2012). I Rosenborg kan det dermed virke som om utøverne heller lar seg motivere av en mer autoritær trenerstil enn den Jönsson utviste, mens andre er av en annen oppfatning. Dette illustreres av Ålesunds Jonatan Tollås Nation, som overfor TV2 beskriver en fryktkultur under deres forrige trener, Kjetil Rekdal (Wederwang, 2013). Samtidig roser han nettopp Jan Jönsson som overtok etter Rekdal, og beskriver han som en behagelig trener. Disse eksemplene viser at det som fungerer for noen, i mange tilfeller ikke vil fungere for andre.

Mageau og Vallerand (2003) er av den oppfatning at det fremfor alt er trenerens atferd som er den faktoren som har størst betydning for utøveres motivasjon. For en trener er det viktig å forstå hva som påvirker utøvernes motivasjon for å best mulig å kunne ha et treningsopplegg og et treningsmiljø som kan realisere det potensialet utøverne besitter (Mallett & Hanrahan, 2004). Ifølge Jowett og Poczwadowski (2007) er det svært viktig å etablere et effektivt trener-utøver forhold. Kvaliteten på dette forholdet vil gjenspeile utøvernes tilfredshet, motivasjon og forbedret prestasjon. Situasjonen mellom Rosenborg og Jan Jönsson fremstår som et godt eksempel i så måte. En treneres lederstil er avhengig av blant annet hvilket nivå utøverne er på, aldersgruppe og trenerens personlighet (Seippel, 2004). Hvordan treneren legger opp treninger, takler konkurransesituasjoner, tar valg, samt hyppighet og kvalitet på tilbakemeldingene de gir til utøverne, er alle forhold som spiller inn på utøvernes motivasjon (Amorose & Anderson-Butcher, 2007).

Det aller viktigste verktøyet for effektiv samhandling er kommunikasjon (LaVoi, 2007). I denne oppgaven vil begrepet *kommunikasjonsstil* bli benyttet, da det sammenfatter trenerens måte å kommunisere på både verbalt og non-verbalt. Kommunikasjon i et trener-utøverforhold innebærer også å vise omsorg og respekt, tillit og bekymring. Ifølge LaVoi (2007) er kommunikasjonsegenskapene til en trener viktigere enn den faglige kompetansen. Weiss og Ferrer-Caja (2002) peker på hvordan budskapet i trenerens kommunikasjonsstil blir presentert, og hvordan dette kan påvirke utøvernes motivasjon. Måten en trener kommuniserer med utøverne sine på, vil være med på å påvirke utøvernes motivasjon enten i positiv eller negativ grad. En treners kommunikasjonsstil avhenger av mange faktorer, blant annet personlighet, erfaring, om det er trening eller kamp, eller hvor langt man har kommet i sesongen. I tillegg til disse faktorene kan måten treneren presenterer budskapet sitt på variere fra å være direkte og klar, til å fremstå som mer diffus og utydelig, og treneren kan ha en aggressiv stil eller være mer rolig og sindig. Selv om noen utøvere ser på en aggressiv kommunikasjonsstil som noe negativt og demotiverende, er det fortsatt andre som lar seg inspirere og motivere av nettopp dette. Det samme gjelder for en mer rolig atferd (Mageau & Vallerand, 2003).

I denne oppgaven vil jeg vil belyse hva slags kommunikasjonsstil disse utøverne foretrekker, og i sammenheng med selvbestemmelsesteorien, utvalgt kommunikasjonsteori og tidligere forskning, diskutere hva slags innflytelse trenerens kommunikasjonsstil kan ha på motivasjonen deres for prestasjon og deltagelse i basketball.

1.1 Problemstilling

Hovedproblemstillingen er som følger:

Hvordan opplever gutter og jenter at trenerens kommunikasjonsstil har innflytelse på internaliseringen av motivasjon?

Utvalget består av juniorspillere i basketball, siden mye av den tidligere forskningen har konsentrert seg rundt denne aldersgruppa. Forskning gjort på dette området med basketballspillere som utvalg, har jeg heller ikke kommet over. Jeg har valgt å se på gutter og jenter, da det i tidligere forskning er gjort et poeng ut av kommunikasjonsstil mellom gutter og treneren og jenter og treneren. Blant annet viser Martin, Rocca, Cayanus og Weber (2009) til funn i sin forskning hvor kommunikasjonen gutter har med treneren versus hvordan jenter kommuniserer med treneren, er forskjellig. Andre studier har ikke tatt hensyn til kjønnsforskjeller ved å se på gutter og jenter samlet (blant annet Jóesaar, Hein & Hagger, 2011) eller bare sett på ett av kjønnene (Kassing & Infante, 1999).

2.0 Teori

I dette kapittelet vil det teoretiske perspektivet for oppgaven bli presentert. Teorien vil bli belyst med eksempler fra idretten for å kunne vise dens relevans for oppgaven. Først vil selvbestemmelsesteorien bli gjort rede for. Deretter vil utvalgt kommunikasjonsteori som passer bra til å beskrive kommunikasjonen i trener-utøver forholdet bli presentert og eksemplifisert med idrettslige scenarier.

2.1. Selvbestemmelsesteorien

Bakenfor all handling ligger det ulike intensjoner. Hva som motiverer og leder til handling innenfor fysisk aktivitet og idrett er noe som fascinerer og interesserer alle fra idrettsforskere og trenere til utøvere og lærere (Hagger & Chatzisarantis, 2007).

Innenfor idrett og fysisk aktivitet blir motivasjon særlig tydelig siden disse aktivitetene i seg selv krever energi, fokus og noen ganger mye disiplin. For både mosjonister og idrettsutøvere er det ikke alltid åpenbart hva som ligger til grunn for deltagelsen deres eller hva som motiverer dem. Mens trening kan være et resultat av et økt helsefokus for en mosjonist, er den for en idrettsutøver en nødvendighet for å prestere godt i en konkurranse. Motivasjonen som ligger bak denne formen for fysisk aktivitet, er ikke alltid synlige former for belønning eller forsterking som behavioristene en gang trodde, og heller ikke trofeer eller medaljer som ofte følger med i de mer organiserte formene for fysisk aktivitet. Siden folk trener regelmessig på egenhånd eller organisert uten noen form for ytre belønning eller former for ytre press, blir fysisk aktivitet og idrett et viktig område å utforske (Ryan & Deci, 2007).

Selvbestemmelsesteorien foreslår en vinkling innenfor motivasjonsfeltet hvor man ser på ulike former for motivasjon som ligger til grunn for at en handling eller aktivitet blir gjennomført. I tillegg til å ha blitt benyttet på andre områder, har selvbestemmelsesteorien blitt en nyttig teori innenfor fysisk aktivitet og idrett, da den anerkjenner både spontan- og indre motivert deltagelse, og viser til faktorer som enten styrker eller svekker motivasjonen (Ryan & Deci, 2007).

Selvbestemmelsesteorien består av fire underteorier; *Den kognitive evalueringsteorien* som beskriver effektene det sosiale miljøet har på individets indre motivasjon. Denne teorien har sitt hovedfokus rundt menneskets opplevelse av autonomi og mestring i ulike situasjoner.

Behovet for autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet dekkes gjennom å få tilbakemelding fra omgivelsene.

Den grunnleggende behovsteorien har som formål å forklare sammenhengen mellom motivasjon og mål med helse og velvære. Alle de tre grunnleggende behovene må være tilfredsstillt for at en skal kunne vokse og utvikle seg gjennom indre motiverte handlinger. Dette gjelder også for at følelsen av velvære skal bli integrert. *Den organiske integreringsteorien* tar for seg internalisering og integrering av verdier og motivasjon, og er i utgangspunktet formulert for å beskrive hvordan ytre motivasjon kan utvikle seg (Deci & Ryan, 1985).

Det den siste av teoriene som hører hjemme i selvbestemmelsesteorien, er *årsakorienteringsteorien*. Den har som formål å beskrive individuelle forskjeller hos mennesker med tanke på deres orientering i det sosiale miljøet, som støtter opp under deres behov for autonomi, i tillegg til hva som kontrollerer handlinger, så vel som amotivasjon (Deci & Ryan, 2002).

Atferd	Ikke selvbestemt					Selvbestemt
Type Motivasjon	<i>Amotivasjon</i>	<i>Ytre motivasjon</i>				<i>Indre Motivasjon</i>
Type regulering	Ikke regulering	Ekstern	Innlemmet	Identifisert	Integrert	Indre
Oppfattet kausalitet	Upersonlig	Ekstern	Delvis ekstern	Delvis internalisert	Intern	Indre
Internalisering	Ingen	Ingen	Delvis	Nesten full	Full	Unødvendig

Figur 1: Selvbestemmelseskontinuumet (Deci & Ryan, 2000:237). (Oversatt til norsk av forfatter).

Selvbestemmelsesteorien er en makroteori innenfor menneskelig motivasjon og tar for seg flere elementer som kan være med på å forklare motivasjon innenfor alle av livets faser (Deci & Ryan 2002). Grunntanken i selvbestemmelsesteorien er at mennesket har et iboende behov for å mestre og ha kontroll over sine sosiale omgivelser, og av den grunn vil være motivert for å mestre dem. Ifølge Deci og Ryan (2000) kan motivasjonen variere langs et kontinuum

fra kontrollerende til autonom, etter grad av selvbestemmelse. Innenfor dette kontinuumet vil motivasjonen variere blant de tre formene for motivasjon selvbestemmelsesteorien tar for seg; indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon. En av hovedantakelsene i selvbestemmelsesteorien omhandler ikke hva som skaper indre motivasjon, men hvordan en bestemt atferd kan være med på å øke og vedlikeholde denne iboende trangene til å mestre og beherske omgivelsene, og på den måten være i stand til å utfordre seg selv ved forskjellige aktiviteter (Deci & Ryan, 2000). I denne sammenhengen er det nærliggende å trekke paralleller til trener-utøverrelasjonen, og se på hva en trener kan gjøre for å øke og vedlikeholde utøvernes motivasjon. En trener kan for eksempel være flink til å rose når utøverne mestrer forskjellige øvelser, eller gi konstruktiv kritikk og oppløftende ord når det streves (Mageau & Vallerand, 2003).

Selvbestemmelsesteorien foreslår at de forskjellige typene motivasjon kan være med på å forklare individers handlinger innenfor en viss kontekst (Deci & Ryan, 2000). At motivasjon er et flerdimensjonalt begrep, er også noe Vallerand (1997) støtter Deci og Ryan (1985) i. Å se på indre og ytre motivasjon innenfor idrettsfeltet er viktig fordi de forskjellige formene for motivasjon kan være med på å forklare forskjellige hendelser og utfall, deriblant deltagelse og frafall. Hvorfor er det for eksempel slik at noen alltid er topp motiverte, mens andre sakter av når de møter litt motstand? En av mange mulige grunner til at noen er topp motivert, mens andre faller fra, kan være innflytelsen trenere og foreldre har på utøvernes motivasjon. Dette får også god støtte i litteraturen (blant annet Keegan, Harwood, Spray & Lavalley, 2009).

For å kunne vokse og utvikle seg som et resultat av indre motiverte handlinger, må man ifølge selvbestemmelsesteorien ha oppfylt noen grunnleggende behov (Deci & Ryan, 1985). I neste avsnitt vil disse behovene bli belyst og eksemplifisert. Det vil også bli argumentert for hvorfor noen av behovene fremstår som viktigere enn andre.

2.1.1 Grunnleggende behov

Enten det er snakk om indre motivasjon eller mer autonome former for ytre motivasjon, er det slik at miljøet man befinner seg i, påvirker hvordan motivasjon oppstår. Innenfor selvbestemmelsesteorien ligger det en grunntanke om at mennesket har tre grunnleggende psykiske behov, nemlig behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Behov innenfor selvbestemmelsesteorien er definert som "næring til vekst, integritet

og velvære” (Deci & Ryan, 2000:228). Disse medfødte behovene gjør det mulig for mennesket å kategorisere og tolke den sosiale verden som noe som enten er positivt for at vi skal fungere godt, eller noe negativt som kan hindre vekst og velvære. Når disse behovene blir dekket på en adekvat måte, åpner det opp for indre og ytre motivasjon. Hvis den sosiale konteksten hindrer at disse behovene blir dekket, vil det følgelig ikke oppstå motivasjon eller positive opplevelser (Ryan & Deci, 2007). Til tross for at det er flere behov som kan influere menneskets vekst og velvære, er det likevel ifølge Deci og Ryan (2000) først og fremst disse tre grunnleggende behovene som vil gi psykisk tilfredstillelse og velvære. Det er behovet for autonomi og kompetanse som fremstår som de viktigste i forhold til den indre motivasjonen, selv om behovet for tilhørighet også er relevant.

Behovet for *autonomi* omhandler menneskets ønske om å være selvstyrt ved at man ut ifra egne interesser og verdier tar valg og handler deretter (Deci & Ryan, 2008). Sett i sammenheng med idrett kan dette for eksempel komme til uttrykk ved at man trener og er i aktivitet på eget initiativ. Mye av den tidligere forskningen har fokusert på dette behovet, da det viser seg at autonomistøttende miljøer kan øke sannsynligheten for at en person vil få dekket alle de grunnleggende behovene. I idrett- og treningssammenhenger kan trenere og instruktører benytte seg av ulike teknikker for å øke deltagerens autonomi, for eksempel ved å gi flere valg, akseptere deltagerens følelser, gi gode begrunnelser og begrense egoinvolvering hos utøverne. Kontrollerende atferd når det gjelder organisering og tilbakemelding bør også begrenses (Standage & Ryan, 2012). Å kunne involvere dem som deltar og gi dem medbestemmelse i valgprosesser, er en viktig egenskap hos trenere spesielt når utøverne prøver noe nytt og blir stilt overfor nye utfordringer.

Kompetansebehovet handler om at mennesket har et iboende behov for å mestre og takle oppgaver i omgivelsene sine, og beherske forskjellige sosiale kontekster og aktiviteter. Ifølge Deci og Ryan (2008) stiger den indre motivasjonen i takt med hvor kompetent man selv føler seg i forhold til forskjellige oppgaver, og mennesket vil i så måte stadig søke etter nye utfordringer for å utvikle sine egne ferdigheter. Standage og Ryan (2012) peker på viktigheten av å føle at man har kompetanse for å gjennomføre en målrettet handling, uavhengig av hva slags motivasjon som ligger til grunn. Dersom man føler at man ikke innehar en viss kompetanse vil man være amotivert. Kompetansebehovet som et grunnleggende behov innenfor fysisk aktivitet og trening gjør seg gjeldende når man som utøver blir utfordret med nye øvelser og innlæring av nye ferdigheter. Hvis man mottar

positive tilbakemeldinger fra treneren, vil dette bidra til at man får tro på å kunne mestre de aktuelle arbeidsoppgavene. For å utvikle kompetanse, er *struktur* et viktig element. Struktur av stor betydning for å kunne jobbe systematisk mot mål man setter seg. Slik utvikler man selvdisciplin. Dersom strukturen fremmes på en autonomistøttende måte, vil det ha en positiv innvirkning på motivasjonen, og autonomistøttende tilbakemeldinger av positiv karakter forsterker utøvernes oppfatning av egen kompetanse. En uheldig side ved struktur i denne sammenhengen er at mange forbinder struktur med kontroll, og gir dermed dette begrepet et negativt fortegn (Standage & Ryan, 2012).

Det tredje og siste behovet, nemlig *tilhørighet*, tar for seg menneskets behov for å være knyttet til og bry seg om andre i miljøet sitt (Deci & Ryan, 2000, 2008). For å oppleve vekst og utvikling er det nødvendig å føle seg trygg og ønsket, og siden man til daglig tilbringer mye tid sammen med andre i forskjellige settinger, er det viktig å få behovet for tilhørighet dekket. Selv om behovene for autonomi og kompetanse virker å fremstå som viktigere for utviklingen av motivasjon enn det tilhørighet gjør, er behovet for tilhørighet svært viktig i forhold til å gjøre motivasjonen internalisert (Deci & Ryan, 2000). Standage og Ryan (2012) peker på eksempler fra kroppsøving hvor elever har lettere for å akseptere og internalisere normer, verdier og retningslinjer når de blir presentert av personer som de føler seg knyttet til, for eksempel foreldre, trenere, lagkamerater. Som trener bør man derfor opptre som inkluderende, interessert, omtenksum og fokusere på å skape et miljø hvor utøverne føler seg ønsket. *Involvering* fremstår som en viktig faktor for å utvikle tilhørighet i en treningsgruppe. For en trener innebærer dette å legge ned nok tid og energi og vise interesse for andre. Dette vil ha en smitteeffekt på utøveren og kan føre til at de tar til seg og internaliserer de normer og verdier som vektlegges. Standage og Ryan (2012) peker på at involvering på samme måte som kompetanse og struktur, må ha et autonomistøttende preg over seg fremfor et kontrollerende preg.

2.1.2 Indre motivasjon

Indre motivasjon innebærer aktivt å søke nye utfordringer med tanke på å utvikle ferdigheter, og prøve nye aktiviteter uten en form for ekstern belønning (Ryan & Deci, 2007). Deltagelse i en gitt aktivitet er gjort på bakgrunn av gleden ved aktiviteten i seg selv. Ifølge Deci og Ryan (2000) er det i selvbestemmelsesteorien viktig å oppleve mestring og autonomistøtte, da disse er viktige faktorer for å vedlikeholde og utvikle den indre motivasjonen. Omgivelser som verdsetter og støtter kompetanse og gir autonomistøtte, vil ifølge Deci og Ryan (2000)

påvirke den indre motivasjonen i positiv retning, mens omgivelser som undergraver disse faktorene, vil derimot ha en negativ virkning. Selvbestemmelsesteorien viser også til en positiv sammenheng mellom et miljø hvor folk føler trygghet og tilhørighet, og utvikling av den indre motivasjonen. For å få en bedre forståelse av hva indre motivasjon er innenfor selvbestemmelsesteorien, kan man benytte seg av fire karakteristikker gjort av Deci og Ryan (1985). For det første kan indre motivert atferd oppstå i et fravær av ytre belønning. For det andre er deltakere som er indre motivert, først og fremst aktive på bakgrunn av egen interesse. For det tredje kan indre motivert atferd være utfordrende, men aldri så utfordrende at vedkommende ikke kan oppleve mestring og fremgang (Standage & Ryan, 2012). For det fjerde og siste springer indre motivert atferd ut av psykiske behov.

2.1.3 Ytre motivasjon

Samtidig som utøvere er indre motiverte, er det viktig å bemerke at det er flere faktorer enn den indre motivasjonen som influerer på deltagelsen. Spesielt innenfor toppidretten er det ofte lange perioder med hard trening og forberedelser som ikke bringer mye glede med seg. Utøvere kan derfor også være ytre motivert. I begrepet *ytre motivasjon* ligger det at man driver med aktiviteten i påvente av ris eller ros, av frykt eller en eller annen form for belønning, i stedet for gleden ved aktiviteten i seg selv (Ryan & Deci, 2007). Selvbestemmelsesteorien fokuserer på hvordan noe som i utgangspunktet er ytre regulert, kan bli internalisert hos individet. Ifølge Deci og Ryan (2000) fungerer internaliseringsprosessen optimalt når man kan identifisere seg selv med de sosiale reguleringsene, og integrere dem i sin egen personlighet og akseptere dem som sine egne verdier. I motsatt fall vil de eksisterende reguleringsene og verdiene forbli av ytre karakter, og reguleringsen vil også forbli uintegrert.

Man deler ytre motivasjon inn i fire typer, nemlig *ekstern* regulering, *innlemmet* regulering, *identifisert* regulering og *integrert* regulering (Ryan & Deci, 2007). Ekstern regulering innebærer atferd drevet og regulert av eksterne krefter som for eksempel belønning eller former for tvang. Denne typen motivasjon er den som blir sett på som minst autonomistøttende innenfor selvbestemmelsesteorien, og den er også lite vedlikeholdbar.

Den andre formen er *innlemmet regulering*, noe som innebærer at man motiveres av prosesser som har blitt internalisert uten at man selv har godkjent det (Ryan & Deci, 2007). Med andre ord kontrollerer man seg selv med ulike former for belønning og straff. En utøver

vil for eksempel belønne seg selv hvis han når fastsatte mål, eller i motsatt fall ilegge seg selv straff. Denne formen for regulering er interessant, siden reguleringene eksisterer hos personen, men fortsatt er eksterne i forhold til selvet.

Den tredje formen for motivasjon, *identifisert regulering*, står ifølge Ryan & Deci (2007) i kontrast til de to første formene for ytre motivasjon fordi den er en selvbestemmende variant av motivasjon. Aktiviteten blir utført på eget initiativ selv om aktiviteten i seg selv ikke fremstår som attraktiv. En utøver som trener styrke, ser fordelene ved å gjøre det, til tross for at aktiviteten i seg selv ikke er interessant.

Den siste formen for ytre motivasjon er *integreert regulering* (Ryan & Deci, 2007). Dette er også den mest autonomistyrte av denne typen. Her refereres det til atferd som springer ut av et selvstendig valg, men på dette stadiet er valgene fullstendig internalisert med tanke på utøverens verdier og personlighet. Derfor vil utøveren kun delta i aktiviteten dersom det stemmer overens med hans egne verdier og behov (Deci & Ryan, 2000).

2.1.4 Amotivasjon

Amotivasjon er den tredje formen for motivasjon innenfor selvbestemmelsesteorien. I dette ligger det at man bedriver en aktivitet til tross for at man ikke har noen grunn til det. (Ryan & Deci, 2007). Ifølge Pelletier og Sarrazin (2007) er det fire elementer som utgjør amotivasjon. For det første er det det at personen mangler de nødvendige ferdighetene til å lykkes. For det andre kan bruk av den valgte strategien ikke lede til suksess. For det tredje vil suksessen være avhengig av at det må legges ned en for stor innsats for å kunne gjennomføre opplegget, mens det fjerde handler om at vedkommende ikke kan påvirke utfallet i sin egen favør til tross for innsatsen som blir lagt ned. Dette blir referert til som selvlært hjelpeløshet (Pelletier & Sarrazin, 2007). Ifølge Conroy, Elliot og Coatsworth (2007) har det blitt reist spørsmål om hvorvidt amotivasjon representerer en form for motivasjon eller om det kun representerer en tilstand som har et fravær av indre eller ytre motivasjon. Allikevel argumenterer de for at det er viktig å ta denne med i betraktningen, da denne formen for motivasjon er med på å forklare det vide spennet av motiver for aktivitet eller inaktivitet.

2.2 Kommunikasjon

Kommunikasjon er et helt sentralt begrep når det gjelder samhandling og utgjør selve grunnlaget for vår relasjon til andre mennesker. Kommunikasjon ligger til grunn for at forhold blir etablert, vedlikeholdt og avsluttet (LaVoi, 2007). Begrepet kommunikasjon stammer fra det latinske ordet *communicare*, og betyr å gjøre noe felles, delaktiggjøre en annen, og ha forbindelse med andre (Eide & Eide, 2004). Til daglig er dette et begrep som brukes på mange arenaer, enten det er snakk om samtaler ansikt til ansikt eller via digitale nettverk. Kort sagt er alt en person sier eller gjør, noe som kan bli sett på som former for kommunikasjon, det være seg skriftlig, muntlig eller gjennom kroppsspråk, og den blir i tillegg påvirket av kultur, kjønn, personlige egenskaper og settingen man befinner seg i (Eide & Eide 2004; LaVoi, 2007). Ifølge Schiefloe (2003) er evnen til å kommunisere en helt avgjørende sosial ferdighet, da den er en integrert del av all sosial interaksjon. Han peker også på at når ting blir vanskelige, er det ofte manglende kommunikasjon og misforståelser som ligger til grunn for dette.

På idrettsarenaen påvirker kommunikasjonen alt fra motivasjon, kohesjon og lagånd til læring av nye ferdigheter, selvtillit og individuelle holdninger (Yukelson, 2006). Som trener er det viktig å inneha gode kommunikasjonsegenskaper for å takle konflikter og ikke minst for å motivere utøverne. God kommunikasjonsevne er ofte en egenskap som blir oversett og tatt for gitt av både trenere og utøvere, men det er liten tvil om at denne egenskapen er essensiell for å oppnå et effektivt og vellykket trener-utøverforhold. God kommunikasjonsevne kan ifølge Eide og Eide (2004) i denne sammenhengen fungere som et godt hjelpemiddel til å forstå en utøver som person, yte bedre hjelp, gi støtte og omsorg, og stimulere den andres utvikling på en best mulig måte. Dersom kommunikasjonsegenskapene er gode og blir flittig brukt, kan de være effektive i arbeidet med å få frem detaljer og helhetslinjer hos utøvere, så vel som hos trenere. Lavoie (2007) viser til forskning som tilsier at utøvere i alle aldersgrupper nevner kommunikasjon som en av de viktigste egenskapene i et godt trener-utøverforhold. Ifølge Yukelson (2006) ser det ut til at utøvere blir mest motivert av en trener som de har stor respekt for, og som er god til å kommunisere gjennom en åpen dialog med utøverne. Han bør være ærlig, rettferdig og konsistent i sin være- og handlemåte.

2.2.1 Enveiskommunikasjon

Ifølge Schiefloe (2003) har det vært vanlig å fremstille kommunikasjon som en enveisprosess, hvor en person gjør noe i forhold til en eller flere mottakere. Det betyr at det er en sender som har et budskap som innkodes og formidles oftest i form av ord gjennom en overføringskanal til mottaker. Denne vil så tolke budskapet slik det er ment, såfremt man ikke støter på såkalt kommunikasjonsstøy eller forstyrrelser som medfører at budskapet mistolkes. Denne måten å beskrive kommunikasjon på, er kjent som Shannon-Weaver-modellen (Schiefloe, 2003). Denne modellen egner seg aller best til å beskrive upersonlig kommunikasjon, for eksempel når en person henvender seg til mange i form av en presentasjon eller tale, og den er lett å oppdage i mange situasjoner innenfor idretten. Ofte er det treneren som gir instruksjoner fra sidelinjen i konkurranser, eller til hele gruppa i treningssammenheng. Spesielt i konkurransesammenheng gis det lite rom for utøverne til å respondere med noe annet enn kroppsspråk eller korte ord og uttrykk.

2.2.2 Feedback

I trener-utøver relasjonen foregår kommunikasjonen mellom de involverte partene i form av feedback (tilbakemeldinger), og treneren kan gjennom feedback bekrefte om utøveren utfører oppgaven riktig, eller gi veiledning og råd når det er nødvendig. Det samme gjelder i konkurranser hvor treneren gir tilbakemeldinger på hva som fungerer og hva som eventuelt bør forandres på. Treneren kan på sin side få feedback fra utøverne på hvordan treningene blir lagt opp, og hva som eventuelt er positivt eller negativt. Feedback defineres av Koka og Hein (2005:127) som «informasjon man mottar i en læringssituasjon som omhandler prestasjon og utvikling». Videre kan feedback deles inn i ekstern og indre feedback. Ekstern feedback kommer fra for eksempel trenere eller lærere, mens indre feedback er individets egen evaluering av seg selv på bakgrunn av prestasjon (Koka & Hein, 2005).

Mouratidis, Lens og Vansteenkiste (2010:620) definerer korrekt feedback som ”kommunikasjon med en god struktur som innehar kompetanse-relatert informasjon som blir formidlet under eller etter en oppgave blir utført”. Feedback kan variere fra generell til spesifikk (Koka & Hein, 2005). Generell feedback kan i idrettssammenheng fremkomme på slutten av en treningssekvens der treneren er fornøyd eller misfornøyd med prestasjonen. Generell feedback tar ikke for seg spesifikt hva som er bra eller dårlig. Spesifikk feedback er motstykket til generell feedback, og tar for seg spesifikt hva som er bra eller dårlig. Den har som formål å bevisstgjøre mottakeren på hva som var bra, eller hva som må gjøres for å lykkes bedre. Ifølge Koka og Hein (2003) varierer det fra person til person hvordan feedback

blir oppfattet og tolket, noe som kan bidra til ulik forandring i motivasjon og prestasjon. Selvbestemmelsesteorien vektlegger som nevnt tidligere kompetanse. I tråd med behovet for kompetanse, hevder Deci og Ryan (1985) at feedback som inneholder rikelig med informasjon basert på utøverens prestasjoner, sammen med personlige mål, kan ha en positiv virkning på utøvernes indre motivasjon. Feedback som derimot fokuserer på hvilke feil som gjøres og på prestasjoner ut ifra fastsatte kriterier, vil generere negative oppfatninger om egen kompetanse, og på den måten minske utøvernes indre motivasjon for å stå på videre.

2.2.3 Mellommenneskelig kommunikasjon

Når man derimot skal ta for seg *mellommenneskelig kommunikasjon*, blir Shannon-Weaver modellen veid og funnet for lett. Grunnen til det er at når man kommuniserer på et personlig plan hele tiden vil man forholde seg til den andre, og deretter reagere på hva motparten sier (Schiefløe, 2003). I trener-utøver forholdet er det en viktig egenskap for treneren å kunne lytte for å forstå utøverens synspunkter, verdier og meninger.

For å beskrive interaktiv kommunikasjon bør man benytte seg av en interaktiv modell hvor det blir tatt hensyn til flere forhold. Schiefloe (2003) peker på at det første forholdet undersøker om budskapet er tilsiktet, eller om det er utilsiktet, da i form av både verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Ikke-verbal kommunikasjon går først og fremst på kroppsspråk, og budskap som sendes via kroppsspråk skal ikke undervurderes.

Mellommenneskelig kommunikasjon er ifølge Lavoie (2007) bygd på tre prinsipper, hvor det første er at kommunikasjon er uunngåelig. I det ligger det at det er umulig å ikke kommunisere. Selv om en utøver ikke responderer til på trenerens beskjeder, oppstår det fortsatt en form for kommunikasjon. For det andre er kommunikasjon irreversibel, dvs. at når noe først er sagt, kan man ikke trekke det tilbake igjen, hva enten det er av positiv eller negativ karakter. For det tredje er kommunikasjon en kompleks og sammensatt prosess som inkluderer individenes oppfatninger av seg selv, og av andre og forholdet mellom dem. Videre er det slik at denne kommunikasjonsformen produserer umiddelbar tilbakemelding og feedback mellom de involverte partene, verbalt eller non-verbalt. Kommunikasjon blir til noe vi gjør sammen med andre, og mellommenneskelig kommunikasjon er dermed en dynamisk prosess hvor deltagerne er gjensidig avhengige av hverandre (LaVoi, 2007). For at den skal kunne foregå effektivt og uten misforståelser, er man avhengig av at deltagerne har en felles plattform hvor interaksjonen kan foregå. Innenfor idrett kan det være å beherske

faguttrykk, og det er nødvendig at det eksisterer en felles referanseramme for hvordan man innkoder informasjonen, bearbeider, og til slutt tolker den. I en konkurransesammenheng kan det for eksempel forekomme at utøverne vet hvilket budskap treneren vil formidle ved at de på forhånd har avtalt hva som menes med forskjellige tegn, uttrykk og forskjellige former for kroppsspråk.

Ifølge LaVoi (2007) er det også en annen måte å definere denne prosessen på. Den andre måten har et større fokus på utvikling, og peker på at kommunikasjonen mellom for eksempel trener og utøver er forskjellig fra den mellom treneren og lederen i klubben. En trener vil også forholde seg på forskjellig måte overfor junior-og seniorutøvere. En egen type kommunikasjon oppstår mellom personer som har kjent hverandre over lengre tid og ikke bare ser på hverandre som personer som handler ut ifra hvordan situasjonen utspiller seg der og da.

Den mellommenneskelige kommunikasjonen inneholder også flere meningsnivåer. Uansett hvilken form som brukes, har all kommunikasjon et tema. Mye av forskningen (blant annet Mouratidis, et al. 2010) innenfor idrett har fokusert mest på hva slags tema kommunikasjonen dreier seg om, fremfor å se på presentasjonsmåten. *Hva* kommunikasjonen dreier seg om omhandler tekniske, strategiske og taktiske ferdigheter og har som formål å oppnå mål og utvikle utøvernes kompetanse. *Hvordan* budskapet blir presentert inneholder prosesser som fokuserer på å oppnå blant annet gjensidig respekt, tillit, forståelse, støtte, forsterkning og andre meningsfulle bidrag som kan styrke forholdet mellom trener og utøver (LaVoi, 2007). Mellommenneskelig kommunikasjon samsvarer godt med hvordan Deci og Ryan (1985) beskriver autonomistøttende atferd.

Det teoretiske perspektivet for oppgaven har fram til nå blitt presentert. I det neste kapittelet vil det bli presentert funn fra tidligere forskning som har undersøkt hva som påvirker motivasjonen i lys av selvbestemmelsesteorien. Vinklingene for de forskjellige studiene har varierer fra å se spesifikt på kommunikasjonens påvirkning, til å se på hvordan trenerens atferd kan påvirke utøvernes motivasjon. Her vil ulike studier som har sett på motivasjon og kommunikasjon bli presentert kronologisk for å skape oversikt over hva som eksisterer av tidligere forskning og hva som har blitt gjort på feltet.

3.0 Tidligere forskning

Som det framgår av teorikapittelet, egner selvbestemmelsesteorien seg til å undersøke flere arenaer, deriblant idrettsfeltet, og den er en velbrukt teori når det gjelder deltagelse og prestasjon innenfor idrett og fysisk aktivitet. I dette kapittelet vil det bli presentert forskning som har undersøkt hvordan kommunikasjonen mellom trener og utøver vil påvirke utøvernes motivasjon. For å skape en oversiktlig presentasjon av studiene har de blitt delt inn i tre kategorier, nemlig studier som tar for seg motivasjon og kommunikasjon enkeltvis, og til slutt studier som tar for seg både motivasjon og kommunikasjon. Studiene blir presentert i kronologisk rekkefølge, og studier fra idrettsarenaen så vel som skolesektoren er tatt med, da en kroppsøvingslærer i mange tilfeller opplever lignende situasjoner som en trener vil gjøre med tanke på ledelse og instruksjon.

3.1 Selvbestemt motivasjon

Tidligere forskning gjort av Vallerand og Rosseau (2001) har vist at både autonomistøttende indre- og ytre former for motivasjon, er bedre egnet for at utøvere skal prestere optimalt enn bruken av ikke-autonomistøttende former. Dette begrunnes med at å være involvert i en idrett innebærer mye trening som ikke alltid er gøy eller motiverende, og utøverne kan dermed ikke basere deltagelsen kun på den indre motivasjonen sin, men må ty til ytre former for motivasjon.

Ifølge Amorose (2007) har en del tidligere studier kommet fram til at trenere som har en autonomistøttende lederstil i den forstand at utøverne får mer kontroll, vil ha større mulighet til å få utøvere som er fornøyde og tilfredse. Derimot vil en trener som har en kontrollerende lederstil, få utøvere som i mange tilfeller er mindre tilfredse. Ifølge Amorose (2007) dreier mye av forskningen seg om eksperimentelle studier som ser nærmere på effekten av positiv og negativ tilbakemelding fra treneren på utøvernes indre motivasjon. Resultatene av disse studiene avslørte at det var en fordelaktig sammenheng mellom positiv tilbakemelding på prestasjoner og utøvernes oppfatning av egen kompetanse og deres indre motivasjon, mens negativ tilbakemelding hadde motsatt effekt. Selv om disse studiene konsentrerer seg om den positive og negative tilbakemeldingen fra treneren til utøver, er det mer komplisert enn kun å skille mellom positiv og negativ tilbakemelding. Tilbakemeldingene en trener kan komme med i løpet av en kamp, kan i mange tilfeller variere fra dem som gis på trening, samtidig som en treners atferd er forskjellig fra trener til trener. Ifølge Amorose (2007) indikerer mye

av den tidligere forskningen at dersom en trener gir mye ros og gode retningslinjer, vil dette føre til at utøveren føler at kompetansen hans har blitt bedre, og det vil ha en positiv effekt på den selvbestemte motivasjonen. Derimot vil trenere som kritiserer eller ignorerer prestasjoner, skape en motsatt og negativ motivasjon. Til tross for dette er det viktig å tilføye at å gi tilbakemelding til utøverne på en effektiv måte, er en svært kompleks prosess.

Amorose og Anderson-Butcher (2007) undersøkt hvordan trenerens autonomistøttende atferd kan påvirke utøvernes motivasjon. De kom fram til at dersom utøverne oppfattet at treneren fremmet en autonomistøttende atferd, ville dette gjenspeile seg i utøvernes oppfatning av egen autonomi, kompetanse og tilhørighet som igjen påvirker motivasjonen deres. Altså støtter resultatene av studien opp under at autonomistøttende atferd fra treneren vil ha en positiv effekt på utøvernes motivasjon.

I Norge har Ommundsen og Kvalø (2007) sett nærmere på hvordan kroppsøvingslærere kan påvirke elevenes motivasjon, og kom fram til at de kan ha samme innflytelse som trenere. Utvalget som ble undersøkt, bestod av elever i tiende klasse og informasjonen ble innhentet via spørreskjema. Med en teoretisk forankring både i målorienteringsteorien og selvbestemmelsesteorien, og ved hjelp av sti-analyser, kom de fram til at et klima som la vekt på mestring fremfor prestasjon, ville ha en positiv innvirkning på elevenes indre motivasjon dersom læreren i tillegg opptrådte autonomistøttende. Disse forholdene ville dessuten virke preventivt på elevenes amotivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Gillet, Vallerand, Amoura og Baldes (2009) har med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien foreslått en hierarkisk modell (HMIEM) som tar for seg både indre og ytre motivasjon som gjør det mulig å analysere og forstå konsekvenser og avgjørende faktorer som henger sammen med de forskjellige formene for motivasjon. Modellen foreslår at en analyse av motivasjonsprosesser bør inneholde de samme formene for motivasjon som selvbestemmelsesteorien tar for seg; indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon (Gillet et al, 2009). Hensikten med denne modellen var å vise at en treners autonomistøttende atferd overfor utøverne igjen vil ha en positiv innvirkning på utøvernes selvbestemte motivasjon. Ved å ta i bruk denne modellen var det mulig å undersøke hvilken påvirkning treneren hadde på utøvernes motivasjon, og se hvordan dette ble gjenspeilet i prestasjonen. Funnene viser at utøverne deltok i idretten på et mer selvbestemmende nivå når de merket at

treneren støttet den autonomistyrte deltagelsen, enn hva de ville gjort hvis støtten hadde uteblitt.

Kalaja, Jaakkola, Watt, Liukkonen og Ommundsen (2009) har undersøkt et lignende område ved å se sammenhengen mellom motivasjonsklima, oppfattet kompetanse, selvbestemt motivasjon og grunnleggende bevegelsesferdigheter hos finske sjuendeklassinger i kroppsøving. Resultatet av sti-analysene viste at et oppgaveklima hadde en positiv innvirkning på elevenes oppfatning av egen kompetanse, noe som igjen bidro til høyere selvbestemt motivasjon i kroppsøvingstimene. Resultatene fra de finske ungdommene er nokså likt funnene i tidligere studier (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Solberg og Halvari (2009) har med et teoretisk utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien undersøkt utøvere i forskjellige kampsporter og deres oppfatning av autonomistøtte fra treneren, målorientering og hvordan dette påvirker velvære hos utøverne. Resultatene av analysen viser at et miljø som støtter de grunnleggende behovene som selvbestemmelsesteorien legger vekt på, virker positivt inn på utøvernes emosjonelle velvære. De hevder at når utøverne får være med på å sette sine egne mål, ha innvirkning på egen innsats og prestasjon, kan dette ha positive følger for utøvernes velvære. Ommundsen, Lemyre, Abrahamsen og Roberts (2010) har i en senere studie sett på sammenhengen mellom unge fotballspilleres behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet i det trenerskapte miljøet og hvordan dette virker inn på motivasjonen. Det at de grunnleggende behovene ble dekket, hadde en positiv sammenheng med utøvernes motivasjon.

En interessant studie som undersøkte hvordan selvbestemt motivasjon i kroppsøvingstimene påvirker motivasjonen til å være aktiv på fritiden, ble gjennomført av Bagøien, Halvari og Nesheim (2010). De viser at det å ha en autonomistøttende lærer, vil bidra til tilfredsstille de psykiske behovene selvbestemmelsesteorien opererer med. Dette vil gjøre sitt til at innsatsen i kroppsøvingen blir mer autonom, noe som igjen vil kunne påvirke elevenes motivasjon til å være fysisk aktive på fritiden.

En studie utført av Jõesaar, Hein og Hagger (2011) så på hvordan unge utøvere over en ettårsperiode oppfattet trenerens autonomistøtte, lagkameraters betydning for motivasjonsklima og hvordan utøvernes indre motivasjon forandret seg. Studien har et teoretisk utgangspunkt både i målorienteringsteorien og selvbestemmelsesteorien.

Resultatene av studien viser at over en ettårs periode har trenerens autonomistøtte en positiv innvirkning på utøvernes indre motivasjon når det gjelder deltagelse i idrett. De nevner likevel svakheter ved studien, siden treneren ikke er den eneste personen i utøvernes liv som har mulighet til å påvirke motivasjonen deres. Jõesaar et al. (2011) belyser at foreldre spiller en like viktig rolle med tanke på utøvernes motivasjon, men de fikk verken verken målt hvilken påvirkning foreldrenes rolle hadde på motivasjonsklimaet eller utøvernes indre motivasjon. Avslutningsvis understreker de viktigheten av å gå grundigere til verks for å belyse foreldres påvirkning på både motivasjonsklima og utøvernes indre motivasjon.

I norsk sammenheng har også enkelte masteroppgaver tatt for seg ulike problemstillinger med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien. Olsen (2011) fant ut at foreldrestøtte, deltagelse i fysisk aktivitet på fritiden og aktivitetsnivå kunne predikere høyere nivåer av selvbestemt motivasjon i kroppsøving. Gilbert (2011) har i sin studie av trener-utøverforholdet intervjuet flere trenere innenfor lagidretter i norsk toppidrett. Av resultatene kom det fram at trenerne var bevisste på å støtte opp om utøvernes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Medic (2012) undersøkte elevens motivasjon både ved egentrening og lærerstyrte opplegg i kroppsøvingstimene. Resultatene viste at egentrening i kroppsøvingstimene hadde en større positiv påvirkning på elevenes selvbestemmelse og indre motivasjon enn lærerstyrt aktivitet som ville bety mer ytre motivasjon og kunne føre til amotivasjon hos elevene.

Jacobsen (2012) har tatt utgangspunkt i fire teoretiske retninger innenfor motivasjon, og en av dem er selvbestemmelsesteorien. Ved å ta denne i bruk, belyser han hvordan man best mulig kan skape trivsel og læring i kroppsøvingfaget. Han viser også hvordan man i lys av den kan skape et bedre læringsklima og påvirke motivasjonen til elevene positivt. Han understreker at læreren bør unngå belønninger, karakterpress og kontroll. I stedet bør han fokusere på å skape et miljø hvor elevene kan erfare, oppdage og lære. Når et miljø er for kontrollerende, vil elevene miste både motivasjon og selvtillit.

Felton og Jowett (2013) har undersøkt sammenhengen mellom det sosiale miljøet, definert av trenerens interpersonelle egenskaper og forhold til utøverne, og utøvernes grad av psykisk velvære og tilfredshet. Resultatene av studien viste at utøvernes oppfatninger av hva treneren gjør og hva slags atferd han viser, er viktige parametere for utøvernes psykiske behov for velvære og for at de skal fungere optimalt.

Oppsummert viser den tidligere forskningen at en trener vil ha større mulighet til å få indre motiverte utøvere hvis han eller hun har en autonomistøttende trenerstil (blant andre Amarose, 2007; Gillet et.al, 2009; Jõesaar et.al, 2011;). Det innebærer som nevnt tidligere, blant annet å ta utøverne med på råd, vise omsorg, gi flere valg i stedet for å stå bastant på egne forslag og meninger. Dette viste seg også å være effektivt i kroppsøvingsfaget. (blant andre Kalaja et.al 2009; Ommundsen & Kvalø, 2007).

3.2 Kommunikasjon

Black og Weiss (1992) sin studie omhandler utøvernes oppfatning av trenerens atferd og kompetanse, og hvordan dette påvirket motivasjonen deres. Resultatene viser at dersom tilbakemeldingene og kommunikasjonen mellom trener og utøver var av positiv karakter, ville det gjenspeile seg i økt motivasjon og mer tilfredshet med treneren.

Kassing og Infante (1999) har undersøkt hvordan utøvere oppfatter treneres kommunikasjon i forhold til å fremme bedre prestasjon. De undersøkte data fra 192 utøvere med sikte på å se om det var noen sammenheng mellom trenerens kommunikasjonsstil og utøvernes oppfatning av treneren. Resultatene viser at når utøverne oppfattet trenerens kommunikasjonsstil som aggressiv og han benyttet seg av andre tilnærminger som fremsto som aggressive, hadde dette en negativ påvirkning på hvor fornøyde de var med treneren. Samtidig påvirket dette prestasjonen i negativ grad.

Hardy, Bruke, Kevin og Grace (2005) er også av den oppfatningen at god kommunikasjon mellom trener og utøver er den aller viktigste faktoren for å oppnå suksess. I det inngår det også at treneren evner å se forskjellene som eksisterer blant utøverne, og tilpasser kommunikasjonen individuelt til hver utøver der det trengs.

Philippe og Seiler (2006) har med en kvalitativ tilnærming undersøkt hva sveitsiske svømmere vektlegger hos trenerne sine. Det kom fram av resultatene at god kommunikasjon ble sett på som den aller viktigste faktoren for at trener-utøverforholdet skal fungere optimalt. De nevner forhold som åpen og direkte kommunikasjon, samtidig som at treneren må vise omtanke og ha god formidlingsevne.

Aas (2010) har i sin masteroppgave utført flere dybdeintervjuer med toppidrettsutøvere om hva de legger vekt på i trener-utøverforholdet. Av resultatene kommer det fram at utøverne

vektlegger blant annet sosiale ferdigheter, og en trener bør være dyktig til å etablere gode relasjoner til utøverne. Han bør gi råd, lytte, vise interesse og forståelse, og dette er nært beslektet med hva en autonomistøttende lederstil vektlegger (Deci & Ryan, 2000). Informantene var opptatt av at kommunikasjonen var toveis, og nevner det at det ofte var de selv som tok initiativ til at det skulle være toveiskommunikasjon, men at det også var vanskelig å komme til orde.

Kommunikasjon er viktig i et trener-utøverforhold, og man ser at dette også har relevans i forholdet mellom lærer og elev. Med utgangspunkt i kroppsøvningsfaget belyser Webster (2010) hvordan kommunikasjonen i et lærer-elev forhold er viktig i forhold til å påvirke elevenes motivasjon i positiv forstand. Han viser at blant annet klar tale, relevante eksempler, humor, gestikulering og bevegelser er gunstig. Dessuten er det viktig å være en god lytter (Webster, 2010).

I en konkurransesituasjon hender det ofte at konkurranseforløpet har innvirkning på hvordan treneren kommuniserer med utøverne. Guzmán og Calpe-Gómez (2012) har i sin studie sett nærmere på hvordan en treneres verbale atferd forandres ut ifra hvordan en kamp forløper. For å undersøke dette observerte og analyserte de en 1.divisjonskamp for herrer i håndball i Spania. Kamphendelsene ble delt inn i to grupper, en positiv og en negativ. Resultatene viste at etter at laget viste gode prestasjoner, var også tilbakemeldingene fra treneren av positiv karakter. Motsatt var tilbakemeldingene av det mer negative slaget når prestasjonene var dårlige. Guzmán og Calpe-Gómez (2012) fremhever funnene som viktige i forhold til å kunne bevisstgjøre trenere på atferden de utviser, samtidig som de understreker viktigheten av å ha et større utvalg for at funnene skal være gode nok.

Moen og Garland (2012) har undersøkt treneres subjektive oppfatning av hva de mener er effektiv kommunikasjon med utøverne på trening. De kom fram til at trenernes generelle oppfatning var at de på trening måtte være flinke til å holde utøverne fokusert, og for å oppnå dette gjennom hele treningen, var de avhengige av at kommunikasjonen inneholdt felles informasjon begge parter var kjent med fra før av. Moen og Garland (2012) påpeker at kommunikasjon som er basert på klare og tydelige instruksjoner, syntes å være fordelaktig for å fremme optimalt fokus hos utøverne gjennom hele treningen. I tillegg til dette understreker de at det er viktig at trenerne prater med utøverne sine slik at det er mulig å

opparbeide denne felles forståelsen. På den måten vil det være mulig for trenerne å ha en kommunikasjonsstil som baserer seg på tydelighet og klare instruksjoner.

God kommunikasjonsevne blir altså sett på som den viktigste egenskapen en trener kan inneha (Phillipe & Seiler, 2006; Aas, 2010). Kommunikasjonen bør være direkte og klar, slik at faren for at det oppstår misforståelser, minimeres. Kommunikasjonen bør også være tuftet på en felles og gjensidig forståelse (Moen & Garland, 2012), og ha et positivt preg over seg (Black & Weiss, 1992; Kassing & Infante, 1999). Det finnes studier som tar for seg både motivasjon og kommunikasjon, og disse vil bli presentert i neste avsnitt.

3.3 Motivasjon og kommunikasjon

Mageau og Vallerand (2003) har sett nærmere på hvordan trenere kan påvirke motivasjonen til utøverne i positiv forstand. Hensikten med deres studie var å presentere en motivasjonsmodell som beskriver hvordan trenere kan påvirke utøvernes indre motivasjon, samt de autonomistyrte typene av ytre motivasjon. Ifølge Mageau og Vallerand (2003) er det viktig at treneren legger vekt på autonomistyring. Dette betyr at treneren evner å ta utøvernes perspektiv, aksepterer de meninger og følelser utøverne måtte ha, og samtidig gi dem mulighet til å ha påvirkning ved å gi de valg. Samtidig bør treneren sakke av på krav og ikke benytte seg for mye av press som virkemiddel. At trenere bør legge vekt på autonomistyring blant utøverne, er noe som får bred støtte i litteraturen (blant annet Gillet et al 2009; Jósaar et al, 2011). De belyser også viktigheten av at treneren gir positive tilbakemeldinger, og de viser til funn som tilsier at positive tilbakemeldinger har en positiv innvirkning på utøvernes indre motivasjon, i motsetning til ingen tilbakemelding. Videre påpeker de at å gi verbal tilbakemelding er en mer sammensatt prosess enn hva man vanligvis tror. Avslutningsvis argumenterer de for at dersom positive tilbakemeldinger skal øke utøvernes indre motivasjon fremfor å dempe den, må de fremme selvstyring og kompetanse. I tillegg må tilbakemeldingene ta utgangspunkt i atferd som utøverne selv kan kontrollere, og samtidig skape høye, men oppnåelige forventninger (Mageau & Vallerand, 2003).

Det har blitt gjort studier på feedback på andre arenaer enn idrettsarenaen. Koka og Hein (2003) har undersøkt hvordan elevens oppfattede feedback fra læreren i kroppsøving påvirker motivasjonen. Resultatene av studien viser at positivt ladet feedback som respons på elevenes utførelse av forskjellige øvelser, resulterte i økt oppfattet kompetanse hos elevene, samtidig som det påvirket deres indre motivasjon positivt. Koka og Hein (2005) fant

lignende resultater i en tilsvarende studie. Når elevene oppfattet feedbacken som positiv, fremsto den som den sterkeste predikatoren for indre motivasjon i kroppssøving. Non-verbal feedback hadde ingen påvirkning på motivasjonen.

Martin, Rocca, Cayanus og Weber (2009) har sett nærmere på hvordan treneren kommuniserer med utøverne, og hvilken innvirkning valg av kommunikasjonsstil har på utøvernes motivasjon. De undersøkte treneres bruk av såkalte Behavior Alteration Techniques (BAT's), dvs. atferdsforandrende teknikker og verbal aggresjon, og hvilken innvirkning dette hadde på utøvernes motivasjon. Ifølge Martin et.al (2009) var resultatene som forventet, da de etablerte hypotesene sa at positive BAT's hadde en positiv sammenheng med utøvernes motivasjon, og negative BAT's hadde en negativ sammenheng med utøvernes motivasjon.

Mouratidis, Lens og Vansteenkiste (2010) har undersøkt hvordan en trener kan påvirke utøvernes motivasjon ved å kommunisere på en bestemt måte, nemlig ved å kommunisere på en autonomistøttende måte. Positiv tilbakemelding fører til flere gunstige resultater hvis den blir formidlet på en autonomistøttende måte. Den vil bli oppfattet som ærlig, og er fokusert rundt at utøveren selv skal utvikle seg. I tillegg til dette er det viktig at tilbakemeldingene er rettet mot å oppnå spesifikke og realistiske mål, og at treneren blir oppfattet som troverdig. Videre diskuterer de måten tilbakemeldingene blir mottatt og bearbeidet på, avhenger blant annet av utøvernes selvtillit, selvoppfatning, self-handicapping, tidligere prestasjoner og hvilke mål utøverne selv har satt seg (Mouratidis et al, 2010).

Ut ifra det som eksisterer av tidligere forskning, er mønsteret ganske tydelig når det gjelder de funn som er gjort i de ulike studiene. For det første har studiene som har benyttet seg av selvbestemmelsesteorien som rammeverk, i hovedsak sett på hvilken betydning deknningen av de grunnleggende behovene har på motivasjonen til utøvere i ulike aldersgrupper og idretter. Blant de grunnleggende behovene spiller behovet for autonomi og dets påvirkning på motivasjonen en stor rolle. Blant annet Mageau og Vallerand (2003), Ryan og Deci (2007), og Amaro og Anderson-Butcher (2007) argumenterer for at behovet for autonomi skiller seg ut som det behovet som har størst påvirkning på indre motivasjon, fordi at man som individ må oppleve personlig frihet, mulighet for å ta egne valg og bestemme sine handlinger for å bli selvbestemt.

Funnene fra de forskjellige studiene samsvarer også i stor grad med hverandre, og den generelle oppfatningen er at en autonomistøttende kommunikasjonsstil vil ha en positiv påvirkning på motivasjonen. Dette innebærer at treneren involverer utøverne i valg, inkluderer hele spillergruppa, viser interesse og har en kommunikasjonsstil som lar både trener og utøvere komme til orde.

Av det som eksisterer av tidligere forskning innenfor selvbestemmelsesteorien og kommunikasjon, går det tydelig fram at man har vært ganske samstemt når det gjelder metodevalg, og det er liten tvil om at det er en kvantitativ metode de aller fleste undersøkelser har benyttet seg av. Det finnes selvsagt unntak (Philippe & Seiler, 2006). Derimot har master- og hovedfagsoppgaver (Aas, 2010; Gilbert, 2011; Olsen 2011) benyttet en kvalitativ tilnærming fremfor kvantitativ. Kvantitative metoder har vist seg å være en hensiktsmessig metode for å undersøke motivasjon og kommunikasjon, men man mister muligheten til å fange opp sosiale prosesser og opplevelser (Tjora, 2010). Gjennom intervju vil jeg få muligheten til å forstå utøvernes atferd og hvordan de opplever kommunikasjonen med trenerne sine ved at man får et større innblikk i informantenes erfaringer. En annen svakhet ved kvantitativ metode kan også være at de som svarer, velger strategiske svar som de mener er til fordel for seg selv, eller i tråd med oppfatningen i den sosiale gruppa man ønsker å identifisere seg med, dvs. såkalt feilrapportering (Skog, 2009). Ved kvalitativ metode er det enklere å kunne kontrollere om spørsmålene ble forstått riktig, og man har også muligheten til å forklare eller rettlede. En annen styrke ved kvalitativ forskning er at forskeren kan få helt uventede svar og overraskende opplysninger og innspill (Widerberg, 2005), noe som er utelukket ved kvantitativ metode.

I prosessen med å kartlegge feltet, har jeg heller ikke funnet studier som har benyttet seg av fokusgrupper som metode. I neste kapittel vil det bli gjort rede for den metodiske tilnærmingen i arbeidet med innsamling og bearbeiding data.

4.0 Metode

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for den metodiske prosessen som har blitt benyttet for å samle inn og bearbeide data gjennom fokusgruppeintervjuer. Jeg vil også diskutere ulike utfordringer jeg har støtt på i arbeidet med å samle inn data.

4.1 Valg av metode

Forskerens vitenskapsteoretiske forankring bestemmer måten man arbeider på når man søker informasjon, og ifølge Postholm (2010) har kvalitative forskere et utgangspunkt i et paradigme eller verdenssyn inn i forskningen. I praksis betyr dette at de har med seg et sett med antagelser som styrer forskningen. Ifølge Thagaard (2003) representerer fortolkende teoretiske retninger et viktig grunnlag for kvalitative metoder. Videre må den kvalitative teksten kunne knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt, eller til den forståelsen som forskeren utvikler i løpet av prosessen.

Når det gjelder mitt prosjekt, er den tilnærmingen jeg har valgt i form av intervju, inspirert av en *fenomenologisk filosofi*, siden jeg var interessert i informantenes *beskrivelser* av hvordan de mener kommunikasjonen påvirker deres motivasjon. Fenomenologiens hovedformål er å ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søke å oppnå en dypere forståelse av enkeltpersoners egne erfaringer (Thagaard, 2003). Ifølge Postholm (2010) handler det om å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørenes (i dette tilfellet utøvernes) perspektiver og beskrive verden slik de oppfatter den. Innenfor fenomenologien må forskeren reflektere over egne erfaringer, og bruke disse som et utgangspunkt for forskningen (Brinkmann & Kvale, 2009). For forskeren sin del er det viktig at han er åpen i forhold til de erfaringene som informantene presenterer siden informantenes fenomenverden slik de opplever den, skal være det sentrale.

4.2 Kvalitet i forskningen

Pålitelighet har ifølge Thagaard (2003) med funnens konsistens å gjøre. I utgangspunktet innebærer begrepet pålitelighet at en annen forsker som anvender samme metode, skal kunne komme fram til samme resultat. Hun hevder videre at forskeren må argumentere for påliteligheten ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet.

For å sikre best mulig kvalitet på de resultatene som gruppeintervjuene genererer, er det viktig på forhånd å reflektere over hvordan ens egen rolle og holdning kan spille inn.

(Barbour & Kitzinger, 1999). Ifølge Tjora (2010) vil det i kvalitativ forskning ikke være mulig for forskeren å innta en helt objektiv holdning. Han påpeker videre at det i mange tilfeller vil være avgjørende at forskeren selv har innsikt og kunnskap om det feltet det forskes på, ikke bare for å fungere best mulig i intervjusettingen, men også når resultatene skal tolkes (Barbour & Kitzinger, 1999). I foreliggende undersøkelse handler det om å ha kunnskap om basketball. Som aktiv basketballspiller var det derfor ikke vanskelig for meg å sette meg inn i informantene situasjon. Med erfaring fra ulike nivåer i basketball har jeg opplevd mye, og har et engasjement for denne idretten. Trener-utøverrelasjonen har jeg selv opplevd, og bakgrunnen fra idretten gjorde det lettere for meg å få tilgang til feltet. Thagaard (2003) nevner også at innenfor kvalitativ forskning er det *intern reliabilitet* som er den mest aktuelle formen for reliabilitet å diskutere. Det vil si at forskeren må være konkret og tilstrebe å være spesifikk i rapportering av fremgangsmåter ved innsamling og analyse av dataene.

I tillegg til å sikre oppgavens pålitelighet gjennom å tenke over hvordan ens egen rolle kan influere forskningen, er det også viktig å reflektere over om svarene som er avgitt, faktisk er relevante for området man ønsker å undersøke, altså om *gyldigheten* av svarene er god nok (Tjora, 2010; Postholm, 2010). Ifølge Kvale (2007) fungerer gyldigheten som en kvalitetskontroll under hele forskningsprosessen. Gyldigheten kan styrkes ved at man som forsker redegjør for de valgene som tas, og er oppmerksom på hva som egentlig er vesentlig innenfor det området man forsker på. Thagaard (2003) nevner også at validiteten kan styrkes ytterligere ved at forskeren er kritisk i analyseprosessen, eller at en ekstern person kommer med kritikk av forskerens analyser. Den viktigste faktoren for å sikre god gyldighet, er at forskningen foregår innenfor faglige rammer, og at den er forankret i relevant tidligere forskning (Postholm, 2010; Tjora, 2010).

4.3 Semi-strukturert intervju

Innenfor kvalitativ metode finnes det forskjellige former for intervju, og de kan variere fra å være uformelle og ikke planlagte til å være formelle og nøye planlagt (Postholm, 2010). I foreliggende undersøkelse har valget falt på et planlagt og formelt intervju. Intervjuets oppbygging og spørsmål har blitt utformet og planlagt på forhånd, men gir rom for diskusjon og relevante digresjoner, dvs. et såkalt semi-strukturert intervju eller dybdeintervju (Tjora, 2010). Ifølge Kvale (2007) er denne intervjuformen nyttig når man er ute etter subjektivitet

hos respondentene. Man undersøker deres meninger, holdninger og erfaringer om det aktuelle temaet.

Det som kjennetegner et semi-strukturert intervju er at forskeren på forhånd har kategorisert det. Det vil si at informasjonen som kommer fram under intervjuet, blir sortert i forhold til forhåndsbestemte kategoriene (se vedlegg 3) (Brinkmann & Kvale, 2009; Postholm, 2010). Til tross for at dette kan virke ganske strukturert er hensikten med et slikt intervju å skape en fri samtale som fokuserer på de temaene forskeren har bestemt på forhånd. Det er viktig for forskeren å klare å etablere en trygg og avslappet intervjusituasjon, og ha en løs ramme for hva tidsbruk angår. Selv om intervjuets struktur er satt på forhånd, er spørsmålene av en åpen karakter, noe som gir respondentene mulighet til å reflektere over egne erfaringer og meninger. I tillegg gir denne måten å strukturere spørsmålene på en mulighet til å gå i dybden. Ifølge Kvale (2007) er det et kjent faktum at selv en liten omjustering av spørsmålsformuleringen enten i spørreskjemaet eller i intervjusituasjonen, vil kunne påvirke svaret. Selve utformingen av intervjuguiden som ble benyttet i denne oppgaven, ble gjort på bakgrunn av det som eksisterer av tidligere forskning og det teoretiske utgangspunktet i selvbestemmelsesteorien og kommunikasjon. Ifølge Thagaard (2003) har oppbyggingen av intervjuet mye å si. Intervjuet bør ha en innledning, hoveddel, og til slutt en avrundning og oppsummering. Dette var noe jeg la vekt på i utformingen av intervjuguiden, og jeg sørget for at innledningsspørsmålene var åpne og lette å svare på. Hensikten var at informantene skulle føle seg avslappet i intervjusituasjonen.

4.4 Intervju i fokusgrupper

Innenfor kvalitativ metode finnes det flere måter å samle inn data og informasjon på. En av disse er fokusgruppeintervjuer. Her blir intervjuer gjort i grupper, og er en forskningsmetode som blir stadig mer anvendt. Fra å være en metode som til å begynne med ble brukt innenfor media og markedsføring, har den spredd seg til nye arenaer (Kitzinger & Barbour, 1999). Ifølge Barbour (2007) er fokusgruppemetoden unik i den forstand at man i tillegg til å intervjuer om spesifikke temaer, også kan observere og analysere den sosiale interaksjonen mellom deltagerne i gruppa. Den er i tillegg en fleksibel metode ved at den kan brukes til kvalitativ forskning, men også sammen med kvantitative metoder som en del av en metodetriangulering (Wilkinson, 2004). Gruppa er *fokusert* ved at det er en slags kollektiv aktivitet som foregår mellom de involverte.

Ifølge Wilkinson (2004) kan antall medlemmer variere fra to til ti eller tolv. Hun mener at det ideelle antall deltakere i fokusgruppeintervjuer er mellom fire og åtte. Personene kan enten være bekjente fra før av, ved å være en del av et lag, forening, eller ha felles arbeidsplass. Noen kan også være helt ukjente for hverandre. Enkelte grupper møtes bare én gang mens andre møtes flere ganger over tid. Selv om et antall på fra fire til åtte personer er det mest ideelle, anbefaler Wilkinson (2004) at man rekrutterer opp mot 50% flere folk for å sikre seg mot eventuelle frafall. I tillegg anbefales det at det like før intervjuet sendes ut påminnelser. Et fokusgruppeintervju kan vare fra 30 minutter til flere timer.

Intervjuer gjort i fokusgrupper er nyttige når hensikten er å få tak i gruppenormer, prosesser som foregår innad i gruppa og gruppens mening. Det er også gunstig å benytte seg av metoden når vanlige intervjuer ikke vil generere samme type data (Flick, 2009). Som intervjuemetode skiller fokusgruppeintervju seg fra et dybdeintervju ved at det ikke stilles spørsmål til hver enkelt respondent, men at det heller oppfordres til diskusjon mellom dem. Dette kan foregå ved at de stiller spørsmål til hverandre, utveksler erfaringer eller kommenterer hverandres utsagn (Kitzinger & Barbour, 1999). Ifølge Barbour (2007) kan man ved hjelp av denne metoden få fram hvordan medlemmer av en gruppe gjør prioriteringer og tar hensyn i forhold til hvem eller hva som befinner seg i konteksten. Det er en nyttig metode når man vil hjelpe respondentene å komme på ulike hendelser eller når det gjelder utdyping av forskjellige felles hendelser og erfaringer. (Postholm, 2010). Resultatet som kommer ut av en gruppediskusjon er blant annet kollektive oppfatninger, man ser hvordan meninger blir diskutert og hvordan identiteter blir formet gjennom sosial interaksjon. Forskeren kan lede interaksjonen mellom respondentene på en strukturert eller ustrukturert måte avhengig av hva man er ute etter (Postholm, 2010). Wilkinson (2004) nevner også at fokusgruppeintervju er mer naturlig enn et dybdeintervju da det ligger nærmere den dagligdagse samtalen.

Ifølge Tjora (2010) vil det bli generert andre typer data når gruppedynamikken får prege temavalget, og intervjuer gjort i fokusgrupper vil kunne få fram sider av temaet som er ikke er tilsiktet gjennom at det oppstår diskusjon mellom deltakerne. I tillegg kan man også få fram både ulikheter og likheter i deltagerens oppfatninger. Ifølge Flick (2009) er det viktig at forskeren klarer å skape et liberalt klima, og at han eller hun er flink til å jobbe med deltagerne slik at de får fremmet egne meninger og nevnt tidligere erfaringer. Samtidig er det

viktig at deltagerne ikke sporer av og kommer med irrelevante utsagn. Forskerens rolle blir i denne sammenhengen viktig. Han skal legge til rette for interaksjon og oppmuntre dem til aktivt å ta del i diskusjonen. Ifølge Babour (2007) kan et gruppeintervju være til stor hjelp ved å få folk til å klargjøre sitt eget ståsted, noe som ifølge Tjora (2010) kan være vanskeligere ved et vanlig intervju. Barbour (2007) anbefaler at forskeren innledningsvis bare sitter og lytter til samtalen mellom de involverte partene. Hensikten med dette er at forskeren på best mulig måte kan moderere språk og tema etter hvordan samtalen forløper. Det tross alt er dialog mellom informantene man er ute etter, og ikke mellom forsker og informanter.

Selve nøkkelen for å få til et effektivt fokusgruppeintervju er at forskeren er godt forberedt. Ideelt sett bør forskeren inneha grunnleggende intervjuferdigheter, litt kunnskap om gruppedynamikk og erfaring fra å gjøre gruppeintervjuer. Til tross for at selve gjennomføringen av et fokusgruppeintervju er nokså likt et vanlig intervju av kun én person, krever gruppestørrelsen man som gruppeleder er mer aktiv (Wilkinson, 2004). Videre bør lederen også være oppmerksom på å inkludere deltagere som er stille, tone ned de mest dominerende dersom de tar for mye plass, og være forberedt på å takle krevende situasjoner som kan oppstå (Barbour, 2007). Når det er sagt, er det ikke alltid at intervjueren opparbeidet seg disse ferdighetene, og derfor kan et pilotintervju vise seg å være nyttig for å prøve ut intervjuguiden og føle på hvordan det er å være i intervjuerrollen (Postholm, 2010; Tjora, 2010).

I forkant av denne undersøkelsen ble det gjort et pilotintervju med en gruppe som var lik informantgruppene i både størrelse og type deltagere for å oppdage eventuelle styrker og svakheter ved intervjuguiden. Samtidig var det en fin erfaring å ha med seg til de reelle intervjuene. I etterkant av dette pilotintervjuet var jeg i tvil om jeg skulle fjerne noen av spørsmålene siden de var av nokså lik karakter. Etter å ha transkribert pilotintervjuet viste det seg allikevel at selv om spørsmålene var nokså like, fikk jeg litt forskjellige svar på dem, da flere sider ble belyst. Jeg valgte derfor å beholde spørsmålene jeg var usikker på, og svarene som ble avgitt i pilotintervjuet var også av lignende karakter som svarene under selve datainnsamlingen.

4.5 Valg av informanter

For å sikre gode data, benytter man seg som oftest av strategisk utvalg for å finne riktige respondenter. Et strategisk utvalg består av respondenter som innehar de kvalifikasjoner som er interessante i forhold til det man vil undersøke (Postholm, 2010). Ifølge Hennik (2007) er det viktig at man er nøye med valg av informanter for å kunne få et miljø som er best mulig egnet til å skape diskusjon mellom deltagerne. I dette tilfellet er basketballspillere et slikt utvalg siden det nettopp er utøvere i den nevnte idretten det er valgt å fokusere på. Også alderen ble tatt i betraktning da informantene ble valgt, og utøvere i aldersgruppa 15-19år ble valgt, altså konkurranseklassen ”junior”. Seks forskjellige lag ble intervjuet, tre jentelag og tre guttelag fra tre ulike klubber., og informantene hadde spilt basketball fra ett til sju år. Gruppestørrelsen varierte mellom tre og sju. Dette betyr at noen var i gang med sin aller første sesong med basketball, mens andre var mer rutinerne og erfarne.

I forkant av intervjuene ble det forsøkt å få til gruppestørrelser på mellom fire og åtte, men grunnet frafall av diverse årsaker hadde gruppene mellom tre og sju deltakere. Det skulle imidlertid vise seg at det lot seg gjennomføre intervjuer med både tre og sju informanter. I alt ble det foretatt seks fokusgruppeintervjuer.

4.5.1 Presentasjon av informanter

Jeg har valgt å presentere dataene ved å fordele de forskjellige lagene på tre grupper, klubb 1,2 og 3. Det betyr at klubbene har både guttelag og jentelag. Innenfor de respektive lagene har jeg anonymisert informantene ved å gi dem fiktive navn. Det vil dermed være lett å identifisere kjønn. Sitater vil bli presentert på tvers av lag, og det skilles mellom utøvere fra de forskjellige klubbene ved å ha parentes med enten 1, 2 eller 3 foran navnet. Der det presenteres sitater på tvers av klubbene, blir de forskjellige klubbene atskilt ved bruk av ”//”. Nøling eller tenkepauser blir markert med ”(.)”. Jeg har også forsøkt å få fram dynamikken mellom informantene under intervjuet, og der hvor de har diskutert seg i mellom, er dette markert med ”[]” hvor det vil være et stikkord som forklarer kommunikasjonssituasjonen.

Tabell 1: Oversikt over informanter

Klubb 1		Klubb 2		Klubb 3	
Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Petter	Siri	Hans	Marianne	Johan	Tine
Anders	Marte	Stian	Anna	Henrik	Silje
Jarle	Lise	Sverre	Sofie	Knut	Synne
Fredrik		Henrik	Kaia	Andreas	Maren
Andreas		Ole			
		Eirik			
		Ørjan			

Informantene har spilt basketball fra ett til sju år. Alle hadde erfaring fra andre idretter før de startet med basketball, i hovedsak håndball og fotball. Informantene representerer store deler av en basketregion i Norge.

4.6 Gjennomføring av fokusintervju

I forkant av intervjuene hadde jeg noe arbeid med å rekruttere informanter. Ved å kontakte basketkretsen fikk jeg tilgang til en felles e-postadresse som nådde alle trenerne i regionen. Responsen fra de forskjellige trenerne var bra, og de hjalp meg å ordne avtaler med spillerne og reserverte møterom. I ett tilfelle stod de også for transport, noe som jeg satt stor pris på. Informantene valgte selv tid og sted, og intervjuene ble gjennomført før eller etter treningen deres. På ett av intervjuene hadde det oppstått en liten misforståelse, noe som førte til at det kun var tre jenter som møtte opp, selv om det på forhånd var gjort avtale med fem. Gjennomføringen av dette intervjuet gikk likevel bra, da de som deltok, ga seg god tid til å tenke igjennom spørsmålene og avga gode svar.

Av de seks intervjuene som ble gjort, var det ett hvor det var litt problemer med akustikk og støy fordi vi måtte gjennomføre intervjuet i et av lagets garderober på grunn av plassmangel. Dette intervjuet var det mest utfordrende ettersom det var litt trafikk igjennom garderoben og noen spørsmål fra treneren da vi begynte å bruke av treningstiden. Valg av sted for intervjuene er ifølge Widerberg (2005) viktig, både for at informantene skal føle seg trygge, men også for å sikre kvaliteten på de data som genereres gjennom intervjuet. Ved å foreta intervjuene idrettshallen der de hadde treningen sin, hadde vi funnet et sted som var kjent og hvor intervjuobjektene følte seg trygge. I tillegg til at akustikken i garderoben var dårlig, var

det også noen deltagere i denne gruppa som ikke var så pratsomme.. Det var litt utfordrende for meg som intervjuer at informantene virket veldig sjenerte, og jeg fikk innrykk av at de var med siden resten av guttene på laget var med, og de brydde seg ikke nevneverdig om å besvare spørsmål eller å ta del i diskusjonen, til tross for mange forsøk fra min side. Under dette intervjuet var det seks deltakere, så selv om det var to som ikke sa særlig mye, fikk jeg gode svar, og det var en fin diskusjon mellom de resterende fire. Jeg har derfor valgt å behandle denne gruppa som om den kun bestod av fire deltakere.

Informantene var på forhånd blitt informert om at jeg ville bruke båndopptaker under intervjuet. Det virket som om de ikke brydde seg så mye om at opptakeren lå framme, selv om Thagaard (2003) nevner at en båndopptaker kan gi intervjuet et mer formelt preg. Intervjuenes lengde varierte fra 45 minutter til ca. en time, avhengig av hvor mye informantene hadde på hjertet. Jeg startet hvert intervju med litt småprat, enten om hvordan treningen deres hadde vært eller hvordan de siste kampene hadde gått, før jeg fortalte dem litt om min egen erfaring med basketball, og kort hva oppgaven min dreide seg om. Det som overrasket meg, var hvor komfortable informantene så ut til å føle seg fra intervjuet startet til det var over. Det kunne virke som om at det at de deltok som en gruppe, gjorde dem trygge siden de kjente alle med unntak av meg selv (Barbour, 2007). Samtidig var det også en liten utfordring å få alle i tale, først og fremst i den ene gruppa som mønstret sju personer. Allikevel fikk alle avgitt svar i ny og ne, og på enkelte spørsmål hadde de tilnærmet samme svar. Thagaard (2003) nevner at noen ganger kan informantene avgi de svarene som de tror forskeren er ute etter, eller de ønsker fremstille seg selv annerledes enn de er. Inntrykket jeg satt igjen med etter samtlige intervjuer, var at de hadde svart ærlig, og at de la alle kort på bordet. Informantene snakket ofte med stor innlevelse, og jeg fikk inntrykk av noen av dem som deltok, virkelig brant for idretten sin. Både Thagaard (2003) og Postholm (2010) påpeker at fordelene ved at forskeren kjenner miljøet godt fra før, er stor. Dette bidrar til at avstanden mellom forskeren og informantene blir minst mulig. Fordi jeg selv er aktiv basketballspiller, kunne jeg identifisere meg med dem, og jeg tror at dette medvirket til at intervjuene gikk så bra som de gjorde.

I etterkant av hvert intervju tok jeg en rask runde med informantene om hvordan de hadde opplevd intervjuet. Ifølge Brinkmann og Kvale (2009) kalles dette for *debriefing*. Det virket som at responsen var positiv og at de syntes intervjuet hadde vært både spennende og interessant. Samtlige var spente på å se det endelige resultatet, og ville gjerne ha et eksemplar av oppgaven når den var ferdig.

4.7 Transkribering av intervjuene

For best mulig å kunne sikre gode data fra intervjuene, ble transkriberingen gjort så fort som mulig etter at de ble gjennomført. Dette var også starten på analysearbeidet, da transkribering er transformasjonen av muntlig intervjumateriale til skriftlig tekst (Brinkmann & Kvale, 2009). Å transkribere kort tid etter intervjuet gjorde jobben enklere fordi jeg da lettere husket hvor informantene satt i forhold til meg og hvilken stemme som tilhørte hvem. Det er også mye lettere å huske selve samtalen om man transkriberer intervjuet med en gang. En annen fordel er at man lettere husker forskjellige forhold, f.eks. om det er en engasjert stemning i gruppa, eller om det er viktige poeng som bør vies ekstra oppmerksomhet i analysen (Brinkmann & Kvale, 2009). Jeg valgte også å ta med forskjellige følelsesuttrykk enten i form av latter eller nølende svar. Å gjøre dette med en gang var tidsbesparende.

Som nevnt tidligere ble ett av intervjuene gjennomført i en garderobe, og akustikken her var en utfordring under transkriberingen. Jeg brukte allikevel bare en liten halvtime mer enn jeg ellers ville ha gjort. Jeg benyttet opptakerfunksjonen på en iPhone, noe som gjorde det lett i ettertid både når intervjuene skulle legges inn på datamaskinen og når de skulle destrueres. Jeg valgte å transkribere intervjuene ordrett for å få nøyaktig med hva som ble sagt. Digresjoner og prat som ikke hadde noen sammenheng med selve temaet, ble luket ut.

Under transkriberingen gikk jeg også i gang med anonymiseringen av informantene. Jeg var veldig opptatt av å ivareta de etiske retningslinjene som gjelder når man samler inn data. Da lydfilene hadde blitt lagt inn på datamaskinen, var første skritt i konfidensialitetsprosessen å kalle de respektive lagene for lag.1, 2 og 3. Innad i de forskjellige lagene har jeg laget fiktive navn for å få fram et personlig preg. (Thagaard, 2003).

.

4.8 Etiske hensyn under datainnsamlingen

I kvalitativ forskning er etiske vurderinger ikke knyttet til spesielle deler av intervjuprosessen, men til hele prosessen som har funnet sted (Widerberg, 2005). Ifølge Kvale (2007) er det tre hensyn som er spesielt viktige innenfor kvalitativ forskning. Dette er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Informert samtykke var noe jeg gjorde både trenere og utøvere kjent med helt fra jeg tok kontakt per e-post til vi møttes for intervjuene. I intervjuforespørselen beskrev jeg hva slags tema oppgaven min omhandlet, og hva jeg ville oppnå med undersøkelsen. I og med at deltagerne befant seg i aldersgruppa 15-19 år, var det nødvendig med informert samtykke. I forkant av hvert intervju brukte jeg noen minutter på å fortelle dem hva intervjuet og oppgaven min skulle handle om, og at de fikk et informasjonsskriv sammen med en samtykkeerklæring som de underskrev. Før hvert intervju spurte jeg også alle involverte om det var greit at jeg benyttet båndopptaker til intervjuet. Jeg ga også beskjed om at det kom til å bli slettet etter at undersøkelsen var avsluttet.

Konfidensialitet var også en faktor som jeg tok hensyn til. Dette handler om ikke å avsløre informantenes identitet (Kvale, 2007). Helt fra jeg begynte transkriberingen har jeg vært nøye med å verne om anonymiteten til informantene ved å lage fiktive navn på alle deltakerne. Hvor i landet og hvilke lag de forskjellige utøverne kommer fra, har jeg anonymisert ved å si at alle lagene representerer deler av en basketregion i Norge. Ifølge Kvale (2007) representerer det å verne om konfidensialiteten et dilemma med tanke på at ingen andre kan kontrollere gyldigheten av datamaterialet.

Det siste hensynet man ifølge Kvale (2007) bør være oppmerksom på, er hvilke konsekvenser intervjuene kan ha, dvs. om de kan påføre informantene skade. Etter å ha gjennomført intervjuene, kan jeg ikke se at informantene har blitt utsatt for noe som kan medføre noen som helst form for skadelige konsekvenser. Jeg har hele tiden vært klar på at jeg er ute etter informantenes egne erfaringer når det gjelder kommunikasjon og motivasjon, og at intervjuene ikke skal være utleverende eller nedlatende overfor de trenerne de har eller har hatt. Inntrykket jeg sitter igjen med etter å ha gjennomført intervjuene og lest transkriberingen i ettertid, er at intensjonen min er oppfylt.

Når jeg ser undersøkelsen under ett, vil jeg hevde at retningslinjene for informert samtykke, konfidensialitet og eventuelle konsekvenser har blitt fulgt, og at informantene ikke har blitt påført for store belastninger.

4.9 Analytisk fremgangsmåte

Den vitenskapelige fortolkningsrammen danner selve grunnlaget for den forståelsen man som forsker utvikler i løpet av forskningsprosessen. Når man går i gang med et analysearbeid, er det ifølge Thagaard (2003) nødvendig å stille noen sentrale spørsmål til det datamaterialet man skal analysere. Til å begynne med er det viktig med en avklaring rundt hva man anser som sentrale deler i materialet, og hvordan disse forholder seg til hverandre. Videre bør det fokuseres på en helhetsforståelse (Flick, 2009; Postholm, 2010). Ifølge Thagaard (2003) er det viktig å være oppmerksom på at de kategoriene man bearbeider i kvalitative data, ikke er klart avgrenset fra hverandre. Det blir derfor viktig i analysen at det fokuseres på sammenhengen mellom de forskjellige enhetene i materialet. Det er vanlig å gjøre et skille mellom to analysemetoder; en personsentrert tilnærming som benyttes når personer er i fokus, og en tematisert tilnærming som innebærer at man sammenligner informasjon om hvert tema fra alle informantene (Thagaard, 2003). I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av en tematisert tilnærming, noe jeg startet med allerede da jeg utarbeidet intervjuguiden. Det første som er viktig i denne fasen, er å lese igjennom intervjuene og notere hva som fremstår som interessant. Ifølge Widerberg (2005) kan alt som fanger ens interesse, betegnes som analysetråder, og benyttes som utgangspunkt for videre analyse. Han understreker viktigheten av å kjenne innholdet i det materialet som skal analyseres med tanke på helheten, men også å notere seg de detaljene som utmerker seg underveis. I analysearbeidet brukte jeg markeringspenn og post-it lapper for å markere områder som var interessante, og for å skape en best mulig oversikt over materialet.

Formålet med analysen er å se på hva slags kommunikasjonsstil som kan ha innflytelse utøvernes internalisering av motivasjon. For å presentere dette på en oversiktlig måte vil jeg lage et sammendrag av utøvernes uttalelser siden det er såpass mange grupper som har blitt intervjuet. I tillegg vil jeg sitere fra intervjuene. Dette vil bli diskutert opp imot det som har blitt presentert av tidligere forskning og teori. I noen tilfeller vil det bli tatt med sitater kun fra ett eller to lag. Dette er et bevisst valg. De presenterte sitatene er tilnærmet lik utsagn fra de andre lagene, og for å unngå gjentakelse har jeg gjort det slik. Analysen er delt inn i tre kategorier. Først blir kommunikasjonsstil diskutert. Deretter blir betydningen av de

grunnleggende behovene tatt opp da disse danner selve grunnmuren for den etterfølgende diskusjonen om motivasjon. Avslutningsvis vil internaliseringen av motivasjon bli behandlet

5.0 Analyse

I dette kapittelet vil analysen av datamaterialet bli presentert. Først følger en beskrivelse av valgt analytisk fremgangsmåte og deretter en presentasjon av informantene. Datamaterialet vil bli diskutert i lys av selvbestemmelsesteorien, kommunikasjonsteori og tidligere forskning.

5.1 Ønsket kommunikasjonsstil

I dette avsnittet vil det bli diskutert hvordan utøverne opplever kommunikasjonsstilen mellom seg og treneren, og sitater fra utøverne belyser temaet. Til å begynne med vil jeg ta for meg hvilke aspekter utøverne vektlegger som viktige i forhold til trenerens kommunikasjonsstil. I tillegg pekes det på hva som er uønsket. Deretter vil det bli sett nærmere på hvordan kommunikasjonen utspiller seg på trening og kamp.

5.1.1 Ønsket og uønsket kommunikasjonsstil

Ifølge LaVoi (2007) er kommunikasjon en helt sentral faktor når man skal samhandle med andre mennesker. Kommunikasjon er selve bærebjelken i interpersonelle relasjoner, og utøvere i alle aldersgrupper nevner kommunikasjon som en av de viktigste bestanddelene i et godt trener-utøverforhold (Hardy et al, 2005; Philippe & Seiler, 2006). For å kartlegge kommunikasjonen mellom trener og utøver, var det nyttig å starte med å spørre hva slags kommunikasjonsstil utøverne selv mente var optimal i forholdet mellom dem og treneren. Utøverne fra jentelagene var ganske samstemte i hva slags kommunikasjonsstil de foretrekker, og mener følgende bør være til stede i en optimal relasjon:

(1)Lise: At begge kommer med innspill (..) (1)Marte: [fortsetter] og at man hører på hverandre. (1)Lise: han må være interessert, og ville høre på deg. (1)Siri: [avventer] at han tar seg tid til å høre på deg. Det hjelper også på at han har en litt løs tone, da blir det ikke så seriøst liksom. Da slipper jeg å tenke over alt det du har tenkt til å si. // (2)Anna: (..) Gode svar. Det er ganske bra, for om vi spør om noe bør ikke svaret være for komplisert liksom. (2)Kaia: [skyter inn] at hun passer på at vi har skjønt det! // (3)Silje: at vi faktisk tør å snakke med han. (3)Synne: jeg synes det er viktig at han hører på oss når vi snakker til han, og at han da gir gode tilbakemeldinger.

På tvers av lagene virker jentene enige i hvordan en ideell kommunikasjonsstil mellom dem og treneren bør være. Forhold som gjensidig dialog, interesse fra treneren, og gode tilbakemeldinger, oppsummerer hva de mener er det aller viktigste for at kommunikasjonen mellom dem og treneren skal være best mulig. Hva guttene angår, uttrykker de følgende:

(1)Fredrik: Så lenge de hører på oss, så synes jeg det er bra. (1)Anders: [skyter inn] og at de står for det de sier. At det ikke bare er tomme løfter liksom. // (2)Sverre: det er jo respekt da, det er egentlig det det handler om (..) at den er gjensidig. Og

forståelse, at kommunikasjonen mellom oss er basert på det. (2)Hans: jeg føler at praten er bra hvis jeg kan komme til han å spørre om hva jeg kan bli bedre på, og får gode svar på det. // (3)Johan: det må være lov å ha det litt gøy sammen iblant. Det må gå an å ha det moro med treneren også! (3)Andreas: Når det gjelder respekt, så må den være gjensidig. (3)Henrik: [skyter inn] Det er lettere å prate med treneren når du vet at han respekterer deg, og du respekterer han.

Også hos guttene fremstår gjensidig respekt som et viktig element. De understreker viktigheten av at treneren respekterer dem når de kommer til han med spørsmål, samtidig som de også er opptatt av å få gode svar på hva de spør om. Henrik fra klubb 3 understreker at for han er det lettere å prate med treneren dersom han vet at treneren tar han seriøst når han kommer med spørsmål. Black og Weiss (1992) hevder at dersom kommunikasjonen mellom trener og utøver er god, er sjansen større for at utøveren er tilfreds med treneren. Utøverne beskriver en ønsket kommunikasjonsstil på en slik måte at det må tolkes dithen at treneren har en positiv innstilling, da det er lite trolig at en negativ trener, vil vise nødvendig interesse. Formen for kommunikasjonsstil som både jentene og guttene vektlegger, samsvarer bra med hva Schiefloe (2003) legger i begrepet om mellommenneskelig kommunikasjon. Innenfor mellommenneskelig kommunikasjon vil man alltid måtte forholde seg til andre, og reagere og handle deretter. Det er et gjensidig samspill mellom de involverte, og man kommuniserer på et personlig plan (Schiefloe, 2003). Det er også mulig å dra paralleller mellom det Deci og Ryan (2000) legger i behovet for autonomi, og mellommenneskelig kommunikasjon. En trener som er autonomistøttende, vil være opptatt av en gjensidig dialog med utøverne, vise interesse og være inkluderende. Ut ifra hva utøverne uttrykker med tanke på hva slags kommunikasjonsstil de foretrekker, fremstår autonomistøttende kommunikasjonsstil noe alle virker å foretrekke. En trener som inkluderer alle og benytter seg av en åpen dialog med utøverne, vil også ifølge Yukelson (2006) ha mest motiverte utøvere. Utøverne er altså samstemte på tvers av kjønn, og det virker som at det eksisterer en enighet på tvers av de forskjellige lagene med tanke på hvordan treners kommunikasjonsstil bør være.

Er enigheten like stor når uønsket kommunikasjonsstil skal beskrives? Når det gjelder uønsket kommunikasjonsstil, sier jentene følgende:

(1)Lise: En som ikke bryr seg! En som bare gir oss oppgaver uten å komme med tilbakemeldinger, og uten å følge oss opp underveis. (1)Marte: [skyter inn] En som er helt likegyldig liksom, og som er kompis hele tida. Ikke trener. (1)Siri: [fortsetter] For det må være litt disiplin, ellers blir det ikke noe styring når du er på trening. Han må ha litt autoritet! // (2)Sofie: En trener som alltid er streng og sur (..) (2)Anna:

[fortsetter] Ja, og som bare forteller oss hva vi skal gjøre, uten selv å vise det først. // (3)Synne: Kjefting (..) (3)Silje: Ja, det var derfor jeg slutta på håndball. Det var bare kjefting, og ikke noe engasjement fra treneren. Noen ganger så bare var de der, uten å virke som de hadde lyst til å være på trening. (3)Maren: En trener må få være streng, men de må kunne kontrollere det liksom.

Av jentenes utsagn framgår det at en kommunikasjonsstil som er preget av få tilbakemeldinger, krevende og streng atferd og lite engasjement, er svært negativ. Mageau og Vallerand (2003) fremhever at selv om en autonomistøttende kommunikasjonsstil er å foretrekke, er det i mange tilfeller det motsatte som utspiller seg i praksis, altså en kontrollerende kommunikasjonsstil. Dette illustreres godt i Siljes begrunnelse for hvorfor hun sluttet på håndball. Guttene på sin side hadde følgende å si om hva slags kommunikasjonsstil de mislikte:

(1)Petter: Negative (..) Som snakker stygt til spillerne. Vi har spilt mot andre lag som har trenere som har stått på benken og kjefter og smeller på en som bommer på layup. (1)Jarle: [fortsetter] da syns jeg nesten synd på motstanderen. (1)Petter: Ja, det er ikke noe motiverende. (1)Andreas: og så blir det kjedelig om han bare ber oss om å gjøre ting. Det er greit at han har kontroll, men ikke at han er kontrollerende. // (2)Ørjan: en trener som ikke holder det han lover. For eksempel hvis du jobber hardt på hver trening, og gjør alt han sier, for så å la en annen spiller som ikke har vært på trening eller jobbet like hardt, få spille mer enn deg i kamp. (2)Stian: [fortsetter] og en trener som favoriserer, det takler jeg ikke! // (3)Knut: trenere som ikke inkluderer alle (..) som fryser ut folk de ikke liker. Jeg mener at trenere skal møte spillerne med et åpent sinn, og ikke favorisere.

Også hos guttene hersker det enighet om at en kontrollerende kommunikasjonsstil ikke er å foretrekke. De fremhever hvor lite motiverende det er med en trener som kontrollerer dem ved bruk av negativitet eller kjefting. De verdsetter heller ikke trenere som ikke holder det de lover eller ikke er inkluderende. I en slik kontrollerende treneratferd er det nærliggende å tro at det er enveiskommunikasjonsstil som benyttes. Denne typen kommunikasjonsstil kjennetegnes ifølge Schiefloe (2003) av en enveisprosess hvor en person gjør noe i forhold til en annen. Med denne kommunikasjonsstilen er det også mer sannsynlig at det oppstår kommunikasjonsstøy, som gjør at budskapet mistolkes. Dette kan for eksempel illustreres gjennom Lises utsagn om en trener som ikke bryr seg, men som setter utøverne i aktivitet uten noen form for forklaring. Av Martin et al. (2009) bekreftes det også at utøvers motivasjon påvirkes av hvordan treneren kommuniserer, og at negativ atferd ofte har en negativ påvirkning på utøvernes motivasjon. Det er allikevel viktig å understreke at denne kommunikasjonsstilen ikke er utelukkende negativ. Den kan i mange sammenhenger

innenfor idretten, være en effektiv metode for å kommunisere, spesielt hvis man skal henvende seg til mange på en gang (Schiefløe, 2003).

5.2 Feedback

Kommunikasjonsstilen mellom trener og utøver på trening utspiller seg som oftest i form av feedback (Mouratidis et al. 2010). Feedback spiller en viktig rolle ikke bare i forhold til å lære seg nye ferdigheter, men også for prestasjon. I det neste avsnittet vil vi se hvordan utøverne opplever at feedback mellom dem og treneren utspiller seg på trening og kamp.

5.2.1 Feedback på trening

Kommunikasjonsstilen mellom trener og utøver på trening er først og fremst preget av at de har tid til hverandre. Gjennom feedback kan treneren ta tak i områder utøverne behersker, eller områder de må bruke mer tid på. Treneren kan anerkjenne hva utøverne gjør, eller motsatt gi rettleiding og direksjoner på hva som må forandres (Hein & Koka, 2005). I denne sammenhengen snakker man om ekstern feedback, som er tilbakemeldinger som kommer fra en ekstern person, altså treneren. Videre vil det bli sett nærmere på hvordan denne eksterne feedbacken oppleves, og hvilke elementer de trekker fram som viktige. Jentene som tilhører klubb 1 og 2 omtaler feedback på trening på denne måten:

(1)Marte: Hvis du gjør noe galt, så tar han deg jo som oftest til siden og sier hva du kan gjøre annerledes. (1)Siri: ellers så kan han stoppe spillet og korrigerer det derfra. Han tar aldri en enkeltperson i plenum liksom. (1)Lise:[bryter inn] ...han eksemplifiserer med en enkeltperson, men uten å mene det på en måte. (1)Marte: og hvis du gjør noe bra så roper han jo det rett ut, hvert fall når vi spiller.// (2)Marianne: Hun sier ifra om det er perfekt utført, eller om det er noe som må jobbes med.

Som det kommer fram av hva jentene i klubb 1 og 2 sier, er feedback fra treneren preget av å rette opp i de eventuelle feilene de gjør for at de skal få det til på best mulig måte neste gang de gjør det. Blant utøverne i klubb 3 er feedback preget av litt andre momenter enn hva de foregående klubbene opplevde:

(3)Synne: Jeg har ikke opplevd så mye rettleiding enda (..) altså han sier jo "bra" og sånn da. (3)Silje: [skyter inn] ja, det er først og fremst må vi nesten fortjene det kanskje?

Mellom klubb 1 og 2 på den ene siden og klubb 3 på den andre, eksisterer det en forskjell i form av at utøverne i klubb 3 føler at de må bevise overfor treneren at de skal fortjene en

form for feedback. Mens utøverne fra klubb 1 og 2 får kontinuerlig tilbakemelding underveis, arter det seg altså litt annerledes hos jentene i klubb 3 ved at treneren benytter seg mer av generell feedback fremfor spesifikk (Koka & Hein, 2005). I dette tilfellet kan det tenkes at utøverne fra klubb 3 har en trener som praktiserer en kommunikasjonsstil som i praksis er mer enveis enn hva den er hos de to andre lagene. Mouratidis, et al (2010) fremhever viktigheten av at feedback må gis på en riktig og positiv måte for at den skal ha størst effekt. Ved å begrense seg til å si *bra* eller *dårlig*, kan man risikere at budskapet ikke når fram (Mouratidis et al, 2010).

Blant guttene fra klubb 1 og 3 regjerer også den samme oppfatningen som hos jentene fra klubb 1 og 2, mens klubb 2 uttrykker at feedback til en viss grad er betinget av blant annet hva som gjøres på treningen. Videre følger et utdrag av hvordan de beskriver feedback på trening:

(1)Petter: Han sier hva som er feil, for han er veldig flink til å se de små tingene som kan forandres på. (1)Jarle: [fortsetter] ja, for min egen del har jeg opplevd å få tilbakemelding på hvordan jeg holder ballen i hånda. Småjusteringer. // (2) Sverre: Noen ganger kan han si bra eller dårlig, uten å si noe mer. Mens andre ganger kan han si "hva" som var bra og hva som var dårlig. Det spørres litt på situasjonen og hva vi holder på med på treninga. // (3)Johan: han er veldig flink til å vise følelser og engasjement når vi gjør det bra. Det er for eksempel hvorfor vi skjøt riktig, driblet bra eller leste spillet. Det er spesifikt liksom.

Blant guttene fra klubb 1 og 3 regjerer også den samme oppfatningen som jentene hos klubb 1 og 2, mens klubb 2 uttrykte at feedbacken gradvis var betinget. Hos klubb 2 var guttene av den oppfatning at det vekslet litt på tilbakemeldingen, avhengig av hva de gjorde på trening. Skal man se informantenes utsagn i lys av Mouratidis et al's (2010) definisjon av korrekt feedback, samstemmer dette med hva utøverne fra klubb 1 og 3 hos jentene uttrykte, og i stor grad med guttelagene angående hva tilbakemeldingene bør inneholde. Kommunikasjonsstilen bør altså ha en god struktur, og inneha kompetanserelatert informasjon. Slik som informantene beskriver situasjonen på trening, får de nødvendig veiledning på teknikk og skuddtrening. Denne beskrivelsen samsvarer med hva Koka og Hein (2005) beskriver som spesifikk feedback, som har som formål å bevisstgjøre mottakeren på hva som er bra og hva som eventuelt må gjøres for å forbedre det som ikke var fullt så bra.

Blant jentene i klubb 3 og til dels guttene i klubb 2 er typen feedback som formidles her, mer av det generelle slaget. Ifølge Koka og Hein (2005) er generell feedback begrenset til

kun å påpeke hva som var bra eller dårlig, uten å gi noen videre form for forklaring. Hos guttene kommer det fram at dette er litt situasjonsbetinget, og man må ta høyde for at det ikke alltid er slik. I Moen og Garland (2012) sin studie om effektiv kommunikasjon mellom trener og utøver på trening, kom de fram til at den beste kommunikasjonen var basert på en felles forståelse. For å oppnå en slik felles forståelse er det ifølge Moen og Garland (2012) viktig at trenerne er flinke til å inkludere utøverne i valg og bestemmelser, og er flinke til å kommunisere på rett måte med dem. Sett i sammenheng med hva slags feedback utøverne i klubb 1 og 2 jenter og klubb 1 og 3 gutter fikk fra trenerne sine, er det nærliggende å tro at denne felles plattformen allerede hadde blitt etablert, da trenerne var i stand til å formidle spesifikke tilbakemeldinger til dem. For jentene fra klubb 3 og i de tilfellene guttene fra klubb 2 ikke mottar noe særlig feedback, kan det tenkes at denne felles forståelsen ikke var tilstede. Kommunikasjonsstilen som disse utøverne noen ganger opplever, kan tenkes å helle mer mot enveiskommunikasjon enn mellommenneskelig kommunikasjon. Videre vil det bli sett nærmere på hvordan feedback utspiller seg i kampsituasjoner.

5.2.2 Feedback i kamp

Fram til nå har det vist seg at utøverne opplever at feedback de får fra treneren på trening i stor grad var av typen spesifikk feedback. Med noen unntak (jentenes lag 3 og i noen grad guttenes lag 2), fikk de i hovedsak gode- og spesifikke tilbakemeldinger fra treneren på alt fra skudd og teknikk til forsvarsspill, og det blir det derfor interessant å se hvordan utøverne opplever feedback fra treneren i en kampsituasjon. For en trener er forskjellen mellom trening og kamp en stor. Forhold som lite tid, høyt volum fra tilskuere eller musikkanlegg, og stressende situasjoner er bare noen av utfordringene man som trener står overfor. Bortsett fra når det er pause eller timeout utspiller kommunikasjonen seg når at treneren står på sidelinjen og utøverne på banen, og instruksjoner og tilbakemeldinger til utøverne må komme fort, være spesifikke og lette å forstå. Det som Schiefloe (2003) legger i begrepet enveiskommunikasjon, er også den mest nærliggende kommunikasjonsformen her. Feedbacken som treneren gir til utøverne, vil i mange tilfeller variere fra å være generell i formen, for eksempel ved å rose gode prestasjoner, til å være spesifikk når det trengs småjusteringer. Slik uttrykker jentene sin opplevelse av trenerens feedback i kamp:

(1)Marte: Da er han litt mer stressa! (1)Siri: Det er ikke alltid like lett å få kontakt med han i kamp. (1)Lise: [skyter inn] men vi får beskjeden uansett om det er noe konkret han vil ta opp med oss da. (1)Siri: Ja, han kan ta enkeltspillere ut til siden for å gi en beskjed som skal tas videre. // (2)Anna: Vi får beskjed om hva vi skal gjøre, for eksempel å skyte mer, eller spille bedre forsvar. (2)Sofie: før var det ikke så mye, med den gamle treneren (..) da var det mer generelt i pausene, ikke så spesifikt. //

(3)Tine: I kamp er det fortløpende tilbakemeldinger. (3)Silje: når vi byttes inn og ut får vi gitt hverandre beskjeder, men når vi er ute på banen er det mest beskjeder fra han som blir gitt. Vi får ikke tid til å si så mye tilbake, annet enn å nikke på hodet.

Jentenes opplevelse av feedback i kamp på tvers av klubbene er i stor grad lik. Jentene fra klubb 1 nevner at det kan være vanskelig å få kontakt med treneren underveis i kampen da han ofte er stresset og engasjert. Til tross for dette er de flinke til å påpeke at de får den nødvendige veiledningen uansett, til tross for at treneren opptrer som han gjør. Alle jentene uttrykker at de gir og får beskjeder i større eller mindre grad fra treneren. Altså er det en form for spesifikk feedback som benyttes, selv om det iblant er i form av enveiskommunikasjon. Jentene fra klubb 2 forteller at før de byttet trener, så var feedbacken preget av lite spesifikke instruksjoner. Som Sofie sier, hadde tilbakemeldingene et ganske generelt preg, mens med treneren de nå har, er det mer spesifikke tilbakemeldinger som blir benyttet. Disse spesifikke tilbakemeldingene samsvarer godt med hva Koka og Hein (2005) legger i begrepet spesifikk feedback. Denne tar spesifikt for seg hva som er bra og hva som må forbedres.

Guttenes opplevelse av feedback i kamp innehar mange av de elementene som jentene nevner, men bidrar også noen nye nyanser:

(1)Fredrik: (..) hva vi kan gjøre bedre. (1)Anders: uansett hva stillinga er egentlig. (1)Andreas: han roper mest fra sidelinjen, eller i timeouts. Men om du har spilt bra en omgang, og blir bytta ut, så får du ofte feedback når du setter deg på benken. Da sier han hva du gjorde bra og hva du gjorde dårlig. // (2)Hans: i kamp brøler han til spillerne, så må du reagere på hva han sa. (2)Stian (..) ofte på hva du ikke gjorde bra, så jeg pleier å være sur på han iblant på kamp. Men noen ganger så får du også vite hva du gjorde bra da, og det er mye bedre. (2)Eirik: For eksempel når det andre laget skyter straffer, så pleier han å ta en spiller ut til siden for å gi beskjed videre til resten av laget. // (3)Knut: Han roper og prater veldig mye, men vi får ikke alltid sagt noe tilbake. Får som regel nikk eller sagt ja eller nei liksom. (3)Henrik: Det dreier seg som regel om at vi må ha flere pasninger, angripe annerledes eller bruke mer tid i angrep. Det er konkret.

Også hos guttene er inntrykket at de får såkalt spesifikk feedback fra treneren (Koka, Hein, 2005). De får tilbakemelding på hva som må forbedres, og hva som er bra. I likhet med jentene blir også tilbakemeldingen til guttene i kamp ofte gitt fra treneren til en av spillerne på banen når det er stopp i spillet. (2)Hans og (3)Andreas nevner at treneren deres ofte roper og huler fra sidelinjen, og at han iblant henger seg opp i hva spillerne ikke gjorde fremfor hva som kan forbedres. Han sier at han ofte blir sur når treneren skriker til han. Kassing og Infante (1999) viser til funn som tilsier at når utøvere oppfatter trenerens

kommunikasjon som aggressiv, vil dette ha en negativ virkning på hvordan de er fornøyd med treneren. I tillegg vil det ha en negativ påvirkning på prestasjonen. Dette illustreres gjennom Stians uttalelser. Han påpeker senere at det er en balansegang fra treneren sin side, og at man også får tilbakemelding på hva som var bra.

En studie utført av Guzmán og Calpe-Gómez (2012) viser at en treners tilbakemeldinger til spillerne forandres ut ifra hvordan kampen forløper. Ved dårlige prestasjoner vil også feedback fra treneren være av en negativ karakter, mens det motsatte vil være tilfellet ved gode prestasjoner. Det er også interessant å se om det er noen sammenheng mellom trenerens kommunikasjonsstil og konkurranseutfallet. På spørsmål om trenerens kommunikasjonsstil når de spilte en dårlig kamp, uttrykte jentene følgende:

(1)Lise: Hehe. Han er nok litt dårlig taper, han er et konkurransemenneske sånn som oss. (..) det varierer jo litt, men om vi har gitt alt hele kampen, så er det bra liksom. (1)Marte: [fortsetter] men om vi vinner en kamp vi har spilt dårlig, så forandres det jo. // (2)Kaia: Det har vært litt annerledes denne sesongen her, siden vi har vært så få spillere. Så hun skjønner liksom hvorfor vi ikke alltid spiller så bra som vi kan. // (3)Silje: Han er ikke så opptatt av resultatet, men mest av at vi får til det vi prøver på. (3)Maren: [fortsetter] at vi har gjort vårt beste (..) så det er ikke så stor forskjell.

Hos jentelagene virker det ikke som om kommunikasjonen fra treneren blir påvirket av utfallet av en kamp. Jentene fra klubb 1 fremhever at treneren deres er veldig konkurranseinnstilt, og at det noen ganger spiller inn på atferden hans. Men det er først og fremst jentenes innsats som har betydning for hvordan treneren kommuniserer. Jentene fra klubb 2 og 3 beskriver også en trener som fokuserer mest på innsats fremfor resultat, og derfor forandres ikke atferden hans i noen særlig grad om de spiller en dårlig kamp.

Da guttene ble stilt overfor det samme spørsmålet, uttrykte de følgende:

(1)Petter: det spørs litt på oss. Vi påvirker jo humøret til treneren ettersom hvor bra vi spiller eller hvor skjerpa vi er. (1)Jarle: [skyter inn] resultat er ikke det viktigste, men vi får høre det om vi ikke gir alt! // (2)Ole: det er litt blanding. Noen ganger får vi høre det, mens andre ganger så er det greit. Det spørs på motstanden og innsatsen vår. // (3)Knut: det bestemmes av innsatsen vår. Selv om vi kan tape med mange poeng, så kan vi få ros underveis for at vi jobber hardt og gir alt vi kan. (3)Andreas: [skyter inn] om innsatsen vår er bra, så er det lite kjeft og mer ros.

Også hos guttene er inntrykket at trenerens kommunikasjonsstil ikke blir påvirket så mye av et negativt utfall av kampen. Hvis de derimot ikke yter maksimal innsats og er skjerpet under kampen, vil de få en mindre hyggelig reaksjon fra treneren. Ole fra klubb 2 sier at det varierer litt, og at det ikke alltid ligger noe til grunn for at atferden til treneren forandres

under kampen. Spillerne får en blanding av både ris og ros, og dette avhenger igjen av utøvernes innsats.

Som det kommer fram av analysen av hva slags kommunikasjonsstil utøverne foretrekker, uttrykker utøverne på tvers av kjønn og fra samtlige lag at de foretrekker gjensidig dialog, altså en toveiskommunikasjonsstil (Schiefløe, 2003). De fremhever også at det er viktig at det kan være en litt avslappet tone mellom treneren og dem, og at det bidrar til at de trives bedre. For hva angår feedback på trening og kamp viser det seg at jentene fra lag 3 følte de måtte gjøre seg fortjent til å få feedback på trening. Dette skilte seg ut fra hva de andre klubbene opplevde. Formen for feedback hadde også et mer generelt preg over seg, til forskjell fra den spesifikke feedbacken de andre utøverne opplevde. I kamp bar feedbacken preg av å være spesifikk, til tross for at trenerne ofte var preget av kampsituasjonen. Trenerens feedback virket heller ikke å forandre seg på bakgrunn av resultater, men heller av innsats. Ved dårlig innsats uttrykte utøverne fra alle lag at trenerens feedback ble påvirket av dette, ved at det ble mindre ros og mer instruksjon.

5.3 Grunnleggende behov

I denne delen av analysen vil de grunnleggende behovene i selvbestemmelsesteorien bli diskutert. Felton og Jowett (2013) viser til funn som tilsier at utøvernes oppfatning av trenerens atferd, er med på å påvirke utøvernes psykiske behov slik at de skal fungere optimalt. Disse grunnleggende behovene danner et godt grunnlag for å diskutere utøvernes motivasjon da de på hver sin måte påvirker individet i ulik grad. Solberg og Halvari (2009) har gjennom sin studie av kampsportutøvere også kommet fram til at et miljø som støtter opp under de grunnleggende behovene, vil ha en positiv effekt på utøvernes velvære. Disse funnene blir også støttet av Ommundsen et al (2010) sin studie av unge fotballspillere, som viser til lignende funn. Gilbert (2011) refererer også til funn gjort gjennom intervjuer med toppidrettstrenerne som viser at de grunnleggende behovene vektlegges bevisst for å ha et optimalt trener-utøverforhold. Det vil derfor være nyttig å se nærmere på i hvilken grad disse behovene blir tilfredsstilt hos utøverne. Behovet for autonomi blir diskutert før man går videre til kompetanse og behovet for tilhørighet kommer til slutt.

5.3.1 Autonomi

I tidligere forskning blir behovet for autonomi betraktet som det aller viktigste. (blant annet Ommundsen & Kvale, 2007; Felton & Jowett, 2013). I tillegg til å framstå som det viktigste behovet i idrettssammenheng, er det også klare paralleller til skolesektoren både i

kroppøving, men også i klasserommet (Kalaja, et al. 2009; Bagøien, Halvari, Nesheim, 2010). Idrettsutøvere er avhengige av en viss grad av autonomistøtte fra omgivelsene for å holde motivasjonen oppe, og for å kunne tilegne seg nye ferdigheter. Tidligere forskning viser i stor grad at autonomistøttende miljøer kan øke sannsynligheten for at deltagerne vil få tilfredsstilt alle de grunnleggende behovene (Standage & Ryan, 2012). Deci og Ryan (2000) er også av den oppfatningen at omgivelser som støtter oppunder autonomi, har en positiv effekt på den indre motivasjonen.

Hva autonomistøtte angår, er det nærliggende å tro at formen for støtte som benyttes, er mellommenneskelig kommunikasjon, siden deltagerne hele tiden forholder seg til andre (Schiefløe, 2003). Som nevnt tidligere er autonomistøttende atferd kjennetegnet av at man anerkjenner andres meninger og verdier, og at de involverte partene har et felles utgangspunkt slik at man unngår misforståelser. Gode begrunnelser blir også et nøkkelord i denne sammenhengen for at utøverne på best mulig måte skal forstå hensikten med hva som gjøres. Intervjumaterialet gir et innblikk i utøvernes egne oppfatninger rundt hvorvidt treneren har en autonomistøttende kommunikasjonsstil, da med tanke på at treneren gir gode begrunnelser og er demokratisk i valgsituasjoner. Jeg spurte informantene om deres opplevelse av autonomi med tanke på om deltagelsen deres i basketball var preget av at treneren vektla demokrati i spillergruppa og viste forståelse både når prestasjonen var bra og når den var dårlig. På tvers av jentelagene hersket det en enighet om hvordan de opplevde trenerens begrunnelser og oppfølging. Allikevel var det noen svar som viste seg å være interessante. Videre følger et utdrag av hva noen av jentene uttrykte med tanke på om de fikk gode begrunnelser:

(1)Siri: når vi spiller på trening kan han forklare spesifikt at hvis man gjør det enten på den ene måten eller andre måten vil det bli åpninger i forsvaret. // (3)Tine: Han sier gjerne hvorfor vi skal gjøre ting. (3)Synne: [tilføyer] Han forteller jo hvorfor det er viktig at man gjorde for eksempel sånn i stedet for sånn..(3)Maren: [skyter inn] Ja, det var sånn at han sa ifra om hvorfor det var lurt å gjøre forskjellige finter og bevegelser.

Jentene som tilhørte lag 1 og 3, er av tilnærmet samme oppfatning om at de opplever at treneren er flink til å gi gode begrunnelser, og de ser nytten i det. Guttene fra lag 2 var også av samme oppfatning og svarte følgende:

(2)Hans: Han er flink til å si hvorfor vi for eksempel løper mye på trening, eller hvorfor vi bruker mye tid på skuddteknikk eller forskjellige angrepssystemer. (2)Stian: Og systemer sliter vi litt med, og da hjelper det at han forklarer hvorfor vi trenger å lære det. Det er en ting vi ikke kommer unna, for på høyere nivå er man

nødt til å kunne spille i et system. Det er noe vi må jobbe med uansett, og vi skjønner hvorfor.

Jentene fra lag 1 og 3 og guttene fra lag 2 deler oppfatningen om at trenerne deres er flinke til å gi dem gode begrunnelser til hjelp for valg av forskjellige øvelser på trening og handlemåte i kamp. Dette samsvarer med hva Mageau og Vallerand (2003) mener kjennetegner en autonomistøttende kommunikasjonsstil, og ligner også hva Schiefloe (2003) legger i mellommenneskelig kommunikasjon. Mageau og Vallerand (2003) nevner at en trener som er flink til å gi gode begrunnelser, vil i større grad ha mer indre motiverte utøvere. Til tross for at disse tre lagene var fornøyde med hvordan de opplevde situasjonen på trening og kamp med tanke på gode begrunnelser, kommer jentene fra lag 2 og guttene fra lag 1 med noen litt overraskende, men allikevel gode argumenter som taler litt imot bruk av begrunnelser. Her er hva de svarte:

(2)Anna: [...] Egentlig ikke. Altså, vi skjønner jo hvorfor vi gjør det vi gjør, og hvorfor vi må ha det. (2)Marianne: Det er jo ganske enkelt å skjønne hvorfor vi har de øvelsene vi har. For at vi skal gjøre det bra i kamp, må vi gjøre noe av det samme på trening.

Også hos guttene på lag 1 er oppfatningen den samme:

(1)Petter: Selv om han pleier å si "nå skal vi ha denne øvelsen fordi vi trenger det", så sier det seg selv i mange tilfeller.

Her ser vi at utøverne iblant følte at det ikke var nødvendig med gode begrunnelser, da de ofte så hensikten selv. Til tross for at de verdsetter at treneren forklarer godt og gir dem informasjon om hvorfor visse øvelser er viktig, syntes de at det i mange tilfeller sa seg selv hvorfor for eksempel noen øvelser var mer nyttig enn andre. Jarle oppsummerer det fint med et eksempel:

(1)Jarle: Vi skjønner hvorfor vi må gjøre de forskjellige øvelsene. hvert fall etter å ha spilt kamper, og hvis vi har spilt dårlig. Da er resultatet av kampen begrunnelse nok i seg selv.

For klubb 2 jenter og klubb 1 gutter virker det som det er en grense for hvor mye vekt treneren bør legge på å begrunne alle valg, og gi gode forklaringer. Som de uttrykker det, er det ofte en selvfølge hvorfor de gjør enkelte øvelser, og at ytterlige forklaringer er unødvendige. Hos guttene fra lag 3 er derimot situasjonen litt annerledes, og det virker som om de etterlyser litt mer veiledning og begrunnelser for hvorfor de gjør bestemte øvelser:

(3)Andreas: jeg etterlyser hvert fall litt, at vi får vite hvorfor vi gjør den og den øvelsen liksom. Iblant er det bare slik at vi får beskjed om å gjøre en øvelse uten å

vite helt hvorfor. (3)Johan: [legger til] Litt spesifikk tilbakemelding på noen ting kanskje. Småjusteringer på skudd og sånn for eksempel. Det hadde vært nyttig.

Det Andreas og Johan fra lag 3 forteller om her, samsvarer dårlig med en autonomistøttende kommunikasjonsstil, og heller mot en kontrollerende kommunikasjonsstil som blant annet kjennetegnes ved at det er lite bruk av begrunnelser og liten interesse for aktiviteten utøverne bedriver (Jóesaar et al, 2011). Standage og Ryan (2012) påpeker at en kontrollerende atferd fremfor en autonomistøttende, vil ha en negativ effekt på den indre motivasjonen. En kontrollerende kommunikasjonsstil vil for eksempel være preget av mye press på utøverne fra treneren sin side, ved at han eller hun tvinger fram hvordan utøverne skal være, tenke eller oppføre seg i forskjellige sammenhenger (Deci & Ryan, 1985). De går langt i å anbefale en autonomistøttende kommunikasjonsstil dersom formålet er å bedre og vedlikeholde den indre formen for motivasjon.

Et annet kjennetegn ved autonomistøtte er ifølge Deci og Ryan (2000) at man som trener er flink til å inkludere utøverne i valg og bestemmelser, da for eksempel ved valg av øvelser på trening, eller bruk av forskjellige spillesystemer i kamp. Mageau og Vallerand (2003) nevner dette som viktige faktorer for at behovet for autonomi skal oppfylles. Dette støttes også av funnene gjort av blant andre Jóesaar et al. (2011). På spørsmål om de fikk være med å bestemme, samsvarte svarene godt med det som kjennetegner et miljø som støtter oppunder utøvernes autonomi:

(1)Lise: Han hører med oss etter en kamp, for eksempel om vi syns det funka med det vi gjorde. Så får han høre vår mening, og så tar han ofte utgangspunkt i det til neste trening. (1)Siri: Han vil at det skal være gode treninger, og at vi skal være engasjerte. Han er veldig opptatt av det, at vi får bestemme litt. (3)Maren: Han spør hvordan vi vil ha det, hva vi ønsker å øve på. (3)Tine: [skyter inn] Ja, han er inkluderende, ved at vi får velge mellom øvelser, spill eller teknikk.

Hos samtlige jentelag viser det seg at trenerne deres er flink til å inkludere dem i valg og bestemmelser. Slik jentene uttrykker det, kan det virke som at det er et bevisst valg fra trenerne sin side, da de er ute etter å ha gode treninger og engasjerte utøvere. Guttene er også av samme oppfatning, og svarene deres reflekterer et miljø og en trener som tar hensyn og lytter til utøverne sine. På tvers av lagene eksisterer det allikevel litt forskjell i når det gjelder graden medbestemmelse de får:

(1)Fredrik: Hvis du har lyst til å gjøre en bestemt øvelse, så spør du. Så vurderer han om det er tid til det. Hvis ikke så får vi som regel gjøre det på neste trening. Han tar hensyn. (1)Anders: Han hører på forslaga våre. (1)Petter: [tilføyer] Ja, men det må også være et godt og seriøst forslag da.

Hos lag 2 og 3 preges også opplegget av at det er plass til medbestemmelse blant utøverne:

(3)Henrik: Det er noen ganger vi får velge hva vi skal gjøre, men som oftest er det treneren som bestemmer. (3)Andreas: [tilføyer] [...] men siden vi har hatt litt forskjellige trenere, så har det ikke alltid vært nødvendig å si ifra. (3)Knut:[skyter inn] og så spør det litt på hvordan treningen har vært, om vi har vært konsentrerte eller ikke. // (2)Sverre: Noen ganger. Når han er i godt humør og hvis vi har hatt en bra trening får vi bestemme hva slags øvelser vi vil kjøre. (2)Hans: Det spør på oss, hvor seriøse vi har vært på treninga. (2)Stian: [tilføyer] er det mer seriøse ting så bestemmer vi ikke så mye. Da er vi nødt til å høre i stedet.

Det som guttene fra lag 2 og 3 uttrykker er at medbestemmelse i enkelte sammenhenger er avhengig av hvordan de selv har prestert på trening. I den forbindelse nevnes forhold som seriøsitet og innsats som viktige faktorer for at treneren skal gi utøverne rom for innspill og forslag. I første omgang kan det virke som at trenerne på disse lagene utøver en litt streng form for disiplin, men informantene er allikevel fornøyde med hvordan øktene er lagt opp:

(2)Stian: Jeg tror at hvis vi hadde fått bestemt alt så hadde vi tatt snarveier og lettvinde løsninger i stedet. // (3)Henrik: Det er han som har siste ordet, han er jo treneren. Og det skal han være!

På disse to guttelagene var det tydelig at selv om de vektla medbestemmelse, måtte det være medbestemmelse innen visse grenser. De er klare på at de liker å få bestemme enkelte deler i samråd med treneren, men til syvende sist er det altså treneren som bestemmer. De fremhever at dersom treneren hadde gitt dem for stort ansvar, hadde de tatt snarveier som hadde ført til de hadde tatt litt lettere på de oppgavene de skulle utføre.

Gjennom innblikk i hvordan utøvere av begge kjønn oppfatter de faktorene som inngår i autonomistøtte, kommer det fram at dette behovet er tilfredsstilt i høy grad. Utsagnene til utøverne samsvarer godt med det som eksisterer av tidligere forskning på idrettsarenaen (blant annet Ommundsen & Kvalø, 2007; Jóesaar et al. 2011) så vel som i skolen (Bagøien, Halvari & Nesheim, 2010).

5.3.2 Kompetanse

Etter behovet for autonomi, er behovet for kompetanse det viktigste av de grunnleggende behovene (Deci & Ryan, 2002). Kompetansebegrepet blir i denne sammenhengen utøvernes opplevelse av egen kompetanse i basketball, men også den kompetansen de opplever at treneren innehar. Deci og Ryan (2008) hevder at den indre motivasjonen vil stige i takt med

hvor kompetent man føler seg i forhold til forskjellige oppgaver, og man vil i den sammenheng hele tiden søke etter nye muligheter til å utvikle seg. Kompetanse er også det behovet som har størst påvirkning på det å føle seg amotivert (Deci & Ryan, 2008). I dette avsnittet vil det bli sett nærmere på hvordan utøverne opplever sin egen kompetanse i forhold til å mestre forskjellige øvelser på trening. Øvelsene varierer mellom teknisk utførelse av pasning, skudd eller dribling, til mer avanserte øvelser på spillesystemer i angrep og forsvar. Jentene uttrykker at enkelte øvelser er vanskelige, men føler allikevel at de mestrer det aller meste:

(1)Lise: Etter hvert[...] at det går opp et lys, og så får man det til. Det spørres litt om man skjønner det til å begynne med. Når du først skjønner hvordan det gjøres, så blir det artig. // (2)Anna: Det er jo litt utfordrende, men ikke alltid så vanskelig. // (3)Synne: Det er vanskelig i starten, men etter hvert blir det lettere.. (3)Maren: [skyter inn] ja, men det som er bra er at jeg føler jeg lærer noe på hver eneste trening. Det er en bra følelse.

Guttenes vektlegger mye av det samme som jentene nevner, men bidrar også med et par interessante utsagn:

(1)Anders: Det er småtinga som er vanskelig, men som vi også får til etter hvert. Man blir jo bedre med erfaring. (1)Jarle: Det går fremover, og jeg får til mer og mer. // (2)Hans: Treneren kjører oss hardt, og det er aldri sånn "bra spilt gutta", det er alltid noe å forbedre. Men det er veldig bra. (2)Henrik: selv om vi føler at vi får det til så er det aldri perfekt, for det skal være noe å bygge videre på. Noe å forbedre. // (3)Knut: Noen av øvelsene er litt vanskelige, for eksempel venstrehåndslayup. (3)Andreas: [fortsetter] ja, men det avhenger jo av deg selv. Om du pusher deg til å gjøre øvelsene fortere, gjøre fintene raskere og skuddet raskere. Selv om du klarer venstrelayup kan du alltid bli bedre på det!

Hos både guttene og jentene er det tydelig at de liker utfordringene som vanskelige øvelser gir dem. Selv om det er vanskelig i starten, er de klare på at de får det til etter hvert, og at det er den eneste måten å bli bedre på. Det Deci og Ryan (2008) sier om at mennesket stadig vil søke nye utfordringer for å utvikle seg, sammenfaller med det både guttene og jentene uttrykker. Hos klubb 3 var dette et tema som engasjerte spesielt Andreas, og han var rask til å påpeke at uansett hvor lett eller utfordrende enkelte øvelser er, så avhenger resultatet til syvende sist av deg selv. Standage og Ryan (2012) nevner også *struktur* som et viktig element innenfor utvikling av kompetanse. Å jobbe systematisk mot fastsatte mål vil ha en positiv effekt på motivasjonen. Utøverne både hos gutte- og jentelagene er klare på at det alltid går an å bli bedre, og utførelse og gjennomføring har alltid et forbedringspotensial.

Behovet for kompetanse kan i noen tilfeller nevnes i sammenheng med behovet for autonomi. Sett i sammenheng med viktigheten av struktur innenfor utvikling av kompetanse, påpeker Standage og Ryan (2012) at dersom det skal være noen hensikt med å fokusere på struktur, må den fremmes gjennom autonomistøttende kommunikasjon, og de hevder at autonomistøttende tilbakemeldinger av positiv karakter vil støtte opp under utøvernes oppfatning av egen kompetanse. Dette er også noe som får støtte i funn gjort av Mageau og Vallerand (2003). Det informantene uttrykker med tanke på trenerens bruk av autonomistøttende kommunikasjon i forhold til kompetanse, samsvarer godt med funnene gjort i tidligere forskning:

(1)Lise: Han påpeker ganske mye hvis han ser at vi gjør noe galt, og er veldig engasjert. Han gir tilbakemelding på hva du gjør bra og hva du gjør dårlig. (1)Marte: [skyter inn] Han vil at vi skal forbedre oss. // (2)Anna: Hun gjør veldig mye for at vi skal bli bedre... (2)Kaia: [fortsetter] og hvis vi gjør ofte feil, så viser hun oss hvordan vi skal gjøre det. Hun tar oss ut til siden og viser nøye hvordan vi kan gjøre det riktig.

Også guttene skildrer en trener som gir tilbakemeldinger på kompetansen på en autonomistøttende måte:

(1)Jarle: Han har en positiv tone til oss når vi begynner med noe nytt. (1)Fredrik: Og når vi først får til noe så tar han det et steg lenger, så vi har noe mer å jobbe med. Han støtter oss, samtidig som han presser oss. // (2)Stian: Jeg spurte hva jeg burde bli bedre på, og han ga meg gode råd. Han pleier å snakke med oss om hva vi bør trene over sommeren. (2)Sverre: [bryter inn] og da er han veldig spesifikk!

Av utsagnene fra jentene og guttene kommer det tydelig fram at de har trenere som bryr seg om at utøverne deres skal utvikle seg. Amarose (2007) viser til funn som fremhever at egen kompetanse vil bli påvirket i positiv grad dersom den blir fremmet gjennom en autonomistøttende kommunikasjonsstil. Dette bekreftes i stor grad av hvordan utøverne uttrykte sin egen utvikling av kompetanse.

Standage og Ryan (2012) fremhever en negativ side ved struktur, ved at struktur i mange tilfeller blir forbundet med kontroll, og iblant er det en tynn skillelinje her. En utfordring er det at mange forbinder kontroll med noe negativt. Som Fredrik fra lag 2 sier, blir de ikke bare støttet av treneren, men også presset til å yte mer. Allikevel oppfattes det Fredrik uttrykker som noe positivt. De får støtte samtidig som de får de nødvendige utfordringene som er trengs for å bli bedre:

(2)Fredrik: Han lever jo for oss på en måte. Det syns på engasjementet hans!

Det utøverne uttrykker, kan tolkes dithen at behovet for kompetanse blir oppfylt både fordi treneren innehar de kvaliteter som trengs for at utøverne skal utvikle seg, og fordi utøverne selv føler at de allerede besitter en viss kompetanse. De uttrykker at de blir utfordret på hver trening, og ser ikke ut til å vike unna de utfordringene som følger med nye øvelser eller spilleroppsett. I stor grad hersker det også en enighet på tvers av lagene om at trenerne deres besitter den nødvendige kompetansen som er nødvendig for at de skal utvikle seg som spillere, og at den blir fremmet gjennom autonomistøttende kommunikasjon.

5.3.3 Tilhørighet

Behovet for tilhørighet havner litt i skyggen av autonomi og kompetanse når det kommer til hvor viktig det er i idrettslig sammenheng. Allikevel hevder Deci og Ryan (2002) at mennesket vil ha en større mulighet for å være indre motivert dersom det befinner seg i et miljø som man er kjent med, og hvor man føler seg trygg. Ifølge Deci og Ryan (2000) innebærer dette behovet at mennesket er avhengig av å føle seg knyttet til og bry seg om andre i miljøet sitt. Det er viktig å være klar over dette siden man til daglig tilbringer mye tid sammen med andre i forskjellige settinger. For at man skal oppleve vekst og få dekket behovet for autonomi og spesielt behovet for kompetanse, er man avhengig av å føle seg ønsket og trygg (Deci & Ryan, 2000). Som idrettsutøver er dette viktig, spesielt i lagidrett. Dersom man føler at en ikke hører til eller føler seg uønsket i idrettsgruppa, vil dette igjen ha en negativ effekt på motivasjonen. En trener kan på lik linje med utøvere, arbeide for best mulig å legge til rette for at alle på laget skal føle en tilhørighet til gruppa. Ommundsen et al (2010) peker på behovet for tilhørighet som viktig i forhold til utøvernes motivasjon. Informantene hos begge lag er klare på hvor viktig tilhørighet til laget er og hva det betyr:

(1)Lise: Det betyr ganske mye. Hvis du spiller på et basketlag og ikke føler at du er en del av det, så blir det vanskelig å være motivert. // (3)Synne: det er viktig å ha et godt miljø på laget, da føler du deg trygg. (3)Maren: [skyter inn] ja, og da er det ikke så farlig å gjøre litt feil iblant.

Det er tydelig at det å være ønsket og føle at man hører hjemme på laget, er viktig for jentene. Også hos guttene er inntrykket det samme:

(1)Petter: jeg vil si det betyr veldig mye. // (2)Hans: Klubben og basketball er på en måte livet mitt. Vi møtes liksom hver dag. I hvert fall jeg, Stian og Henrik, siden vi går på skole sammen. (2)Ole: [tilføyer] Vi knytter bånd her på laget, og det betyr mye. // (3)Andreas: Det er fint å ha den lagfølelsen, at laget jobber sammen og gjør noe bra sammen. Det er en herlig følelse når det er sånn.

Informantenes utsagn bærer preg av at det å være en del av et lag er av stor betydning. De beskriver betydningen av å ha et godt miljø som veldig viktig, og kommer også med eksempler på fra tidligere idrettserfaring hvor kvaliteten på spillerne på laget var bra, men at de aldri presterte optimalt siden miljøet var så dårlig:

(3)Maren: Når jeg spilte volleyball bestod laget av mange gode spillere, men noe lag ble det aldri av oss. Miljøet på laget var dårlig, og mye av grunnen til at jeg sluttet.

Deci og Ryan (1985) vektlegger *involvering* som en viktig faktor innenfor behovet om tilhørighet. Med økt involvering menes for eksempel at treneren er flink til å inkludere alle utøverne, og setter av nok tid til alle. Dersom treneren bruker nok energi på å vise interesse for alle, vil dette ifølge Deci og Ryan (1985) kunne ha en smitteeffekt på utøverne. Også hvis utøverne opptrer interessert, omtenkstomt og fokuserer på å skape et godt miljø, vil det ha en lignende effekt som hva en trener vil kunne ha. Informantene ble spurt om hva treneren gjorde for at miljøet på laget skulle være best mulig, men også hva de selv bidro med for at alle skulle føle seg velkomne:

(1)Marte: Være en positiv del av laget, og fokusere på å ha litt takhøyde. Når man er så mange forskjellige personligheter må man ha litt takhøyde. (1)Lise: [fortsetter] og treneren oppfordrer oss til å prate sammen, og prøver i blant å skape litt diskusjon så vi blir bedre kjent og kan løse ting i fellesskap.

// (2)Anna: Bli godt kjent med alle, da unngår man små gjenger, og alle føler seg velkomne. (2)Sofie: [om treneren] hun prøver å få med alle, og er flink til å inkludere. Hun er opptatt av laget, men ser også enkeltspillere.

// (3)Silje: Vi er jo et lag, så vi blir glad på hverandres vegne, og støtter hverandre. Det er sånn vi blir bedre!

Også det guttene fra lag 1 uttrykker om sin egen innsats og hvordan treneren bidrar til å skape et god miljø, er interessant:

(1)Petter: [tenker seg litt om] Vi støtter jo hverandre. Og så har vi utviklet en intern humor her på laget. (1) Jarle: [skyter inn] Akkurat den interne humoren tror jeg hjelper mye, det letter stemninga hvis vi har hatt en dårlig periode. (1)Fredrik: [om treneren] Uten om å være trener så er han åpen for å snakke med oss. Spesielt utenfor treninga. På trening så setter han seg et hakk høyere enn oss, men det syns jeg er helt rett av han å gjøre. Han er jo treneren. (1)Andreas: [skyter inn] Ja, og så lenge du er seriøs på trening og holder fokus, så blir miljøet på laget bra!

Det guttene skildrer her, er interessant med tanke på hva de sier om trenerens bidrag. De vektlegger kommunikasjon med treneren som noe positivt, men er også opptatt av at det skal være et visst nivå av seriøsitet og fokus på treningen for at miljøet skal være bra. Hos lag 2 og 3 er situasjonen litt annerledes, spesielt med tanke på hva lag 2 gjør for at miljøet skal være bra:

(2)Hans: Vi krangler jo mye på treninga da, og det ser ut som vi er en gjeng som hater hverandre. Vi kjenner hverandre så godt, så da gjør det ikke noe. (2)Henrik: Vi er trygge på hverandre, og dermed kan vi rope på hverandre under treninga, mens vi er venner etter. (2)Eirik: [skyter inn] det å prestere er veldig viktig for alle på laget, og vi blir mer sammensveiset av å ha det sånn. (2)Ørjan: [om treneren] Han er der for oss, kjører oss til og fra kamper og turneringer. (2)Stian: [skyter inn] og så er det bra med den løse tonen vi har. At vi kan tøyse med han, og han med oss.

Guttene fra lag 2 sier at de har en såpass god tone innad i laget, at det ikke er farlig å kjeffe på hverandre eller krangle på treninga. De kjenner hverandre såpass godt, at alle de vet at de ikke sårer noen med det. Hos guttene på lag 3 er miljøet preget av en mildere tone, og fokuset ligger mer på å inkludering og støtte hverandre. Svarene de avgir om treneren samsvarer med hva lag 1 uttrykte:

(3)Johan: Vi prøver å være inkluderende. Jeg prøver hvert fall å hjelpe nye spillere med å gjøre øvelsene vi har på trening riktig. (3)Andreas: [fortsetter] vi er jo avhengige av alle mann, så det er viktig at vi andre på laget sørger for at de som er nye får hjelp av oss. (3)Henrik: [om treneren] Det er litt dobbelt. På den ene siden så er han kompis, mens på den andre siden er han veldig proff. (3)Knut: Det er greit at han er kompis, men ikke for kompis liksom. En blanding tror jeg er viktig, at han kan tøyse med oss og ha det gøy, men at han også har disiplin!

Ut ifra det informantene uttrykker, kan det virke som at miljøet på lagene er gjennomgående bra. De vektlegger samhold, kameratskap, og er opptatt av at det skal være fokus på trening og en seriøs holdning innad i laget. De er også opptatte av at trenerens skal være inkluderende og kameratslig, samtidig som at de opprettholder distansen i forholdet mellom trener og utøver. I tråd med det Deci og Ryan (1985) mener kjennetegner behovet for tilhørighet, kan det virke som om trenerne for samtlige lag ønsker å skape et godt lagmiljø hvor alle inkluderes og involveres. Også utøverne på side ønsker at alle skal føle seg velkomne, og at et godt miljø for dem kjennetegnes blant annet av humor og takhøyde, men også av gjensidig respekt, seriøsitet og treningsvilje. Webster (2010) viser til funn som hevder humor kan påvirke motivasjon i positiv retning, og humor ser ut til å være et flittig brukt virkemiddel på tvers av klubbene.

Som Deci og Ryan (1985) nevner, er involvering et viktig stikkord i sammenheng med behovet om tilhørighet. På lik linje med hva de hevder, fremkommer det av utsagnene til informantene at det eksisterer en høy grad av involvering i de ulike lagene. Utøverne er flinke til å vise interesse for hverandre ved å gi tilbakemeldinger på for eksempel forskjellige øvelser på trening. Trenerens måte å kommunisere med utøverne på, påvirker også miljøet

(Mouratidis et al, 2010). Utøverne er klare på at trenerens måte å snakke med dem på, har en smitteeffekt både på deres egen atferd og miljøet. Dette uttrykker de slik:

(3)Maren: Hvis han er interessert og glad, så blir jo vi det og. Det smitter over på laget. (3)Tine: [fortsetter] engasjement og humør er viktig. Vi blir jo påvirket av hvordan han er også. // (2)Hans: Hvis treneren er sur, så blir hele treninga dårlig. Hans humør påvirker hvordan treninga blir, og miljøet på laget preges jo av det.

At en treners atferd vil kunne ha en smitteeffekt på utøverne er noe Deci og Ryan (1985) også påpeker. De fremhever at utøvere i mange tilfeller vil la seg påvirke av hvilken atferd treneren har, og dette vises også i det informantene uttrykte om trenerens kommunikasjonsmåte. Guttene på lag 2 er klare på at dersom trenerens humør er dårlig, vil dette sette sitt preg på miljøet på laget og på hvordan treninga blir. De er riktignok påpasselige med å påpeke at de selv også har påvirkning på trenerens humør:

(2)Sverre: Dersom vi bare kòdder, så blir det en hard trening. Så det styres jo også litt av hvordan vi oppfører oss.

Etter det utøverne har svart på spørsmålene som omhandler behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, og det er nærliggende å tro at samtlige behov er dekket siden de svarer i tråd med hva Deci og Ryan (1985) mener må være på plass for at ovennevnte behov skal bli tilfredsstillt. Det virker som om både trenere og utøvere bidrar til et godt lagmiljø som er preget av god lagånd, samhold, støtte og trygghet. Det er også god bruk av humor innad i de forskjellige lagene, noe de virker å sette pris på. Utøverne fra samtlige lag for også i stor grad være med på valg, får gode begrunnelser med tanke på valg av øvelser eller når de får kritikk, samtidig som de blir utfordret med tanke på egen kompetanse. Disse grunnleggende behovene danner også grunnmuren for internaliseringen av motivasjon gjennom de ulike formene for regulering. I neste avsnitt vil reguleringen av motivasjon bli diskutert.

5.4 Innflytelse på interaliseringen

Jeg har valgt å starte dette avsnittet med å prøve å få et innblikk i hvordan utøverne oppfatter begrepet motivasjon. Selvbestemmelsesteorien opererer med indre og ytre motivasjon samt amotivasjon (Deci & Ryan, 1985). I tillegg til disse formene for motivasjon er det også interessant å ta for seg de forskjellige reguleringsformene som eksisterer kontinuumet mellom indre og ytre motivasjon (Se figur 1, s.9). De ulike reguleringsformene vil nå bli behandlet, og amotivasjon følger avslutningsvis.

5.4.1 Indre motivasjon

Til å begynne med vil jeg ta utgangspunkt i utøvernes oppfatning av hva motivasjon betyr for dem, og hva de legger i selve motivasjonsbegrepet. Grunnen til at jeg er opptatt av deres oppfatning av motivasjonsbegrepet, er at dette vil gi en god beskrivelse av om utøverne er indre motivert. Her er hva jentelagene legger i motivasjonsbegrepet:

(1)Marte: noe gir deg lyst til å gjøre det du gjør. Som gjør det artigere. (1)Lise:[overtar der Maren slapp] ..en sånn drift på en måte. Som får deg til å stille opp på trening og sånn. Det er mye morsommere å gå på trening hvis du vil lære. // (2)Marianne:[bryter inn] ..og er engasjert. (2)Kaia: At du vil gjøre det du drive med da, at du viser at du vil gjøre det som trengs for å bli bedre. // (3)Synne: at man vil komme på trening (..) (3)Tine: [skyter inn] at man vil GI noe på trening. Man jobber for å bli bedre, du har noe du skal nå. (3)Maren: [fortsetter] når du ser fremgangen, så blir du motivert av at du blir bedre!

Jentenes tolkning av motivasjonsbegrepet dreier stort sett om hva de vil gjøre av egen fri vilje. De sier at de gjerne vil lære, og ønsker å mestre de oppgavene de blir stilt overfor. De fremhever også at for dem innebærer dette at man gir alt når man er på trening, og at framgang motiverer. Guttenes tolkning av motivasjonsbegrepet inneholder mange av de samme elementene som jentene bidrar med:

(1)Petter: Lysten til å spille, til å trene. (1) Anders: [fortsetter] og til å bli bedre! // (2) Hans: At du har lyst og har mål...(2)Ole: Overkomme utfordringer og være engasjert i det du driver med. // (3) Henrik: At du har det artig, og ser framgang og får ros for det.

Ifølge Hagger og Chatzisarantis (2007) kan motivasjon defineres som en indre stemning eller driv som styrer en handlings retning og varighet. (1)Lise forklarer sin motivasjon som en drift som driver henne, mens (1)Petter forklarer det som lysten til å trene og være aktiv. Disse utsagnene samsvarer godt med det Hagger og Chatzisarantis (2007) legger i motivasjonsbegrepet. Når informantene forklarer hva de legger i motivasjonsbegrepet, er det klare likhetstrekk med det som defineres som indre motivasjon. Når en utøver er indre motivert, styres han av indre krefter som driver han eller henne til aktivt å søke nye utfordringer, og han deltar først og fremst på grunn av gleden aktiviteten gir han (Amarose, 2007; Ryan & Deci, 2007).

Når man ser på hvordan teorien definerer indre motivasjon, underbygger informantenes utsagn at det er dette som får dem til å spille basket. Ikke bare med tanke på deltagelse, men også for å bli bedre. Deci og Ryan (1985) setter opp fire karakteristikk av indre motivasjon, hvor en av dem er deltagelse på grunn av aktiviteten i seg selv, og dette har sammenheng

egen interesse. På dette punktet stemmer informantenes deltagelse godt overens med hva Deci og Ryan (1985) beskriver. En annen karakteristikk de kommer med, er at indre motivert atferd kan være utfordrende, men samtidig aldri så utfordrende at man ikke opplever mestring. Som (2)Kaia nevner, handler det om å gjøre det som trengs for å bli bedre, mens (2)Ole sier at det også handler om å overvinne utfordringer. Disse utsagnene samsvarer godt med karakteristikkene som Deci og Ryan (1985) mener kjennetegner indre motivasjon. Utøvernes motivasjon fremstår som tilnærmet identisk med beskrivelsen i nevnte teori.

5.4.2 Ytre motivasjon

I det kontinuumet som motivasjonen kan bevege seg (Se figur.1, s.9) i innenfor selvbestemmelsesteorien, kan motivasjonen ifølge Deci og Ryan (1985) gå fra å være ekstern til å bli selvbestemt. Dette skjer gjennom de forskjellige reguleringsformene som eksisterer i det spennet som ytre motivasjon rår over. Selv om det går fram av utsagnene i avsnittet over at utøverne i all hovedsak fremstår som indre motivert, er det dermed ikke sagt at de er det i et fravær av ytre motivasjon. Selvbestemmelsesteorien fokuserer som tidligere nevnt på hvordan noe som i utgangspunktet er ytre regulert, kan bli mer internalisert (Deci & Ryan, 1985). Videre vil det bli diskutert i hvilken grad ytre former for motivasjon som treneren kan ha påvirket hos informantene, og hva som eventuelt kan påvirke internaliseringsprosessen.

Ekstern regulering i form av belønning eller tvang, er den minst selvbestemte formen for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2007). Oppfatningen hos informantene hva belønning angår, er gjennomgående lik, og oppsummeres godt av Lise fra lag 1 og Henrik fra lag 3:

(1)Lise: Jeg føler at det ikke er så viktig. Jeg synes det er belønning i seg selv at du føler at du får til det du prøver på, og at du får til nye ting. // (3)Henrik: Det er belønning i seg selv å spille basket synes jeg. Det er såpass artig!

Det informantene uttrykker her er at de ikke bryr seg nevneverdig om å få belønning for å spille basketball. Under intervjuene kom det tydelig fram at når de snakket om hvor gøy basketball var, og hvor mye det betydde for dem, var deltagelsen ett hundre prosent på egne premisser. Basert på det de sier, kan man anta at det eksisterer et fravær av ekstern regulering hos informantene. Ifølge Ryan og Deci (2007) er denne formen for motivasjon lite autonomistøttende, og har et kontrollerende preg over seg. I praksis betyr det at dersom utøverne hadde uttrykt at trenerne deres var strenge, dårlig til å inkludere og i tillegg ofret lite tid til hver enkelt utøver, hadde det vært mer sannsynlig at utøverne hadde vært delaktige i idretten i påvente av belønning eller at de blir utsatt for forskjellige former for tvang

(Amarose, 2007). Kommunikasjonsstilen vil også innenfor denne typen regulering, ofte bære preg av å være lite autonomistøttende (Mouratidis, et al., 2010). Vallerand og Rousseau (2001) hevder at i perioder med mye ekstra trening eller i prosessen tilbake fra en eventuell skade, kan denne typen motivasjon være nyttig. Hos informantene er uansett inntrykket at de ikke har latt seg påvirke av ytre insentiver. Som det ble vist gjennom utsagn fra (1)Lise og (3)Henrik, eksisterer det ingen store forskjeller mellom kjønnene med tanke på om ekstern regulering spiller en rolle når det er snakk om å spille basketball.

Den neste formen for regulering er *innlemmet regulering*. Innenfor denne formen for regulering vil man være motivert av prosesser som har blitt internalisert uten at man selv har godkjent dette (Ryan & Deci, 2007). I praksis betyr det at man vil kontrollere seg selv med ulike former for belønning og straff, for eksempel hvis man ikke når fastsatte mål i tide eller gjør det dårligere enn forventet i en konkurranse. Blant informantene eksisterte det en viss enighet på tvers av gruppa med tanke på innlemmet regulering, og de uttrykker følgende om å straffe seg selv:

(1)Lise: jeg pleier å ha noen økter med egentrening for eksempel hvis jeg merker at kondisen er dårlig i kamp. (1)Marte: [fortsetter] ja, og hvis jeg har skutt dårlig eller slurva med dribblinga, pleier jeg å bruke pausene mellom øvelsene på treninga til å øve på det. // (2)Marianne: Det hender jeg pleier å belønne meg selv med litt godis hvis vi har spilt en bra kamp og vunnet! // (3)Tine: Jeg tvinger meg selv til å løpe etter en dårlig trening eller kamp. Jeg tenker at jeg burde ha gjort det bedre.

Selv om jentene påstår at de ikke bruker ekstratrening som straff, er det likevel tydelig at dette er tilfelle i større eller mindre grad. Det er først og fremst en dårlig trening eller prestasjon i kamp, som virker å være den utløsende faktoren for at de "straffer" seg selv. Også hos guttene var belønning og straff virkemidler som blir brukt, og i litt større grad hos guttene fra lag 2. Stian fra lag 2 sier på denne måten:

(2)Stian : For eksempel i sommer da når jeg trente kondis siden kondisen min ikke var så bra. Da trente jeg kondis hver morgen. Og da skolen starta følte jeg ikke at kondisen hadde blitt så mye bedre, så pleide jeg å våkne kl 5 og løpe før skolen starta. Før snøen kom. Som straff da, for at kondisen min ikke ble så i løpet av sommeren som jeg hadde håpet.

Lag 2 var samstemte om at det var riktig av dem å bruke belønning og straff i forbindelse med treningen, og sammenliknet med jentene har de tatt et steg videre hva seriøsitet angår. Blant utøverne fra lag 1 og 3 var oppfatningen slik at de ikke brydde seg så mye om å

belønne eller straffe seg selv dersom de ikke nådde fastsatte mål eller spilte dårlig i kamp.

Utøvere fra lag 1 og 3 sier det på denne måten:

(1)Jarle: Tja [...] ikke annet enn å ikke miste motivasjonen. // (3)Henrik: Om vi taper en kamp, så blir jeg selvfølgelig skuffa og sur på meg selv. Men det pleier som regel å gå over etter kampen. (3)Andreas: [fortsetter] ja [...] vi gjør jo ikke så mye annet enn å pushe oss selv litt mer på neste trening liksom.

Hos både guttene fra lag 2 og jentelagene falt det seg naturlig å benytte belønning og straff, og det var nesten en selvfølge for noen av lagene å ilegge seg en form for straff etter en dårlig prestasjon. Lag 2 fremstår som et unntak fra de holdningene som eksisterer hos lag 1 og 3 hos guttene, som uttrykker at de ikke bryr seg så mye om å belønne eller straffe seg selv ved oppnådde- eller uoppnådde mål. I samsvar med hva Ryan og Deci (2007) hevder, fremkommer det av utsagnene fra samtlige jentelag og guttene fra klubb 2 at å belønne eller straffe seg selv har blitt internalisert hos noen utøverne, mens det hos guttene fra lag 1 og 3 eksisterer det en holdning om at det ikke er så viktig med straff dersom de har prestert dårlig på trening eller kamp. Dette kan dermed tolkes dithen at hos disse guttene har ikke den innlemmende reguleringen blitt internalisert på samme måte som hos utøverne fra de andre lagene. De uttrykker at de ikke legger noe vekt på å belønne eller straffe seg selv bortsett fra å yte litt ekstra innsats på neste trening. Sett i sammenheng med hva tidligere forskning sier om trenerens kommunikasjonsstil, kan det kanskje være at trenerne til lag 1 og 3 ikke praktiserer en autonomistøttende kommunikasjonsstil, slik som trenerne for de lagene som nevner bruk av belønning og straff på eget initiativ. Amarose og Anderson-Butcher (2007) viser til funn som sier at trenerens atferd og kommunikasjonsstil kan ha stor påvirkningskraft. Når treneren ikke har en autonomistøttende kommunikasjonsstil, sitter kanskje disse utøverne igjen med et inntrykk av at det ikke er nødvendig å gjøre så mye ekstra siden det ikke hjelper allikevel. Dette kan ha bidratt til at disse utøverne ikke uttrykker noen form for innlemmet motivasjon. Hos samtlige av jentelagene og hos lag 2 gutter, ser imidlertid internaliseringen ut til å ha kommet lenger siden de benytter belønning og straff mot seg selv. Denne måten å motivere seg på, kan vise seg å være nødvendig i enkelte tilfeller, f.eks. når utøvere strever etter å bli bedre (Vallerand & Rousseau, 2001).

Når motivasjonen beveger seg i kontinuumet mellom indre og ytre, kommer man til et skille ved *identifisert regulering*. Ifølge Ryan og Deci (2007) står denne typen motivasjon i kontrast til de tidligere nevnte, da den er en selvbestemt form for ytre motivasjon, dvs. at aktiviteten er selvbestemt selv om aktiviteten i seg selv ikke fremstår som attraktiv. Et godt

eksempel er utøvere som driver med ekstra styrketrening. Dette har klare fordeler selv om aktiviteten ikke er så artig. På spørsmål om de bedrev egentrening utenom basketballtreningene, var svarene litt sprikende, og informantene sier følgende:

(1)Marte: Kondistrening [...] og armhevinger hver kveld. Og så spiller jeg håndball ved siden av, så jeg får ekstra kondistrening der. (1)Siri: Det er artig å trene litt annet, så ser man forbedringer på basketbanen også. // (2)Anna: Jeg og Sofie går på treningsstudio sammen [...] (2)Sofie: [fortsetter] vi gjør det for laget, for vi er så få spillere, så for at vi skal klare å vinne noen kamper, må vi holde ut lenger under kampen. // (3)Tine: Treneren har anbefalt oss å ta en del pushups hver dag for å bli sterkere. Men jeg trener annen styrke ved siden av også, så jeg skal bli bedre i basket!

Hos samtlige jentelag kommer det fram at ekstratrening enten hjemme, i treningsstudio eller i andre idretter, kommer prestasjonene på basketballbanen til gode. De er klar over det selv at de trenger den ekstra treningen enten for å bli bedre som basketballspillere, eller som jentene fra lag 2 uttrykker, at de trenger bedre kondisjon for at de skal klare å vinne kamper siden de er så få spillere. Hos disse utøverne er det en tydelig kobling til hva Ryan og Deci (2007) legger i begrepet om identifisert regulering. Forskning gjort av Vallerand og Rousseau (2001) viser til funn som fremhever viktigheten av å kunne benytte seg av ytre former for motivasjon. De påpeker at ikke all trening nødvendigvis er særlig spennende eller interessant, og at man da trenger ytre selvbestemte former for motivasjon. Jentene ser fordelene ved den ekstra treningen, og hvilken nytte den vil ha for dem selv, men også for laget. Jentene fra lag 3 har i tillegg i samråd med treneren, begynt å trene styrke på fritiden. Tidligere forskning støtter opp under treneres involvering når den fremmes på en autonomistøttende måte (Kalaja et al. 2009; Solberg & Halvari, 2009), noe som er nærliggende å tro at trenerne til dette jentelaget gjør. Aktiviteten blir utført på eget initiativ til tross for at den ikke alltid fremstår som særlig attraktiv:

(1)Siri: det er ikke alltid så gøy, spesielt med kondistreninga. Men det er verdt det når man kommer til kamp!

Internaliseringen av den identifiserte reguleringen kan dermed sies å være til stede, og dette kommer til uttrykk gjennom det som jentene sier om innsatsen som legges ned i egentrening (Vallerand & Rousseau, 2001). Spesielt hos klubb 3 har denne internaliseringen vært påvirket av treneren, siden de i fellesskap har kommet fram til at ekstra styrketrening er nødvendig. Hos guttene fra klubb 2 finner man lignende holdninger til å trene ekstra uten om treningene. Dette uttrykker de slik:

(2)Henrik: De fleste av oss trener styrke [...] for at vi skal bli sterkere inside (under kurven) og mot sterkere motstandere. (2)Stian: for eksempel så sa treneren til meg i fjor at jeg måtte gå opp en del i vekt for å kunne matche de vi spiller mot, siden jeg er litt lavere enn de som spiller inside. Og da ble det jo mye styrke og spensttrening.

Blant utøverne på lag 1 og 3 er innstillingen til ekstra egentrening en litt annen, og det er ikke alltid at målsettingen om ekstra trening resulterer i handling:

(1)Petter: Vært i treningsstudio en gang [...] var ikke noe for meg. // (3)Knut: Har som mål å gjøre det, men det skjer ikke. (3)Henrik: [...] jeg tenker at jeg ikke har tid til det, men jeg har det egentlig. Jeg liker det ikke. (3)Johan: [fortsetter] ja, det er ikke alltid man har tid til det, men jeg vet det må til. Hvert fall hvis jeg skal ha muligheten til å spille mot eldre spillere etter hvert, så må jeg legge på meg litt mer muskelmasse. (3)Andreas: [skyter inn] og ekstra kondistrening er jo kjedelig. Da spiller jeg mye heller litt ekstra basket. Det er mye artigere!

I klubb 1 og 3 er oppfatningen rundt det å legge inn ekstra trening i styrkerommet eller å trene ekstra kondisjon, at det er kjedelig. Selv om mange ser fordelene ved å trene ekstra, hevder de at de ikke har tid. Hos klubb 2 finner vi en helt annen holdning. Hele laget ser nytten av egentrening utenom trening og sesong, og har også fått begrunnelser av treneren på hvorfor de er nødt til å legge inn de nødvendige ekstra treningsøktene. Klubb 2 i motsetning til klubb 1 og 3 samsvarer godt med hva Ryan og Deci (2007) legger i begrepet identifisert regulering. Innsatsen klubb 2 gjør i form av egentrening, er i stor grad selvbestemt, og de har fått veiledning av treneren om hva de spesifikt bør jobbe med (Vallerand & Rousseau, 2001; Amarose, 2007). De jobber med svakheter ved egen fysikk, her illustrert ved Stians mangel på høyde. Han kompenserer med å bli sterkere for å kunne konkurrere på tilnærmet like vilkår som motstanderne til tross for at han er lavere:

(2)Stian: I sommer hadde vi også egentrening med treneren. Det var veldig hardt, men verdt det!

Konklusjonen synes å være at jentene har flere elementer av identifisert regulering integrert i seg enn hva guttene har. Guttene fra klubb 2 skiller seg ut gjennom egentrening i form av styrke og kondisjon, og den identifiserte reguleringen har i stor grad blitt internalisert (Ryan & Deci, 2007). De hadde også en trener som ga tilbud om trening med dem på sommeren. Guttene fra klubb 1 og 3 uttrykker at egentrening i form av styrke og kondisjon er kjedelig, og at de heller spiller mer basketball i stedet. Hos disse guttene har ikke integreringen vært vellykket på samme måte som hos klubb 2. Til en viss grad kan man hevde at denne typen regulering er delvis internalisert, da med tanke på eksempelet om at de spiller ekstra basketball i stedet for å trene kondisjon. De kommer allikevel til kort når de sammenlignes med grad av internalisering hos guttene fra klubb 2 og samtlige jentelag. Skal man se grad av

internalisering hos klubb 1 og 3 gutter i lys av trenerens kommunikasjon, kan det være at treneren til disse lagene ikke har benyttet seg av en autonomistøttende kommunikasjonsstil i stor nok grad og fått fram at det er svært viktig med ekstra egentrening i tillegg til selve basketballtreningen (Black & Weiss, 1992; Kassing & Infante 1999; Moen & Garland ,2012).

Jeg har fram til nå diskutert tre av de ulike formene for ytre regulering, hvor grad av selvbestemmelse har gått fra ikke å være til stede, til gradvis å ta plass i individet. Den siste formen for ytre motivasjon er *integrert regulering*, og den er også den mest selvbestemte av de fire typene av regulering (Ryan & Deci, 2007). Deci og Ryan (2000) hevder at atferden individene innehar innenfor denne reguleringsformen, er resultatet av et selvstendig valg. Det betyr at valgene man tar innenfor denne reguleringen er fullstendig internalisert og en del av individets verdier og personlighet. Under intervjuene med utøverne, ble de stilt overfor denne reguleringsformen med tanke på deltagelsen sin i basketball, og spurt om de var basketspillere for sin egen del eller som et resultat av andres valg. Som det kommer fram av svarene utøverne har gitt på spørsmål vedrørende de andre typene av regulering, er ikke det de uttrykte i denne sammenhengen overraskende. Dette er hva jentene sier:

(1)Lise: Det er først og fremst for min egen del ja! [...] men samtidig så vil man ikke skuffe laget heller. (1)Marte: [fortsetter] Det er ingen som har presset meg til å spille basket, det er mitt valg å gjøre det. // (2)Sofie: Jeg gjør det for min egen del [...] jeg blir ikke pressa nei. // (3)Tine: altså, du spiller jo med laget, men det er jo ikke på grunn av laget at jeg fikk lyst til å spille. Det var jo min egen del [...] (3)Maren: [fortsetter] pappa ble overlykkelig når jeg begynte på basket, siden han er så glad i sporten selv. Men jeg valgte det selv.

Når guttene skal sette ord på hva som påvirket deltagelsen deres, er uttalelsene i stor grad lik jentenes. Slik forklarer guttene deltagelsen sin:

(2)Stian: For meg er det egentlig bare meg selv. (2)Henrik: [fortsetter] samme her. De hjemme har ikke noe forhold til basket, så det var noe jeg valgte selv. // (3)Andreas: Det er jo jeg som spiller det, så jeg ble ikke påvirket av andre når jeg valgte basket fremfor andre idretter. (3)Johan: Jeg tror at om man ikke velger det selv, tar det ikke lang tid før du slutter. Det handler om interesse.

Uttalelsene til både guttene og jentene viser at det er deres eget valg å spille basketball. De understreker at det ikke var ekstern påvirkning, og at de heller ikke ble presset til å fortsette. Kort sagt, et selvstendig valg til tross for at en av jentene føler ansvar overfor de andre på laget. Det kommer imidlertid fram av (1)Lise sin uttalelse at hun føler ansvar overfor de

andre på laget med tanke på å komme på trening, og presiserer at hun kommer på trening selv om hun ikke alltid har lyst. Ut ifra hva Ryan og Deci (2007) legger i begrepet om integrert regulering, kan man ved å se på uttalelsene til samtlige utøvere hevde at denne formen for ytre regulering er den som ligger dem nærmest. Den mest autonomistyrte av de nevnte reguleringsformene, og det levnes liten tvil om at det å spille basketball, er et resultat av et selvstendig valg. Utøverne vil derfor ifølge Deci og Ryan (2000) delta i aktiviteten fordi selve aktiviteten stemmer overens med deres egne verdier og behov. Fra både guttene og jentene fremheves det at ingen i hjemmet har noen særskilt interesse for basketball, med unntak av en utøver, og at valget om å spille basketball var noe de selv hadde fått interesse for. (2)Stian nevner at interesse spiller en viktig rolle med tanke på valg av idrett, og presiserer også at dersom man blir presset til å drive med en idrett, vil det også være lettere å slutte. Dette vil det bli sett nærmere på under analysen av amotivasjon i neste avsnitt.

5.4.3 Amotivasjon

Den tredje motivasjonsformen som selvbestemmelsesteorien tar for seg, er amotivasjon. Deltagelse med et amotivert utgangspunkt innebærer at man ikke har noen grunn til å være med (Ryan & Deci, 2007). Amotivert atferd er nært knyttet til frafall fra idretten. For å undersøke om utøverne noen gang hadde følt seg amotiverte eller gjorde det nå, ble de spurt om de noen gang hadde vært nære ved å slutte. Jentene uttrykte dette slik:

(1)Lise: I starten gikk jeg på fotball og håndball i tillegg til basket. Da var jeg litt usikker på om jeg skulle fortsette. Men etter å ha blitt med på juniortreninger, hvor jeg fikk gode tilbakemeldinger, så sluttet jeg på fotball i stedet. // (2)Anna: i fjor, da vi var så få vurderte jeg å slutte eller bytte lag. Men det var ikke noe lag jeg ville bytte til og da var jeg nære ved å slutte. Men så kom det flere til laget vårt, og da kom lysten tilbake også. // (3)Tine: Aldri. Jeg har aldri vært i nærheten.

På tvers av klubbene kommer det fram at flere av jentene har vurdert å slutte, enten på grunn av tidsmangel, eller fordi laget manglet spillere. Hos guttene finner man også lignende eksempler, og de har litt forskjellige erfaringer angående å slutte:

(1)Jarle: det var en gang jeg var ganske lei, men det går fint når man jobber seg gjennom det. (1)Anders: [fortsetter] Uansett hvor lei du blir, så går det en stund, og lysten kommer tilbake. Det går litt i bølgedaler. // (2)Hans: Vi hadde en trener en gang, som gjorde at jeg vurderte det. (2)Ørjan: [skyter inn] ja, da gjorde mange på laget andre prioriteringer. (2)Stian: jeg holdt på å slutte, da folk ikke tok det like seriøst som jeg gjorde. Det syntes jeg var litt dårlig. // (3)Johan: flere ganger. Det var en periode vi var så få på trening, og da var det mye dødtid på trening. Og de som møtte opp var ikke så gira på å trene. (3)Knut: [fortsetter] Det kom flere på laget etter hvert da. Men da måtte treneren følge opp de nye på mye av det grunnleggende, og da ble vi mer erfarne spillerne stående uten å gjøre så mye.

Når utsagnene fra jentene og guttene sammenlignes, kommer det fram en interessant nyanse. Både jentene og guttene har som det framgår av utsagnene, vært amotiverte. Selv om de påpeker at de har fått lysten tilbake, har amotivasjonen hos jentene til forskjell fra noen av guttelagene, dukket opp på et annet grunnlag. De forholdene jentene nevner er strukturelle forhold, blant annet for mange aktiviteter og dårlig oppmøte på trening. Det var altså ikke treneren som var grunnen til at de var amotiverte, men andre forhold som de ikke kunne kontrollere. Hos guttene derimot, var det blant annet en treners atferd som spilte inn da noen av guttene vurderte å slutte. Guttene fra klubb 3 uttrykte også manglende motivasjon som et resultat av dårlig oppmøte på trening, og manglende utfordringer når det kom nye spillere til. På dette laget kan det virke som at amotivasjonen berodde på flere forhold. I likhet med jentene fra klubb 2, var også amotivasjonen hos guttene et resultat av dårlig oppmøte på trening.

Hos guttene fra klubb 2 var det en tidligere trener som forårsaket at noen vurderte å slutte, og det var enklere for spillerne å velge andre aktiviteter enn å dra på trening. Som en konsekvens av dette, følte Stian seg nødt til å vurdere om han skulle slutte, siden de andre på laget ikke tok trening og oppmøte like seriøst som han. Dette snudde seg imidlertid da de fikk en ny trener. Medic (2012) peker på funn fra sin masteroppgave som viser at ved lærerstyrt aktivitet i kroppsøvingen, vil innslaget av amotivasjon være større enn ved egentrening. Skal man kunne trekke noen paralleller mellom Medic (2012) sine funn og tilfeller av amotivasjon hos disse informantene, kan man trekke fram eksempelet fra klubb 2 hvor de hadde en trener som var en viktig grunn til at utøverne valgte å slutte eller vurderte det. Her kan trenerens kommunikasjonsstil, så vel som treningsopplegg være faktorer som har påvirket utøvernes motivasjon til å grense til det amotiverte. Også Jacobsen (2012) hevder at når et miljø er for kontrollerende, vil dette kunne være en av flere faktorer som har en negativ påvirkning på motivasjonen, og sannsynligheten for å bli amotivert øker. Skal det trekkes noen konklusjoner i denne forbindelsen, kan det tenkes at jentenes treningsmiljø har vært preget av mindre kontroll og trenere som har praktisert en mindre autoritær stil enn hva som har vært tilfellet hos guttene.

6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan utøvere i basketball oppfatter hvordan trenerens kommunikasjonsstil kan ha innflytelse på internaliseringen av motivasjonen.

For å se funnene denne analysen har bidratt med i lys av problemstillingen, kommer det frem at disse guttene og jentene vektlegger en autonomistøttende kommunikasjonsstil. Tidligere i analysen kom det frem at de foretrekker en kommunikasjonsstil som vektlegger mellommenneskelig kommunikasjon fremfor enveiskommunikasjon. I stor grad er det også en slik kommunikasjonsstil som praktiseres på trening og kamp i form av spesifikk feedback fra treneren.

Som det kom fram av den foregående diskusjonen av utøvernes motivasjon, var oppfatningen blant alle utøverne at de var indre motivert (Deci & Ryan, 1985). Det kommer tydelig frem at de spiller basketball først og fremst fordi de er glad i sporten og alltid har lyst å bli bedre. Denne indre motivasjonen kan også være et resultat av at trenerne deres har praktisert en autonomistøttende kommunikasjonsstil. Dette er en holdning som eksisterer på tvers av lag og kjønn. Så å si alle er enige i at de spiller basket for at de vil bli bedre, og de tar også utfordringene de møter på, enten på trening eller i kamp. Av de ytre reguleringsformene er det ikke uventet at det er identifisert og integrert regulering som er tilstede i høyest grad hos utøverne. Disse er som nevnt tidligere de mest selvbestemte, og ligger også nærmest indre motivasjon i kontinuumet (Deci & Ryan, 1985). I tillegg til å samsvare med hva slags kommunikasjonsstil utøverne vektlegger, kan dette også forankres i utøvernes opplevelse av de grunnleggende behovenes tilstedeværelse. Amotivasjonen til utøverne var for jentene preget av strukturelle forhold, mens det hos guttene var tidligere trenere som lå bak.

I så måte er det nærliggende å tro at en autonomistøttende kommunikasjonsstil vil kunne ha en positiv innflytelse på internaliseringen av motivasjonen til disse utøverne. Det som kanskje var litt overraskende med analysen, var at selv om utøverne virket å foretrekke en autonomistøttende kommunikasjonsstil, var det imidlertid ikke alltid nødvendig. I noen tilfeller var det for eksempel ikke nødvendig med så gode forklaringer eller dialog, og utøverne var mer opptatt av å la treneren få være trener, og at han har siste ordet.

6.1 Begrensninger ved egen studie og forslag til videre forskning

I likhet med andre studier vil det også være mulig å kunne påpeke svakheter med mitt eget arbeid. Jeg vil i dette avsnittet kort diskutere svakheter ved egen forskning, med hovedfokus på datainnsamling og gjennomføring av fokusgruppeintervjuer.

Fokusgruppeintervju-metoden er ikke uten svakheter, og et par svakheter er problemene som oppstår i forbindelse med gruppedynamikken, samt at det ofte er utfordrende å sammenligne to grupper (Flick, 2009). Det kan også være vanskelig å identifisere de enkelte medlemmenes meninger og synspunkter slik de fremstår i gruppa. Barbour og Kitzinger (1999) påpeker at en av grunnene til at mange forskere vegrer seg for å bruke fokusgruppeintervju som metode, er at forskeren må inneha gode egenskaper som fasilitator. Dette er egenskaper som kommer med erfaring, og de anbefaler at pilotintervjuer bør benyttes av både uerfarne, så vel som folk med erfaring. Dette var noe jeg merket spesielt under ett av intervjuene, da det var vanskelig å få alle informantene i tale. Etter å ha gått flere runder med innledende og lette spørsmål, måtte jeg innse at det var bedre å fokusere på de resterende fire informantene fremfor å bruke tid på dem som ikke ville snakke. En fordel for min egen del i denne sammenhengen, tror jeg var at dette intervjuet også var det siste jeg gjennomførte. Jeg hadde på forhånd gjennomført seks intervjuer (pilotintervju inkludert), og følte meg trygg i intervjusettingen så vel som i fasilitatorrollen. Allikevel kan det tenkes at dersom jeg hadde vært mer erfaren med å lede et gruppeintervju, at jeg kunne ha benyttet meg av andre teknikker og innfallsvinkler for å få de stille informantene i tale. En annen begrensning med denne oppgaven, er at størrelsen på gruppene var ulik og alderen varierte innad i gruppene. Dynamikken i gruppene hvor det var få deltagere, kunne kanskje ha vært annerledes dersom det hadde vært flere deltagere med. Gruppesammensetningen kunne muligens ha hatt en positiv påvirkning på de som ikke var så snakkesalige. De yngste ville kanskje ha tatt til ordet oftere dersom de eldste ikke hadde vært til stede. En annen begrensning ved denne studien er at jeg kun har intervjuet ungdom. Svarene ville kanskje ha variert i større grad, og kanskje blitt utdypet på en annen måte, hadde informantene vært seniorutøvere.

Selv om det er gjort mange studier på motivasjon og kommunikasjon med kvantitativ metode, er det som nevnt tidligere i denne oppgaven, gjort betraktelig færre studier med kvalitativ metode. Denne oppgaven benyttet seg av fokusgruppeintervjuer som forskningsmetode, og dette kan være en alternativ måte for ytterligere undersøkelse av dette

temaet. I denne oppgaven ble det kun intervjuet utøvere i basketball, men det bør testes ut om de samme svarene blir avgitt av utøvere fra andre lagidretter, nivå og kanskje andre aldersgrupper. Utøvere i individuelle idretter vil kanskje kunne avgi litt andre svar, enn hva utøvere fra lagidretter gir. De har for eksempel ikke like stor grad av et lagmiljø som hva for eksempel et basketballag har, og tilbringer ofte mer tid alene på trening. Videre studier kan også ta hensyn til om treneren er mann eller kvinne, og eventuelt se på hvordan det spiller inn på kommunikasjonen med utøverne.

En annen innfallsvinkel vil være å intervjuere trenere. Her kunne det undersøkes hva slags type kommunikasjonsstil de mener har størst påvirkning på motivasjonen. Vanlige intervjuer eller fokusgruppeintervjuer om dette temaet med trenere vil kanskje kunne bidra med noen nye vinklinger.

7.0 Litteraturliste

Aas, Karina Andersen. (2010). *Toppidrettsutøvernes opplevelse av trener-utøver relasjonen*. Masteroppgave i pedagogikk med fordypning i rådgivning. NTNU, Trondheim.

Amorose, Anthony J. (2007). Coaching Effectiveness: Exploring the Relationship Between Coaching Behavior and Self-Determined Motivation. i Hagger, Martin S., Chatzisarantis, Nikos L.D. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. S. 209-229. Human Kinetics.

Amorose, Anthony J., Anderson-Butcher, Dawn. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*. 8(5): 654-670.

Bagøien, Tor Egil., Halvari, Hallgeir., Nesheim, Hallgeir. (2010). Self-Determined Motivation in Physical Education and Its Links To Motivation For Leisure-Time Physical Activity, Physical Activity, and Well-Being in General. *Perceptual and Motor Skills*. 111(5):407-432.

Barbour, Rosaline S., Kitzinger, Jenny. (1999). *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. Sage Publications, London.

Barbour, Rosaline S. (2007). *Doing Focus Group*. Sage Publications, London.

Black, S.J., Weiss, M.R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perception of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 14(3): 309-325.

Brinkmann, Svend., Kvale, Steinar. (2009). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Gyldendal Akademiske Forlag.

Conroy, David E., Elliot, Andrew J., Coatsworth, Douglas J. (2007). Competence Motivation in Sport and Exercise: The Hierarchical Model of Achievement Motivation and Self-Determination Theory, i Hagger, Martin S., Chatzisarantis, Nikos L.D. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. S.181-193. Human Kinetics

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Personality and Social Psychology. New York: Plenum.

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 11(4): 227-268.

Deci, Edward. L., & Ryan, Richard. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*. 49(1): 14-23.

Eide, Tom., Eide, Hilde. (2004). *Kommunikasjon i praksis. Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Felton, L., Jowett, S. (2013). What do coaches "do" and "how they relate": Their effects on athletes' psychological needs and functioning. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. 23(2):130-139.

Flick, Uwe. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. Edition 4. Sage Publications, London.

Gilbert, Kathrine. (2011). *Norske lagspilltreners beskrivelser av hvordan de støtter utøveres opplevelse av autonomi, relasjon og kompetanse i trenings- og kampsituasjoner*. Masteroppgave i pedagogikk, Universitetet i Oslo.

Gillett, Nicolas., Vallerand, Robert J., Amoura, Sofiane., Baldes, Brice (2009). Influences of coaches' autonomy support on athletes motivation and sport performance: A test of the hierachial model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise* 11 (2):155-161.

Guzmán, Jose Francisco., Calpe-Gómez, Vicente. (2011). Preliminary study of coach verbal behaviour according to game actions. *Journal of Human Sport & Exercise*. 7(2): 376-382.

- Hagger, Martin S., Chatzisarantis, Nikos L.D. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics.
- Hardy, C.J., Bruke, K., Kevin, L., Grace, K.R. (2005). Coaching: An effective communication system, i Murphy, S. (2004). *The Sport Psychology Handbook*. S.153-212. Human Kinetics.
- Henderlong, J., Lepper, M.R. (2002). The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation: A Review and Synthesis. *Psychological Bulletin*. 128(5): 774-795.
- Hennink, Monique, M. (2007). *International Focus Group Research: A handbook for the Health and Social Sciences*. Cambridge University Press, New York.
- Jacobsen, Arne Martin. (2012). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Hentet 20.10.2012 fra www.idrottsforum.org/jacobsen121010
- Jõesaar, H., Hein, V., Hagger, M. S. (2011). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise*. 13(3): 257-262.
- Jowett, Sophia., Poczwadowski, Artur. (2007). Understanding the Coach-Athlete Relationship. I Jowett, Sophia., Lavallee, David. (2007). *Social Psychology in Sport*. S. 4-14. Human Kinetics, inc.
- Kalaja, Sami., Jaakkola, Timo., Watt, Anthony., Liukkonen, Jarmo., Ommundsen, Yngvar. (2009). The associations between seventh grade Finnish students' motivational climate, perceived competence, self-determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical Education Review*. 15(3): 315-335.
- Kassing, Jeffrey W., Infante, Dominic A. (1999). Aggressive communication in the coach-athlete relationship. *Communication Research Reports*. 16(2): 110-120.
- Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M., Lavallee, D. E. (2009). A qualitative

investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3): 361-372.

Kitzinger, Jenny., Barbour, Rosaline, S. (1999). *Developing focus group research : politics, theory and practice*. London, Sage.

Koka, A., Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*. 4(4): 333-346.

Koka, Andre., Hein, Vello. (2005). The Effect of Perceived Teacher Feedback on Intrinsic Motivation in Physical Education. *International Journal of Sport Psychology*. 36(2): 1-27.

Kvale, Steinar. (1999). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

LaVoi, Nicole, M. (2007). *Interpersonal Communication and Conflict in the Coach-Athlete Relationship*, i Jowett, Sophia., Lavallee, David. (2007). *Social Psychology in Sport*. S. 29-41. Human Kinetics, inc.

Mageau, Geneviève, A., Vallerand, Robert, J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*. 21(11): 883-904.

Mallet, Clifford, J., Hanrahan, Stephanie, J. (2004). *Elite athletes: Why does the 'fire' burn som brightly?.* *Psychology of Sport and Exercise*. 5(2): 183-200.

Martin, M. M., Rocca, K. A., Cayanus, J. L., Weber, K. (2009). Relationship between Coaches' use of Behavior Alteration Techniques and Verbal Aggression on Athletes' Motivation and Affect. *Journal of Sport Behavior*. 32(2): 227-241.

Medic, Ajdin. (2012). *Egentrening vs. Lærerstyrt undervisning: En kvantitativ undersøkelse av elevers motivasjon i kroppsøvningsfaget – sett i lys av selvbestemmelsesteorien.*

Masteroppgave i idrettsvitenskap, Norges Idrettshøgskole.

Moen, Frode., Garland, Kristin. (2012). Subjective Beliefs Among Sport Coaches About Communication During Practice. *Scandinavian Sport Studies Forum*. 3(1):121-142.

Mouratidis, A., Lens, W., Vansteenkiste, M. (2010). How You Provide Corrective Feedback Makes a Difference: The Motivating Role of Communicating in an Autonomy-Supporting Way. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 32(5): 619-637.

Olsen, Kathrine Osnes. (2011). *Elevers selvbestemte motivasjon i kroppsøvningsfaget: betydningen av foreldrestøtte og fysisk aktivitet på fritiden.* Masteroppgave, Universitetet i Agder.

Ommundsen, Yngvar., Eikanger Kvalø, Silje. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 51(4): 385-413.

Ommundsen, Y., Lemyre, P.N., Abrahamsen, Roberts, G.C. (2010). Motivational climate, need satisfaction, regulation of motivation and subjective vitality: a study of young soccer players. *International Journal of Sport Psychology*. 14(3):216-242.

Pelletier, Luc G., Sarrazin, Philippe. (2007). Measurement Issues in Self-Determination Theory and Sport, i Hagger, Martin S., Chatzisarantis, Nikos L.D. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. S.143-153. Human Kinetics.

Philippe, R.A., Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementary in coach-athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise*. 7(2):159-171.

Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ Metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier.* Universitetsforlaget.

Rasmus, Petter. (2012). *Steffen Iversen: -Jönsson var for snill*. Lastet ned 19.12.2012 fra <http://fotball.adressa.no/eliteserien/article261631.ece>

Schiefloe, Per Morten. (2003). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. Fagbokforlaget, Oslo.

Ryan, Richard M., Deci, Edward L. (2007). Active Human Nature: Self-Determination Theory and Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health, i Hagger, Martin S., Chatzisarantis, Nikos L.D. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. S.1-19. Human Kinetics.

Schiefloe, Per Morten. (2003). *Mennesker og Samfunn*. Fagbokforlaget.

Seippel, Ørnulf. (2004). *Treneren: Konkurransen, glede, samhold og medbestemmelse*. Institutt for samfunnsforskning. Oslo.

Skog, Ole-Jørgen. (2009) *Å forklare sosiale fenomener: en regresjonsbasert tilnærming*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Solberg, Paul André., Halvari, Hallgeir. (2009). Perceived autonomy support, personal goal content, and emotional well-being among elite-athletes: Mediating effects of reasons for goals. *Perceptual and Motor Skills*. 108(3):721-743

Standage, M., Ryan, R.M. (2012). Self-determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being, i Roberts, Glyn. C., Treasure, Darren, C. (2012). *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. S. 233-270. Human Kinetics.

Thagaard, Tove. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tjora, Aksel. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation, i Zanna, M.P. (2011). *Advances in experimental social psychology*, S. 271-360. San Diego: Academic Press

Vallerand, R.J., Rousseau, F.L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: a review using the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation, i Singer, R.N., Hausenblas, H.A., Janelle, C.M. (2001). *Handbook of Sport Psychology*, 2.utgave. New York:Wiley.

Vealey, R.S. (2005). *Coaching for the Inner Edge*. Fitness Information Technology, Morgantown.

Webster, Collin A. (2010). Increasing Student Motivation Through Teacher Communication. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 81(2): 29-39.

Weiss, M.R., Ferrer-Caja, E. (2002). Cross-validation of a model of intrinsic motivation in physical education with students enrolled in elective courses. *Journal of Experimental Education*. 71(1): 41-65.

Wederwang, Mats. (2013). *Tollås forteller om fryktkultur under Rekdal*. Lastet ned 17.04.2013 fra <http://www.tv2.no/sport/fotball/tippeligaen/tollaas-nation-forteller-om-fryktkultur-under-rekdal-4028242.html>

Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlag.

Wilkinson, S. (2004). Focus groups: A feminist method, i Hesse-Biber, S.N., Yaiser, M.L. (2004). *Feminist perspectives on social research*. S. 271–295. New York: Oxford University Press.

Yukelson, D. P. (2006). Communicating effectively. I Williams, J. M. (2009). *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*. S. 174-191. Boston: McGraw Hill.

8.0 Vedlegg

8.1 Samtykkeskjema

Først og fremst tusen takk for at du har valgt å stille opp på intervjuet som er i forbindelse med min masteroppgave.

Jeg er student ved NTNU og holder i skrivende stund på med min masteroppgave i idrettsvitenskap. Masteroppgaven min omhandler trener-utøver relasjonen, og hvordan utøvernes oppfatning av trenerens kommunikasjonsstil kan påvirke deres motivasjon. Jeg har selv spilt basketball store deler av livet, og hatt mange forskjellige trenere. Jeg er i tillegg trener for forskjellige idrettslag her i Trondheim.

Det er gjennom de forskjellige trenerne jeg har hatt at jeg har lagt merke til at jeg har latt meg motivere mer av enkelte enn andre. Dette er derfor et tema jeg personlig er interessert i.

For å undersøke dette skal jeg samle inn data via intervjuer gjort i såkalte fokusgrupper fra 2 forskjellige basketballag. Jeg er ute etter din/deres oppfatning av kommunikasjonen i trener-utøver forholdet, og hvordan det påvirker motivasjonen din i forhold til basketball.

Selve intervjuet fra start til slutt vil ta ca 20-40 minutter, avhengig av hvor mye diskusjon det blir i gruppa. Det vil kun bli gjennomført ett intervju, og jeg vil benytte meg av båndopptaker under intervjuet for å ta det opp. Dette fordi jeg på best mulig måte skal kunne gjengi innholdet.

Du og de andre deltagerne i intervjuet vil bli anonymisert når resultatene presenteres, og etter at dataene har blitt benyttet i oppgaven vil de bli destruert. Deltagelsen i intervjuet er helt frivillig, og du kan når som helst trekke deg.

Dersom du kunne tenke jeg å delta i prosjektet vil jeg be deg om å skrive under på samtykkeerklæringen nedenfor.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom det skulle være noe mer du lurer på er det bare å ta kontakt. Jeg nås på imrik@stud.ntnu.no

Jeg gleder meg til å gjennomføre intervjuet med deg.

Vennlig hilsen

Lars Imrik

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å delta.

Dato og signatur.....

8.2 Meldeskjema fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

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

Ingar Mehus
Institutt for sosiologi og statsvitenskap
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 11.02.2013

Vår ref:32922 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32922	<i>Kommunikasjon og motivasjon i trener-utøver forholdet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ingar Mehus</i>
<i>Student</i>	<i>Lars Imrik</i>

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

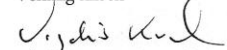
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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, 31.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Lars Imrik, Dyre Halsesgate 11, 7042 TRONDHEIM

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. kyste.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmsa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32922

Utvalget rekrutteres via klubb/trener.

Personvernombudet legger til grunn at ingen utøvere under 15 år inkluderes i studien.

Datamaterialet anonymiseres innen prosjektslutt 31.05.2013 ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Opptak slettes.

8.3 Intervjuguide

Informasjon om meg selv og hva masteroppgaven min handler om

- Formålet med denne studien er å undersøke hvordan trenerens kommunikasjon påvirker utøvernes motivasjon. Jeg er ute etter å få fatt på utøvernes oppfatninger av hvordan treneren kommuniserer, og hva slags kommunikasjonsstil utøverne foretrekker.
- Gi en forklaring til deltagerne på hvordan intervjuets struktur er.

Innledende spørsmål

- Hva heter dere, og hvor gamle er dere?
- Hvor lenge har dere spilt basketball?
- Har dere spilt for forskjellige klubber? I så fall, hvilke?

Kompetanse

- Hva slags ferdigheter fokuseres det mest på på trening?
- Føler dere at dere mestrer de øvelsene dere har på trening? Eksempel?
- Føler dere at dere får til de taktiske systemene i kamp? Hvordan da?
- Er øvelsene/spillsystemer utfordrende for dere? På hvilken måte?
- Hvordan kunne han/henne gjort det annerledes?
- På hvilken måte viser treneren at han er interessert i at dere utvikler dere?
- Er treneren flink til å vise at dere ønskes på laget? På hvilken måte?

Om forholdet til treneren – kjennetegn på en bra trener

- Hva syns dere kjennetegner en god trener?
- Hva mener dere kjennetegner et godt forhold mellom dere og treneren?
- Hvordan prater dere med treneren?
- Hva skal til for at kommunikasjonen/praten mellom dere og treneren skal være bra?
- Hva slags trenerstil/kommunikasjonsstil liker dere ikke?
- Hvordan gir treneren dere belønning/straff? Hva er det som evt belønnes? Er det nødvendig?

Feedback

- **På trening:** På hvilken måte gir treneren beskjed/sier ifra om at dere får til øvelsene riktig?
- Hva slags tilbakemeldinger pleier treneren å gi dere? Eksempel?
- På hvilken måte gir treneren ros?
- **I kamp:** Hvordan er praten mellom dere å treneren på kamp?
- Dersom dere spiller dårlig på kamp, er treneren forståelsesfull for dette?
- Hvordan er det når dere spiller bra?
- Sier dere ifra til treneren dersom dere ikke er fornøyde med opplegg på trening/kamp?
- Er treneren interessert når dere gir han tilbakemelding? På hvilken måte?

Tilhørighet

- Hvor mye betyr det for dere å være en del av et lag?
- Er dere sammen på fritiden?
- Hva er viktig for at miljøet i laget skal være bra?
- Hva gjør dere for at miljøet i laget skal være best mulig?
- Hva gjør treneren deres for å ha et godt miljø?
- Har trenerens måte å snakke til dere på noen påvirkning på hvordan miljøet innad i laget er?

Autonomistøtte

- Er treneren flink til å gi gode begrunnelser for hvordan han/henne vil ha det (trening, kampstrategi – hvem som starter kampen etc)
- Er treneren flink til å inkludere dere i valg/bestemmelser etc? Eksempler? Bra/dårlig?
- Hvor mye får dere være med å bestemme på trening?
- Hva med i kamp?

Motivasjon

- Hva legger dere i motivasjon?
- Hva er det viktigste for at dere skal spille basketball?
- Hva slags personlige mål har dere med basketen?
- **Ekstern Regulering:** Hvilken rolle spiller belønning? (seier i kamp, turnering etc).
- **Innlemmet Regulering:** Har dere noen måte å belønne/straffe dere selv på dersom dere ikke når målene dere har satt?
- **Identifisert Regulering:** I tillegg til basketball, trener dere kondisjon/styrke utenom treningstiden? I så fall hvorfor?
- **Integrert Regulering:** Spiller dere basket for deres egen del, eller pga av andre?
- **2:** I hvilken grad påvirket trenere, foreldre og venner dere til å spille basketball?
- Har dere vært nære ved å slutte med basketball? Hva var grunnen? Eksempel? Kjenner dere noen som har sluttet? Hva var grunnen?

• Avrundning

- *Jeg oppsummerer hva jeg har hørt og hvordan jeg har tolket det.*
- Hvordan har det vært å bli intervjuet i gruppe?
- Er det noen områder dere føler jeg ikke har fått avdekket med spørsmålene mine?