



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap – Idrett/kroppsøving	4 semesteret, 2017 Åpen
Forfatter: Thomas André Lunde (signatur forfatter)
Veileder: Eva Leibinger	
Tittel på masteroppgaven: Opplevd stress og utbrenthet blant elever på toppidrettsgymnas – en tverrsnittsundersøkelse Engelsk tittel: Experienced stress and burnout among top sport school students – a cross- sectional study	
Emneord: Stress, utbrenthet, skole, toppidrettsgymnas, ungdommer, idrett	Antall ord: 18545 + vedlegg/annet: 8252 Stavanger, 12 Juni 2017

Forord

Å skrive dette forordet kan beskrives som en merkelig følelse. Samtidig som jeg ser tilbake på gode minner og mye lærdom, er det vemodig at min periode som student nå går mot slutten. Å skrive masteroppgave har vært både spennende og utfordrende. Oppgaven er et resultat av selvstendig arbeid, dedikasjon, disiplin og hard jobbing, og det har kostet blod, svette og tårer. Det å skrive en master om stress kan beskrives som ironisk. Samtidig gir det en forståelse for prosessene som ligger bak; hvorfor du holder på å ha et sammenbrudd, hvorfor du våkner midt på natta i panikk og tror at dokumentet ditt er forsvunnet, og hvorfor motivasjonen av og til svikter når det gjelder som mest. Det er da man finner ut akkurat hvor godt den joggeturen gjør når det koker litt i topplokket.

Det er en rekke flotte mennesker som har bidratt med hjelp og støtte, og det er på sin plass å kreditere disse.

Takk til veileder Eva Leibinger for god rettleiding, mailer til alle døgnets tider, kjappe svar, og godt humør. Vi har ikke alltid vært enige, men vi har alltid blitt enige.

Takk til venner og medstudenter.

Takk til min kjære samboer. Du vet hva du betyr for meg, og denne oppgaven hadde ikke vært halvparten så bra uten din støtte.

Sist men ikke minst, takk til familien min som alltid står bak og støtter meg. Dette hadde aldri gått uten dere. En ekstra takk til min pedantiske storebror for korrektur.

Thomas André Lunde

Stavanger, 2012.

Sammendrag

Hensikten med studien var å undersøke stress og utbrenthet hos elever på toppidrettsgymnas, og om toppidrettsgymnas gir gode muligheter for idrettslig og akademisk utvikling. I den foreliggende studien ble 443 elever fordelt på 4 skoler invitert til å delta, og 125 elever (28.2%) fullførte. Studien var en tverrsnittsundersøkelse med spørreundersøkelse som metode. I tillegg til bakgrunnsvariabler tok spørreundersøkelsen for seg variabler som hang sammen med den kognitive aktiveringsmodellen for stress (CATS), tilfredshet med utvikling og prestasjon (athlete satisfaction questionnaire), stress og forskjellige områder for stress (adolescent stress questionnaire), og utbrenthet (athlete burnout questionnaire). Resultatene viste at nærmere halvparten rapporterer høyt og en tredjedel moderat stressnivå. Det virker som god kommunikasjon mellom skole og idrettsklubb kan senke opplevd stress. Store deler opplever skader som et problem. 44% har vært veldig eller noe plaget, 40% oppgir at skader hemmer dem i noen eller større grad i hverdagen, og jenter rapporterer signifikant mer problem enn gutter. Gjennomsnittet er mellom ganske fornøyd og fornøyd med utviklingen og prestasjonen sin i skole og idrett. På utbrenthet scorer 19.2% over 3 på totalscore (anses som høyt). På underdimensjonene gjør 31.3% det på utmattelse, 16.2% på redusert oppnåelse og 19.2% på devaluering. Elever som opplever at de har kontroll scorer signifikant lavere på utbrenthet og stress. Tilfredshet og forventning om å lykkes har samme effekten på utbrenthet, men er noe svakere for stress. Det er store variasjoner i besvarelsene, og det virker derfor som at toppidrettsgymnas fungerer bra for noen, men ikke så bra for andre.

Nøkkelord: Stress, utbrenthet, skole, toppidrettsgymnas, ungdommer, idrett

Begrepsforklaring

Angst: En negativ følelsesmessig tilstand som karakteriseres med å være nervøs, bekymret og engstelig (Weinberg & Gould, 2011, s. 78)

Arousal: Er en blanding av fysiologisk og psykologisk aktivering i en person og det refererer til intensiteten til motivasjon på et bestemt tidspunkt. Denne aktiveringen går på et kontinuum fra dyp søvn til intens oppspilthet (Weinberg & Gould, 2011, s. 77).

Fysisk aktivitet (FA): Enhver kroppslig bevegelse skapt av skjelettmuskulaturen som resulterer i vesentlig økning energibruk utover hvilenivå (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985).

Mental tretthet: En psykobiologisk tilstand definert som akutt økning i subjektiv score på utmattelse eller akutt svekkelse i kognitiv prestasjon, som en følge av perioder med krevende kognitiv aktivitet (Lorist, Boksem, & Ridderinkhof, 2005; Smith, Marcora, & Coutts, 2015).

Konvergent validitet: Måler i hvilken grad måleinstrumentet korrelerer positivt med andre mål av samme tema (Malhotra, 2010, s. 321)

Diskriminant validitet: Måler i hvilken grad et måleinstrument ikke korrelerer med andre måleinstrument som den skal være ulik fra (Malhotra, 2010, s. 321)

Psykobiologi: Hvordan psykologiske forhold påvirker sykdomsprosesser eller utløser sykdom (Malt, 2016)

Patofysiologisk: læren om de endringer som inntreffer i kroppens funksjoner ved sykdom (Norsk Helseinformatikk, u.å)

Stress: Det er ingen universell enighet om en definisjon på stress, men ordet stress brukes til å beskrive opplevelser som er utfordrende emosjonelt og fysiologisk (McEwen, 2007; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014).

Tilstandsangst: En midlertidig følelsesmessig tilstand i konstant endring, med en subjektiv bevisst opplevelse av følelser av engstelse og anspenhet, assosiert med aktivering av det autonome nervesystemet (Weinberg & Gould, 2011, s. 79)

Trekkangst: er når et individ er disponert til å oppleve situasjoner som truende som objektivt sett ikke er farlige, og så respondere med uforholdsmessig tilstandsangst (Weinberg & Gould, 2011, s. 79)

Utbrenthet: Defineres av tre kategorier; 1. emosjonell og fysisk utmattelse, 2. redusert opplevd oppnåelse og 3. devaluering av idretten (Raedeke & Smith, 2009).

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
BEGREPSFORKLARING.....	III
1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 PROBLEMSTILLINGER	3
2.0 TEORI	4
2.1 VIDEREGÅENDE SKOLE.....	4
2.1.1 <i>Toppidrettsgymnas</i>	4
2.1.2 <i>Forskning på toppidrettsgymnas</i>	6
2.2 STRESS	9
2.2.1 <i>Kognitiv aktiveringsteori for stress (CATS)</i>	11
2.2.2 <i>Stress og Helse</i>	18
2.2.3 <i>Stress og fysisk aktivitet/idrett</i>	19
2.3 UTBRENTHET.....	21
3.0 METODE	24
3.1 STUDIEDESIGN.....	24
3.2 REKRUTTERING	24
3.3 INKLUSJONSKRITERIER.....	24
3.4 PILOTTESTER	25
3.5 DATAINNSAMLING	25
3.5.1 <i>Spørreskjema</i>	26
3.6 DATABEHANDLING OG ANALYSE	28
3.6.1 <i>Pilot</i>	29
3.7 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	30
4.0 RESULTATER	31
4.1 STRESS I SKOLEHVERDAGEN.....	31
4.2 UTBRENTHET.....	38
4.3 SAMMENHENGER MELLOM STRESS OG UTBRENTHET	38
5.0 DISKUSJON	42
5.1 STRESS I HVERDAGEN	42
5.2 UTBRENTHET.....	47
5.3 SAMMENHENGER MELLOM STRESS OG UTBRENTHET	48
5.4 STYRKER OG BEGRENSNINGER	51
6.0 KONKLUSJON.....	53
6.1 VIDERE FORSKNING	54
LITTERATURLISTE.....	55
VEDLEGG.....	67
VEDLEGG 1 ANALYSER PILOT.....	67
VEDLEGG 2 TABELLER.....	71
VEDLEGG 3 SPØRRESKJEMA.....	77

1.0 Innledning

Selv om utviklingen til dagens ungdom går i positiv retning på mange områder (rus, vold, skoleoppmøte, forhold til foreldre), er det en bekymrende utvikling når det gjelder psykisk helse (Bakken, 2016). Prestasjonsrelatert stress i skolen har blitt en viktigere risikofaktor for psykiske vansker blant unge jenter over tid, men ikke i like stor grad for gutter. Det argumenteres også for at jenter opplever ett dobbeltpress, at de både skal være skoleflinke og leve opp tradisjonelle kjønnsroller (være feminine og attraktive) (Sletten & Bakken, 2016).

Elever opplever et stort press i ungdoms- og videregående skole. Det er et sterkt prestasjonspress, samtidig som kropps-/utseendepress også gjør seg gjeldende. For jentene øker både prestasjonspress og utseendepress fra ungdomsskolen til videregående (Skaalvik & Federici, 2015). Omtrent 60% av jentene opplever prestasjonspresset som sterkt, mens 40% av guttene gjør det. Videre er det en klar sammenheng mellom prestasjonspress og mental helse, for eksempel nedstemthet, lavere selvverd og høyere grad av utmattelse (Skaalvik & Federici, 2015). Det finnes også sammenhenger mellom mentale helseproblemer og frafall i skolen (Breslau, 2010; De Ridder et al., 2012; Folkehelsinstituttet, 2016). Frafall kobles til psykiske helseproblemer som rusmisbruk, angst og depresjon, samt ulike atferdsforstyrrelser (De Ridder et al., 2012; Folkehelsinstituttet, 2016). Konsekvensene av frafall i videregående skole kan derfor bli store, det reduserer mulighetene i arbeidsmarkedet, øker risikoen for uføretrygd og gir dårligere levevilkår og helse (Falch & Nyhus, 2009; Folkehelsinstituttet, 2016). Det er derfor ønskelig at flest mulig fullfører videregående skole, og dette har vært et satsingsområde for regjeringen (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Det har vært flere nyhetssaker om ungdommer og stressrelaterte lidelser, skolestress prestasjonspress, og at dette går utover helsen og læringen til elevene (Bjørndal, Diseth, & Holte, 2016; Ertesvåg, 2016; Ertesvåg, Wallenius, & Huuse, 2016). Trond Diseth (professor og avdelingsoverlege Oslo universitetssykehus) uttaler at de har en økning på 400% av barn og unge som må legges inn på grunn av stressrelaterte lidelser, og at dette er et viktig fokusområde fordi:

”...vi ser barn og unge som får affisert sin hjerneutvikling, sin følelsesmessige, atferdsmessige, sosiale og kognitive utvikling. For mange fører det til vedvarende skoleproblemer, lærevansker, dropout og familiære problemer.” (Ertesvåg et al., 2016).

Stress kan få store negative konsekvenser for både fysisk og psykisk helse, samtidig sier mesteparten av litteraturen på området at fysisk aktivitet (FA) senker stressnivået (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Videre øker risikoen for psykiske lidelser med fysisk inaktivitet (Jansson & Anderssen, 2009), og FA virker å forebygge mot psykiske lidelser (Wiles, Haase, Gallacher, Lawlor, & Lewis, 2007). FA kan blant annet føre til mindre stress og bedre humør, og ha en modererende effekt på depresjon, stress og helse (Hamer, Endrighi, & Poole, 2012). Det er derfor klart og tydelig at FA kan virke positivt på elevenes velvære.

Men er det mulig at elevene ved toppidrettsgymnas opplever et prestasjonspress både i skole og idrett, og at den fysiske aktiviteten og treningen i større grad blir en stressfaktor enn beskyttende? Ifølge Sisjord (2015) kan kanskje forventningene fra andre og til seg selv til å lykkes både i skole og idrett tære på både fysisk og psykisk (Sisjord, 2015). Noen undersøkelser har indikert at det kan være utfordringer med både fysisk og psykisk helse ved å gå på toppidrettsgymnas (Bar-Yaacov, 2016; Kristiansen, 2016; Martinsen, 2009; Slåstuen, 2016).

Det er også indikasjoner på at toppidrettsgymnas har noen utfordringer i forhold til frafall. Av de som deltok i Martinsens doktorgradsprosjekt på toppidrettsgymnas (Martinsen & Sundgot-Borgen, 2013) sluttet 115 av 611 (18.8%), og det var en jevn fordeling mellom jenter og gutter. Likevel var frafallet på toppidrettsgymnas lavere enn frafall ellers på VGS, og flertallet av de begynte på en annen VGS i etterkant (Dønnestad, 2013). 30% av de som fullførte skigymnas hadde seriøst vurdert å slutte underveis (Sisjord, 2015), noe som gir en indikasjon på at det er utfordrende å være elev ved toppidrettsgymnas.

Ifølge Sisjord (2015) er det få som lykkes på den akademiske fronten. Det må nevnes at Radtke og Coalter (2007) fant blandede resultater i sin internasjonal gjennomgang av ”Top sports schools”, noen studier indikerte at de var bedre, mens andre viste ingen forskjell fra andre skoler. Ifølge Dønnestad (2013) er det i etterkant av toppidrettsgymnas mindre enn en av fire som fortsetter satsing, og omtrent 60% som fortsatt er aktive i idretten. Dette gir en indikasjon på at toppidrettsgymnas hverken er optimalt for det akademiske eller satsing på idrett. Men hvorfor er det slik? Når 95.5% av de som slutter på toppidrettsgymnas går videre på en annen

VGS (Dønnestad, 2013) kan det tyde på det ikke er det akademiske som er problemet, men kanskje kombinasjonen av toppidrett og videregående utdanning. Er belastningen ved å kombinere toppidrett og videregående skole så stor at det går ut over resultat både i idrett og skole?

Denne studiens hensikt er å gjøre en kartlegging av hvordan elever ved toppidrettsgymnas opplever kombinasjonen av skole og satsing på toppidrett. Spesielt i forhold til fysisk og psykisk belastning (stress) og konsekvensene dette kan medføre. Ved å kartlegge hvordan elevene opplever toppidrettsgymnas, kan en kanskje bidra til å avdekke områder som kan bidra til at elevene føler seg bedre ivaretatt. En konsekvens av dette kan være mindre frafall, samt bedre resultater for elevene, både akademisk og i idretten. Et overordnet spørsmål er om toppidrettsgymnas gir gode muligheter for idrettslig og akademisk utvikling. For å besvare dette er det valgt et stressperspektiv.

1.1 Problemstillinger

Denne oppgaven forsøker å besvare følgende problemstillinger:

1. I hvilken grad opplever elevene ved toppidrettsgymnas stress i skole og idrett?
2. I hvilken grad opplever elevene ved toppidrettsgymnas utbrenthet (utmattelse, redusert måloppnåelse og devaluering av idrett)?
3. Hvilke sammenhenger finnes mellom stress og utbrenthet hos elevene?

2.0 Teori

I teorikapittelet introduseres idrett, studiespesialiserende og toppidrettsgymnas, de to første kort med hovedvekt på den sistnevnte. Norges to største toppidrettsgymnas og hva disse i hovedtrekk står for belyses og etterfølges av tidligere undersøkelser som er gjort på toppidrettsgymnas. Deretter kommer hovedtyngden i kapittelet, som er delen om stress. Den kognitive aktiveringsteorien for stress (CATS) er sterkt vektlagt og utgjør en stor del av det teoretiske grunnlaget. Modellen forklares i sin helhet og deretter beskrives det hvordan modellen kan brukes i praksis. Stress sees også i sammenheng med helse, fysisk aktivitet/idrett og prestasjon, som er viktige faktorer for unge idrettsutøvere. Til slutt i kapittelet kommer en del om utbrenthet. Dette er en potensiell konsekvens av stress, og har blitt sett i sammenheng med unge idrettsutøvere i tidligere forskning.

2.1 Videregående skole

Når elever har fullført grunnskolen, har de rett til å ta videregående opplæring, og har 13 ulike utdanningsprogram å velge mellom (FISVO, u.å.d). Denne teksten har hovedvekt på toppidrettsgymnas, men nevner også idrettsfag og studiespesialiserende.

Idrettsfag tilbys ved 108 lærersteder i Norge (Senter for IKT i utdanning, u.å.). Fordelingen for VG1 idrettsfag er 140 timer aktivitetslære (5 i uka), i tillegg til valgfag (f.eks. 140 timer bredde/toppidrett) (FISVO, u.å.b). På studiespesialiserende er det timefordelt 56 timer (2 timer i uka) med kroppsøving (FISVO, u.å.a). Idrettsfag har klart flere timer fysisk aktivitet i uken, og vil derfor være mer fysisk belastende enn tradisjonell studiespesialiserende. Toppidrettsgymnas følger vanlig læreplan for studiespesialiserende, og har dermed like mange kroppsøvingstimer. Totalbelastningen til toppidrettsgymnas vil nok være veldig varierende, der valgt fordypningsidrett og skole sannsynligvis vil føre til forskjeller.

2.1.1 Toppidrettsgymnas

Toppidrettsgymnas er etablert for å gi unge utøvere mulighet til å kombinere videregående opplæring med satsing på sin idrett. Det er først og fremst studieforberedende utdanningsprogram i kombinasjon med toppidrett, og skolene følger offentlige læreplaner (FISVO, u.å.c). Det vil derfor si at de har 2 timer kroppsøving i uken, noe som er stor forskjell fra de tradisjonelle idrettslinjene. Videre er inntaket på toppidrettsgymnasene basert på en kombinasjon av karakterer og idrettslige ferdigheter (FISVO, u.å.c).

Samarbeidet mellom toppidrettsgymnas og Olympiatoppen har som mål å øke kvaliteten på langsiktig utvikling av unge utøvere i sær idretter og på toppidrettsgymnas (Olympiatoppen, u.å.a). Utdanning stimulerer blant annet til demokratisk deltakelse, kulturell utvikling og den enkeltes selvfølelse og identitet. Det er behov for kunnskap og kompetanse både for å møte utfordringer i samfunnet og for å utvikle oss som mennesker (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det var som nevnt et satsningsområde for regjeringen at flest mulig skulle gjennomføre videregående skole, og det ble derfor blant annet lagt opp til større fleksibilitet for å kunne ta hensyn til elevers ulike behov (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette var nok en viktig bidragsyter til den utviklingen toppidrettsgymnas hadde. På grunn av en markant økning i antall videregående skoler med tilpasset utdanningsløp for unge idrettsutøvere, utarbeidet Olympiatoppen (2011) tre overordnede mål for skolene.

1. Helhetlig utvikling: Bidra til å utvikle 24 timers utøvere, som vil si at elevenes langsiktige og helhetlige utvikling skal settes i sentrum ved alle tilrettelagte utdanningsløp for unge utøvere i videregående skole. Skolen skal ha sterkt fokus på utvikling av selvstendige mennesker som tar ansvar for egen utvikling i idrett og skole.

2. Akademisk utvikling: Skolen har hovedansvar for at elever i tilrettelagte utdanningsløp gjennomfører en skolegang som gir godt grunnlag for høyere utdanning og/eller fremtidig yrkesvalg.

3. Idrettslig utvikling:

3.1 Skolen skal sette den enkelte og lagets idrettslige utvikling i et langsiktig perspektiv. Det skal skapes gode treningsarenaer for utvikling av utøvernes forutsetninger for senere idrett på høyt nivå.

3.2 Skolen skal legge det idrettslige tilbudet til rette på en slik måte at lysten og muligheten til videre satsing er minst like høy ved avslutning av videregående som ved starten. Dette skal skje i nært samråd med og med tette gjensidige relasjoner til utøvernes klubb/krets/forbund (Olympiatoppen, 2011)

Norges to største og eldste toppidrettsgymnas er Norges toppidrettsgymnas(NTG) og WANG, og er begge private skoler. Disse er interessante fordi de har lang erfaring, relativt gode resultater å vise til, og har trenere med erfaring fra høyt nivå. NTG ble etablert i Bærum,1981, for å drive en videregående skole på idrettens premisser. De begynte som en alpinskole, men har utvidet med flere skoler og idretter (NTG, u.å.b). NTG har i dag fem skoler (Bærum, Geilo,

Kongsvinger, Lillehammer og Tromsø) og tilbyr i dag spesialisering 27 idretter. WANG var tidligere en handelsskole, som utvidet seg til å tilby fotballgymnas i 1984. Det ble utvidet med sprint og friidrett i 1984, og har videre vokst til å bli et toppidrettsgymnas som tilbyr 26 idretter i dag. De har i dag fem skoler (Oslo, Stavanger, Fredrikstad, Tønsberg, Hamar (WANG, u.å.a).

På NTG planlegges og optimaliseres skoleåret i forhold til skolearbeid og trening. Det settes av tid og ressurser for ekstra oppfølging fra lærere både i for- og etterkant for treningssamlinger, og målet er alltid å ha med lærere på samlinger (NTG, u.å.a). WANG nevner at gode skolerresultater åpner dørene for høyere studier og spennende karrieremuligheter (WANG, u.å.b, u.å.c), og at tett oppfølging av lærere og faste rammer gir trivsel. WANG anser trening og skolehverdag som en del av helheten i hverdagen, og sier de tar individuelle hensyn for å skape den beste totalhverdagen (WANG, u.å.b). Dette gir en indikasjon på at begge skolene er flinke til å tilpasse hverdagen til elevene, og dette kan bidra til å gjøre hverdagen mer overkommelig for elevene. Det virker også som begge disse skolene vektlegger det akademiske i tillegg til idretten. WANG sier blant annet:

WANG Toppidrett gir deg en mulighet til å trene i et miljø som tar dine ambisjoner på alvor, og som samtidig legger til rette for at du skal kunne nå dine akademiske ambisjoner.”(WANG, u.å.b)

Elever som har gått på NTG har blant annet 351 VM-medaljer, 51 OL medaljer og i gjennomsnitt vil 2/3 av alle elever ved NTG vinne medalje i nasjonale eller internasjonale mesterskap (NTG, u.å.a). På WANG skrives det blant annet at tidligere elever har oppnådd sterke resultater nasjonalt og internasjonalt (WANG, u.å.b). Noen elever får tydeligvis et godt utbytte av disse skolene, men det er nok mange som faller fra av ulike årsaker (forklares mer senere). Det må jo også tenkes at alle som vil bli toppidrettsutøvere ikke kommer bli det av ulike årsaker, kanskje selv på tross av at forholdene ligger til rette for det.

2.1.2 Forskning på toppidrettsgymnas

Det er utfordrende å finne forskning gjort med toppidrettsgymnas som tema med god kvalitet. Mye av forskningen som er gjort på toppidrettsgymnas virker å være masteroppgaver, denne har derfor uviss kvalitet og en må være ekstra kritisk til resultatene.

I en rapport til kulturdepartementet oppsummeres dagens status for private og offentlige skoler som tilbyr toppidrett (Strategiutvalget for idrett, 2016). Disse skolene gir skoletilbud til de som vil satse på toppidrett i kombinasjon med skole, og gir gode muligheter for de som vil utvikle sitt potensial. Skolene har gode trenere og gir mye fleksibilitet. Det idrettslige nivået har høy kvalitet, og skolerresultatene er bra. Det er også utviklet et kvalitetskrav til offentlige og private skoler som vil benytte seg av begrepet ”toppidrett”, og Olympiatoppen har bidratt til å kvalitetssikre skoler (Strategiutvalget for idrett, 2016). Denne rapporten gir en indikasjon på at både det akademiske og idrettslige tilbudet holder høy kvalitet, at de akademiske resultatene er bra, men sier ingenting om hvordan de idrettslige resultatene er.

Ifølge Sisjord (2015) begynte 85% av elevene på skigymnas for å prøve å gjøre en skikarriere, noe som indikerer at hovedmålet for de som begynner ved toppidrettsgymnas er å bli toppidrettsutøvere. Av de som fullførte hadde 30% seriøst vurdert å slutte underveis, og årsaken var for omtrent tre fjerdedeler relatert til idrettslig utvikling. Flere av disse hadde opplevd sykdom og/eller skader, og en liten andel var på grensen til utbrent (Sisjord, 2015). Dette er alle faktorer som kan kobles til stress, og forklares mer senere i kapitlet.

I forhold til å gjøre en skikarriere sa nesten en fjerdedel at forventningene til skolen ble oppfylt, omtrent halvparten delvis oppfylt, og nesten en tredjedel ikke oppfylt i særlig grad, selv om de fleste opplevde at ferdighetene økte (Sisjord, 2015). Noe som gir et inntrykk av at langt fra alle er fornøyd med sin opplevelse av toppidrettsgymnas, og da spesielt i sammenheng med idrettslig utvikling. Da skolene skal holde et høyt idrettslig nivå (Strategiutvalget for idrett, 2016), må man stille spørsmål ved hvorfor endel elever opplever det slik.

På skolefronten opplevde en fjerdedel å få gode karakterer, selv om halvparten hadde forventninger om det i starten (Sisjord, 2015), noe som tyder på at det idrettslige er viktigere for mange elever enn det akademiske. Dette er motstridende i forhold kulturdepartementets rapport, som sier at skolerresultatene er bra (Strategiutvalget for idrett, 2016). Da bare halvparten forventet gode karakterer, må man stille spørsmål ved motivasjonen elevene har for det akademiske, men også den akademiske kompetansen.

Ifølge Standage, Duda, og Ntoumanis (2006) er opplevd kompetanse den viktigste faktoren for indre motivasjon. Dette kan også kobles til mestringstro (Bandura, 1997), og troen på at man har kompetansen til å nå oppnå et mål (Reme, Eriksen, & Ursin, 2008). Ved at individet lykkes

kan denne øke, men den kan også endres på bakgrunn av hva som skjer i miljøet rundt individet (Wester, Wahlgren, Wedman, & Ommundsen, 2009). Det er mange faktorer som kan bidra til endring i mestringstro for elever i overgang fra ungdomsskole til VGS. Det kan tenkes at det er endringer i blant annet miljø, samt akademiske og idrettslige krav, for eksempel møter individet kanskje flere elever med høy kompetanse og sammenlikner seg med disse. Ifølge Reme et al. (2008) er det likheter mellom den kognitive aktiveringsmodellen for stress (CATS) og mestringstro, og lav mestringstro kan føre til stress (Ursin & Eriksen, 2004). På denne måten kan kanskje toppidrettsgymnas bidra til å senke motivasjon og øke stressnivå hos elevene, akademisk og/eller idrettslig. Sisjord (2015) fant også at elevene økte fokus på skole og studier når skisatsningen ikke slo til, noe som kan gi en indikasjon på at flere sliter med å lykkes på begge fronter samtidig.

2.1.4.1 Masteroppgaver

Skårholen (2016) kartla og sammenlignet to skoler og deres gjennomføring av toppidrett på videregående skole. I denne studien konkluderer han med at skolene i større grad fokuserer på at elevene er utøvere og ikke elever, og at skolen ikke virker å være i fokus. Han sier også at faget har vært og fortsatt er i stor endring, som følge av blant annet behovene til lokale idrettsmiljø. Dette gir en indikasjon på at det ikke bare er elevene som vektlegger idretten mer enn det akademiske (Sisjord, 2015), men det virker som i alle fall noen skoler har samme prioritering. Oliversen (2013) studerte ikke toppidrettsgymnas, men utøvere som kombinerte satsning på langrenn og høyere utdanning. Det fungerte for noen, men ble for høy belastning for flere av dem. Deltakerne måtte gi avkall på mye, men fikk også mye igjen for å delta. Studien tyder likevel på at kombinasjonen av idrett og skole er utfordrende på flere områder.

Der Sisjord (2015) dekket elever som hadde gjennomført skolen, kartla Dønnestad (2013) hvorfor elevene sluttet ved toppidrettsgymnas. Hun fant at 95,5% av de som sluttet begynte på andre skoler i etterkant, men de var likevel i stor grad fornøyd med toppidrettsgymnaset. Det indikerer at det ikke er VGS i seg selv, men retningen toppidrett som ikke er riktig for alle. I Dønnestads (2013) undersøkelse var ”geografiske forhold og andre tilbud” (23,9%), ”lei idretten” (20,5%), ”skader” (14,8%), ”sykdom” (13,6%) og ”skolens sportslige tilbud” (12,5%) årsakene til at elever sluttet ved toppidrettsgymnas. Det var noen variasjoner innfor kjønn og hvilken idrettsgren eleven var aktiv i. Av disse kan kanskje ”Lei idretten”(motivasjon), skader, og sykdom kobles indirekte til stress (se stresskapittelet).

Fire år etter elevene startet ved toppidrettsgymnas var det kun 60,2% som fortsatt var aktive i idretten sin, og bare 22,7% som fortsatt satset på idretten (Dønnestad, 2013). Dette gir en indikasjon på at toppidrettsgymnas ikke lykkes med å holde de fleste elevene aktive i organisert idrett over tid, og de fleste gir opp satsning mot toppidrett. Det må likevel nevnes at det er stort frafall fra idrett i 6-19 års alderen på en generell basis (Bugge, 2016). Det overnevnte gir likevel en indikasjon på at toppidrettsgymnas ikke nødvendigvis bidrar positivt til å hindre frafall.

Det er også rapportert flere helseplager for elever som går på toppidrettsgymnas. I et samarbeidsprosjekt blant flere masterstudenter på NIH ble det gjennomført et prosjekt over 26 uker ved navn "Den unge eliteutøvers helse". Kristiansen (2016) undersøkt lagidretter og fant at 51% av utøverne var skadet til enhver tid, belastningsskader og akutte var omtrent likt vektet, men varigheten på belastningsskadene var lengre. Bar-Yaacov (2016) undersøkte fotballspillere, og 38 av 39 rapporterte minst én helseplage. 103 helseplager ble rapportert fordelt på akutte skader (43), sykdom (38) og belastningsskader (22). Det var noen forskjeller mellom elevene ved toppidrettsgymnasene som deltok, da noen skoler rapporterte mer skader enn andre. Slåstuen (2016) undersøkte utholdenhetsidretter, og alle elevene unntatt en rapporterte helseproblem i løpet av perioden. Sykdom var hyppigst rapportert, mens belastningsskader opplevdes som mest alvorlig. Over 40% av utholdenhetsutøverne viste seg å være skadet eller syke til enhver tid i registreringsperioden. Ser en det overnevnte prosjektet i sammenheng med at tidligere skader øker skaderisikoen hos utøvere (Hägglund, Waldén, & Ekstrand, 2006; Waldén, Hägglund, & Ekstrand, 2006), kan dette kanskje bli en ond sirkel det er vanskelig å komme ut av. I en undersøkelse fant Martinsen (2009) at 24,4% av toppidrettelevne hadde symptom på spiseforstyrrelse, og at det var mer utbredt blant jenter. Det overnevnte gir en god indikasjon på at det forekommer endel ulike helseutfordringer for elever på toppidrettsgymnas. Det er videre en relativt sterk kobling mellom flere helseutfordringer og stress, og denne forklares i neste kapittel.

2.2 Stress

Det er ingen universell enighet om en definisjon på stress, men ordet stress brukes til å beskrive opplevelser som er utfordrende emosjonelt og fysiologisk (McEwen, 2007; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Disse utfordringene kan være akutte (f.eks. bryderi i hverdagen), kroniske (f.eks. sorg), små i størrelse (f.eks. stå i kø), eller traumatiske (f.eks. voldelig angrep) (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014; Wagner, Compas, & Howell, 1988). Utfordringene kan altså komme plutselig eller være mer forventet, være langvarig eller kortvarig, og variere i størrelse.

De kan også være eksterne (f.eks. fysiske trusler), eller interne (f.eks. frykt for å holde tale) (Cox, Ginis, & Petruzzello, 2010, s. 262).

Et forsøk på en definisjon av stress er *”en tilstand av truet homeostase, som blir motarbeidet av adaptive prosesser som involverer fysiologiske, biokjemiske og kognitiv-atferd responser i et forsøk på å gjenopprette homeostase”* (Chrousos & Gold, 1992; Sinha, 2001; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Denne definisjonen korrelerer også bra med den kognitive aktiveringsteorien for stress (CATS) (Ursin & Eriksen, 2004), som er en sentral del av det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen (utgreies i eget kapittel). Koolhaas et al. (2011) mener på sin side at omtrent alle aktiviteter direkte eller indirekte påvirker homeostasen. De anser derfor denne definisjonen som nesten meningsløs og at den må vurderes kritisk. Det er i denne sammenhengen svært viktig med klare definisjoner på stressprosessen (fra stimulus til feedback), for å kunne besvare om en stimulus fører til en stressrespons eller ikke (Koolhaas et al., 2011).

Etter en stressreaksjon kommer det alltid en restitusjonsprosess. Denne kan svekkes dersom stressfaktorene er alvorlige, vedvarende eller uvante (Koolhaas et al., 2011; Stults-Kolehmainen & Bartholomew, 2012; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Evnen individet har til å tilpasse seg stress kan anses som en kapasitet, og når denne overstiges økes risikoen for negative utfall (Cohen, Kessler, & Gordon, 1997; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Kroppens prosess for å tilpasse seg stress kalles allostase, og det er når denne overbelastes det blir slitasje og negative konsekvenser oppstår (McEwen, 2007; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). I tillegg til individuelle forskjeller for håndtering av stress, er den sosiale støtten også svært viktig, da sosial støtte kan senke belastningen på allostasen (Seeman, Singer, Ryff, Dienberg Love, & Levy-Storms, 2002). Både individuelle forskjeller og miljøet rundt vil derfor ha innflytelse på stressnivået.

Tidligere har allostase og slitasje blitt brukt til å forklare hvordan stress har manifestert seg i midten og den senere delen av livet (Seeman, Singer, Rowe, Horwitz, & McEwen, 1997; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014), men det er også studier som indikerer at traumatiske opplevelser som barn kan komme tilbake å ha innflytelse i flere tiår (Danese & McEwen, 2012; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014; Thoits, 2010). Det er derfor sannsynlig at stress kan samle seg opp fra starten av livet, og at denne oppsamlende effekten kan få stor innflytelse på utfallet av

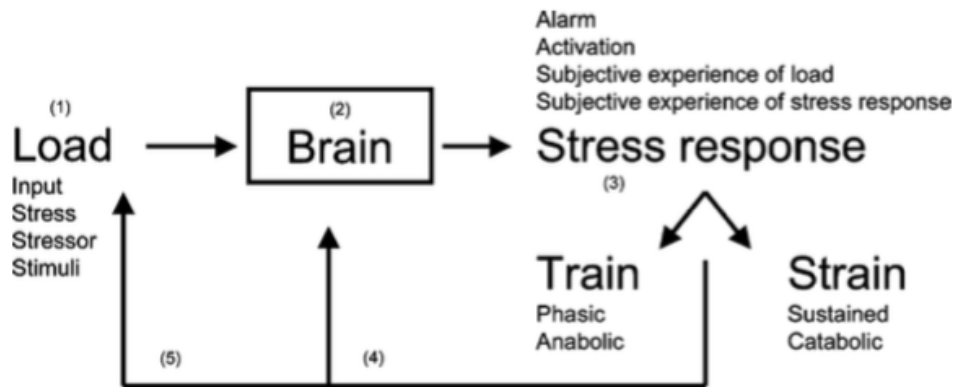
flere helseaspekt for et individ (Miller, Chen, & Cole, 2009; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014).

Hjernens rolle, spesielt områdene som omhandler følelser og minner anses som viktigere innenfor stress forskning nå enn tidligere (McEwen, 2007; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014), og dette underbygger CATS modellens (neste kapittel) relevans og viktigheten av tidligere erfaringer og forventninger.

2.2.1 Kognitiv aktiveringsteori for stress (CATS)

Ursin og Eriksen (2004) definerer og operasjonaliserer stress i en modell som de kaller kognitiv aktiveringsteori for stress (CATS). CATS gir en psykobiologisk forklaring for forholdet mellom livshendelser (alt fra hverdag til mer dramatiske hendelser) og individets helse. Den er bygd på kognitiv læringsteori, og gir et formelt system av systematiske definisjoner. Den gir en konsistent patofysiologisk modell for helse og sykdom, og er valid på tvers av arter og kulturer (Reme et al., 2008). For eksempel så tolker mange studier tilstedeværelsen av en stressrespons som en indikator på at organismen har blitt utsatt for stress. Dette uten at det er en klar uavhengig definisjon på hverken stress stimulus eller stress responsen (Armario, 2006; Koolhaas et al., 2011). CATS har klare definisjoner på alle deler. Videre er CATS er en kognitiv modell fordi de fysiologiske og psykologiske konsekvensene er avhengige av kognitive evalueringer av situasjonen og hva personen kan gjøre med dem. Den er også en aktiveringsteori fordi de psykobiologiske konsekvensene av kognitive aktiviteter er forklares med økt arousal (Reme et al., 2008).

I modellen anses stress i utgangspunktet som hverken positivt eller negativt, men effekten det får på individet er avhengig av flere faktorer, både individuelle og situasjonelle. Likevel kan for høyt stress og/eller stress over lang tid være skadelig. Er stressnivået derimot på et håndterbart nivå og ikke over for lang tid, kan stress bidra til å styrke individets evne til å håndtere stress (Ursin & Eriksen, 2004). CATS tar for seg både fysiologisk og psykologisk stress (Ursin & Eriksen, 2004). Effekten av stress blir synlig på fire områder; fysiologiske, oppførsel, subjektiv opplevelse, og kognitiv funksjon (Levine & Ursin, 1991). CATS bruker begrepet stress på fire ulike aspekter av stress; stress stimuli (load), stress opplevelse (brain), stress respons og "feedback" fra stress responsen (Ursin, 2011; Ursin & Eriksen, 2004).



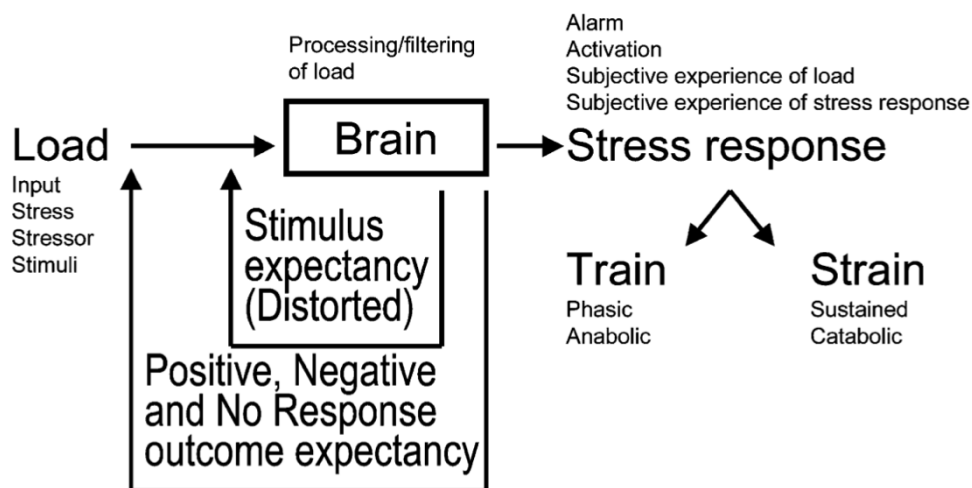
Figur 1. Kognitive aktiveringsmodellen for stress (CATS) (Ursin & Eriksen, 2004, p. 570)

Figur 1 viser de fire aspekten av stress CATS består av, og hvordan disse relaterer til hverandre.

Stress stimuli(Load): Ifølge Ursin and Eriksen (2004) er stress stimuli et stimuli som kan føre til en økt aktivering og stressrespons. Om dette oppfattes som behagelig eller ubehagelig avhenger av individets tolkning og opplevelse av situasjonen. Denne er basert på tidligere erfaringer og forventninger til utfallet av situasjonen, og vil også influeres av settingen og tidligere læring. Det finnes stimuli som alltid oppleves som negative, og stimuli som kan tolkes positivt av noen og negativt av andre (Ursin & Eriksen, 2004). Et eksempel på stimuli som kan tolkes begge veier er det å hoppe i fallskjerm. Noen vil det oppleve det som veldig ubehagelig, mens andre kan oppleve det positivt. Et eksempel på et stimuli som alltid oppleves negativt kan være en bombe som går av. I forhold til toppidrettsgymnas kan det å prestere på skole, debutere for nye lag, og prestere foran ny trener være eksempel på stimuli som kan føre til stress.

Stress opplevelse(Brain): Det er ifølge Levine and Ursin (1991) enighet om at alle stimuli filtreres gjennom hjernen og at psykologiske emosjonelle belastninger er det mest rapporterte stress stimuli. Stimuli som oppleves som truende eller negative er det mennesker rapporterer som stress.

Stimuli evalueres og filtreres før det når responssystemet, og det defineres to filter/forventninger. Det første filteret er relatert til stimuli forventninger (stimuli expectancy) og forsvarsmekanismer. Det andre filteret relateres til forventet utfall (outcome expectancy), og coping (positiv), hjelpeløshet (ingen), håpløshet(negativ) (Levine & Ursin, 1991)



Figur 2. Stimulus forventning (Cats) (Ursin & Eriksen, 2004, p. 570).

Figur 2 forklarer hvordan hjernen filtrerer stimulus på bakgrunn av tidligere erfaringer, før det når stress respons delen av modellen.

Hjernen lagrer forhold mellom stimuli, og mellom respons og stimuli. Denne informasjonen forklares som en forventning (Ursin & Eriksen, 2004). De to forventningene er knyttet opp mot klassisk betinget og instrumentell betinget læring av atferd. Den første forventningen er stimuli-stimuli læring (klassisk), og utvikles videre i CATS til å bety tilegning av stimuli forventninger (Ursin & Eriksen, 2004). Dette kan være når et individ har lært at én stimuli er en foranledning til en annen stimulus, respons eller handling. Den andre forventningen er tilegning av responsforventning (instrumentell), og er når et individ har lært at utføring av en respons fører til et spesifikt utfall (Ursin & Eriksen, 2004).

Innenfor stimuli forventninger kan det også være en forsvarsmekanisme som kan beskrives som en kognitiv mekanisme (stimulus expectancy i figur 2) som forvrenger, benekter eller bortforklarer potensielt truende stimuli. Her forvrenges stimuli uten at individet er klar over det, og det reduserer derfor stimuli som går videre til stress respons (Ursin & Eriksen, 2004).

Responsforventning relateres til coping, hjelpeløshet og håpløshet (positive, negative and no response outcome expectancy i figur 2). Coping i CATS skiller seg litt ut fra coping i annen stressteori, og kalles "positive response outcome expectancy" (PROE). Som regel dekker coping enten handlingen eller resultatet. PROE beskrives som en tilegnet forventning om at de fleste eller alle stress responsene fører til et positivt resultat, og er dermed en form for

resultatorientert coping. Konsekvensen av den positive forventningen blir lavere arousal nivå (Ursin & Eriksen, 2004). Lazarus and Folkman (1984) "ways of coping" er en annen måte å se stress på. De ser på det som noe negativt, og noe som burde unngås. "Ways of coping" er strategier for å unngå stress, og dermed et eksempel på en handlingsbasert måte å beskrive coping på. Men det er bare når coping er definert som PROE at den har en forutseende verdi for stress, arousal og helse (Ursin & Eriksen, 2004).

Ursin et al. (referert i Eriksen, Murison, & Pensgaard, 2005; Ursin & Eriksen, 2004) testet mennesker som trente til å bli fallskjermhoppere. Stressnivået til disse sank etter første trening, lenge før prestasjonsnivået var på et akseptabelt nivå. De konkluderte med at det ikke var prestasjonen eller tilbakemeldingen fra evalueringen som betydde noe, det var den subjektive følelsen av at de klarte å prestere som senket stressresponsen. Eriksen et al. (2005) vektlegger videre troen på at det er irrelevant om individet bruker tradisjonelle coping strategier, som for eksempel aktive (adaptive) eller unngåelses (ofte maladaptive) strategier for å takle stress. Det viktige er om individet har en positiv forventning (PROE) eller ikke.

CATS gir klare definisjoner på forventninger som oppstår når PROE ikke er tilstede hos individet, og disse er hjelpeløshet og håpløshet (Reme et al., 2008). Hjelpeløshet forklares som en tilegnet forventning om at det er ingen forhold mellom respons og utfall. Dette oppstår når individet har en oppfattelse og forventning om at det ikke er noen sammenheng mellom noe han/hun kan gjøre, og hvilket utfall det får. Muligheten for å unngå ubehagelig stimuli oppfattes her som null, og individet oppfatter muligheten for å unngå ubehag som lik for en respons som for ingen respons (Ursin & Eriksen, 2004). Dette kan kobles til mangel på kontroll, da ukontrollert smerte og stress kobles til hjelpeløshet (Eriksen et al., 2005). En essensiell faktor for hjelpeløshet er at den har en tendens til å bli en generell respons forventning for alle responser (Ursin & Eriksen, 2004). I forhold til skole og idrett kan dette være at eleven ikke lykkes, og at han/hun opplever at han/hun ikke har kontroll over utfallet.

Håpløshet er de tilegnede forventningene at de fleste eller alle responsene leder til negativt resultat. Den er motstående til PROE, og forklares som en "negative response outcome expectancy"(NROE). Her har individet kontroll, reponsene har effekt, men alle er negative. Individet føler i tillegg at det er hans/hennes feil og har skyldfølelse fordi det har kontroll (Ursin & Eriksen, 2004).

Begge disse forventningene stikker dypt og har avgjørende innflytelse på stressresponsen. De er også hovedkilden til de individuelle forskjellene i stressresponsen som gjør seg gjeldende i gitte situasjoner (Eriksen et al., 2005). PROE er assosiert med god helse og lavt stressnivå, og dette står i motsetning til hjelpeløshet og håpløshet som er assosiert med høyt stressnivå over tid (arousal) og sykdom (Eriksen, 2004; Eriksen et al., 2005; Levine & Ursin, 1991).

Stress respons: Stressresponsen er en generell alarm i det homeostatiske systemet som produserer en generell og ikke spesifikk nevrofysiologisk alarm fra et arousalnivå til et høyere arousalnivå (en økt aktivering) (Eriksen et al., 2005; Ursin & Eriksen, 2004). Ifølge Ursin og Eriksen (2004) oppstår stress responsen når noe mangler, for eksempel en ubalanse i homeostasen eller trussel mot homeostase og livet til organismen.

Denne alarmer oppstår når det er et avvik fra det som er forventet eller det som burde være (satt verdi), og hva som faktisk skjer (faktisk verdi). Ursin og Eriksen (2004) forklarer satt verdi (SV) som verdien hjernen er satt på, på en spesifikk variabel. Faktisk verdi (FV) forklares som den ekte verdien på variabelen.

$(SV \neq FV) \Rightarrow$ Aktivering

$(SV = FV) \Rightarrow$ ingen aktivering

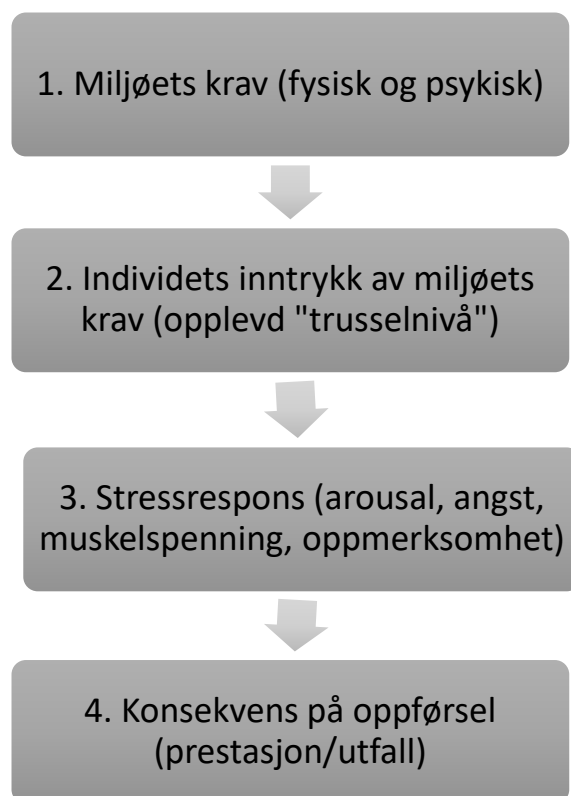
Det oppstår derfor en alarm med påfølgende respons når et avvik oppstår for å takle situasjonen. Alarmer frembringer spesifikke oppførslar for å håndtere situasjonen. Nivået på alarmer avhenger av forventningene til utfall et av stimuli, og hvilke spesifikke responser som er tilgjengelige for individet (Eriksen et al., 2005). Ifølge Ursin (2011) er stressresponsen noe som kreves i en farlig situasjon for å prestere, men også for å takle små og større utfordringer i vårt daglige liv. Stress responsen er derfor en essensiell og nødvendig fysiologisk respons, og det er den som skal være drivkraften som styrer individet i riktig retning (Ursin & Eriksen, 2004).

Selv om alarmer kan være ubehagelig, er det ingen trussel mot helsen, men den kan bli om den fortsetter over tid (Eriksen et al., 2005). Aktiveringen vil bestå frem til avviket elimineres, ved å endre SV eller FV, om dette er mulig. Stressresponsen kan lede til trening (training) eller slitasje (straining), avhengig av type og varighet av aktiveringen. Periodevis oppbyggende

aktivering (trening) er sett i individ med PROE, mens vedvarende aktivisering kan føre til slitasje (Ursin & Eriksen, 2004).

Feedback fra stress respons: Den siste delen av modellen forklarer tilbakemelding fra stressresponsen til hjernen. De spesifikke responsene kan endre reaksjonen på stress stimuli, og vil bli lagret til som respons utfall forventninger. Hjernen kan endre stimulus eller hvordan stimulus tolkes ved hjelp av handlinger eller forventninger (Ursin & Eriksen, 2004).

CATS dekker i stor grad hvordan stressprosessen foregår inni individet og hvilke konsekvenser det har på stressnivået til utøveren (Ursin & Eriksen, 2004). Det sier derimot lite om genetiske disposisjoner og hvilken effekt arousalnivået får på prestasjonen til utøveren. Viktige individuelle forskjeller er ifølge Weinberg og Gould (2011) trekkangst og selvtillit. Den første kan relateres til opplevelse av stimuli i CATS (i hvilken grad de er truende), og sistnevnte til individets evne til PROE.



Figur 3. Stress (Weinberg & Gould, 2011, s. 82)

Selv om figur 3 har sine fellestrekk med CATS, forklarer Figur 3 mer spesifikt hvilke konsekvenser det får for "outputen" til individet . Miljøets krav i figur 3 kan kobles til Stress

stimuli(load) i CATS, fordi det er miljøet som avgjør hvilke krav og stressfaktorer som er tilstede (Weinberg & Gould, 2011s, 82-83). Del 2 i figur 3 kan kobles til Stress opplevelse i CATS, og hjernens filtrering av stimuli. Den tredje delen i begge modellene er stressresponsen. Der CATS i større grad forklarer hvorfor den oppstår og at arousalnivået øker, nevner den lite om praktiske konsekvenser som angst, muskelspenning og oppmerksomhet. Den siste delen av figur 3 tar for seg hvilke konsekvenser stressresponsen får på oppførselen, og dermed prestasjonen til individet (Weinberg & Gould, 2011, s. 82-83). Dette er i kontrast til CATS, der siste delen gir feedback fra hvordan prestasjonen var. Disse modellene kan derfor utfylle hverandre for å vise at stressnivået får effekt på prestasjonen. Deretter vil resultatet av prestasjonen gi feedback(CATS) som kan få effekt på hvor stressende individet opplever en liknende situasjon neste gang. På denne måten kan disse modellene sammen vise hvordan stress kan senkes gjennom en positiv prestasjon og PROE. Stress kan også økes gjennom negativ prestasjonsforventning, med økt stress som en konsekvens og svekket prestasjon. Det kan bli en selvforsterkende ond sirkel, og på denne måten kan stress bli vedvarende.

Moen, Federici, og Abrahamsen (2015) nevner tre aspekt der CATS kan være spesielt nyttig i stressforskning. Den første er at modellen vektlegger at personen har mulighet til å utvikle seg fysisk og psykisk gjennom trening, og utvikle ulike ferdigheter for å takle stress-stimuli. Den andre er at den vektlegger at stress over lengre tid både fysisk og/eller psykologisk kan være skadelig, og at utbrenthet kan være en mulig konsekvens. Den tredje er hvordan CATS definerer mestring av stress, og i modellen anses positivt utfall forventning(PROE) som en mestringsmetode. Det betyr at personen anser at han har ressursene som trengs for å oppnå ønsket resultat, som vil redusere stressresponsen. En person med gode resultat vil derfor ha større sannsynlighet for positiv mestringsforventning, og ha mindre sjanse for å oppleve negative konsekvenser av stress. (Moen et al., 2015).

Unge utøvere på høyt nivå møter enormt mange forskjellige stressfaktorer i hverdagen (Moen et al., 2015), og spesielt unge som kombinerer videregående og satsing på idrett (Moen, 2013). Dette kan kobles til Stress stimuli (LOAD) i CATS modellen. Eliteidrett er fysisk og psykisk krevende, og utøvere må trene hardt over flere år for å nå sitt maksimale prestasjonsnivå (Ericsson, 2006; Moen et al., 2015). Målet med treningen er å tilpasse utøverens fysiologi og psykologi til kravene idretten stiller. Dette gjøres ved å forbedre prestasjon gjennom positiv treningstilpassing. Det er svært viktig med optimal treningsbelastning for at utviklingen skal være positiv (Moen et al., 2015; O'Toole, 1998). I CATS vil dette si om treningen fører til

trening eller slitasje. Den fysiologiske tilpasningen avhenger av forholdet mellom stress (fysisk, psykisk, sosialt) og restitusjon (Bompa & Haff, 2009; Moen et al., 2015). Dette sees i sammenheng med stress-stimuliets varighet og alvorlighetsgrad i CATS. God tilpasning til trening øker muligheten for høy prestasjon (Bompa & Haff, 2009; Moen et al., 2015). Det er viktig å ta hensyn til ikke idrettslige faktorer for å sikre en god tilpasning til trening, og i størst mulig grad unngå de negative konsekvensene av stress (f.eks. utbrenthet, dårlig prestasjon) (Gustafsson, Kenttä, & Hassmén, 2011). Livsstil anses som en viktig faktor i tillegg til idrettslige faktorer når det kommer til overtrening og underprestering (Lehmann, Foster, Gastmann, Keizer, & Steinacker, 1999; Moen et al., 2015). Idretten vil være en belastning for elevene, i tillegg er skole og sosialt stress andre faktorer som kan være sentrale. Det er derfor svært viktig at den helhetlige hverdagen til elevene vurderes når skole og idrett tilpasses. Et enkelt eksempel på belastningsstyring kan være å senke treningsmengden i eksamensperioden. Coping i CATS kobles i stor grad til forventninger om et positivt resultat (Ursin & Eriksen, 2004), det kan derfor være individuelle forskjeller på hva elevene opplever som stressende. Ifølge Wester et al. (2009) er mestringsstroe aktivitetsspesifikk, og kan variere som følge av ulike aktivitetskrav, situasjonskrav og ulike krav til ferdigheter på ulike områder. Det underbygger viktigheten av å tilpasse de forskjellige områdene til individets behov, for å tilrettelegge for en positiv utvikling hos elevene på både idrett, skole og menneskelig sett.

2.2.2 Stress og Helse

Psykologisk stress har en skadelig effekt på fysisk og mental helse, og det er også mer og mer bevis som underbygger at helseoppbyggende eller mistilpasset atferd kan bidra til å regulere disse forholdene (McEwen, 1998; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Studier viser at stress blant annet kan få effekt på fysiske sykdommer som; hjertesykdom, endringer i immunforsvar, større sjanse for å få infeksjon og problem med nervesystemet. Det kan også føre til mentale sykdommer som; kognitiv dysfunksjon, demens, og utmattelse (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014).

I tillegg til den direkte effekten stress kan ha, kan den også ha en indirekte effekt på helsen (Gerber & Puhse, 2009; Hamer, 2012; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Den indirekte effekten handler om livsstil og kan for eksempel være mangel på fysisk aktivitet og økt stillesitting, og konsekvensene av det (Hamer, 2012; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Stress har også en negativ effekt på andre helsefaktorer som kosthold, røykevaner, alkoholforbruk og bruk av narkotiske stoff (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Det

overnevnte tyder på at stress kan få både direkte og indirekte effekt på helsen til elevene. Dette kan igjen føre til konsekvenser som svekket prestasjon både i skole og idrett, frafall, men ikke minst gå ut over elevenes velvære og livskvalitet.

2.2.3 Stress og fysisk aktivitet/idrett

Stults-Kolehmainen og Sinha (2014) fant i sin litteraturstudie at det i 79.8% av artiklene er et forhold mellom FA og stress, og 72.8% støtter hypotesen om at mer stress fører til mindre trening og/eller fysisk aktivitet. Likevel fant 17.2% av artiklene at stress førte til mer FA og trening (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Dette kobles til at noen endringer i livssituasjoner fører til økt FA (Brown, Heesch, & Miller, 2009), og en studie viste at det bare gjelder for de som er fysisk aktive til vanlig (Lutz, Stults-Kolehmainen, & Bartholomew, 2010). For noen er fysisk aktivitet og trening en stressfaktor i seg selv, bare ”enda en ting som tar tid i hverdagen”, og for disse så synker sannsynligvis FA nivået med høyere stress. Noen bruker trening som en emosjonell ”coping” teknikk, og det kan føre til mer velvære. Videre er det i mesteparten av litteraturen et inverst forhold mellom stress og FA, som vil si at om den ene stiger så synker den andre (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014).

Flere studier viser at trening er en effektiv metode for å forbedre opplevd stress, stress symptom og livskvalitet, og det virker som det er FA og ikke fysisk form som reduserer stress. Selv om det ikke er universell enighet om dette, da de som er i god fysisk form scorer lavere på noen fysiske mål på stress (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). De som er fysisk aktive har mindre depresjon, negative følelser og angst (Rethorst, Wipfli, & Landers, 2009; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014; Wipfli, Rethorst, & Landers, 2008), og FA skaper positive endringer i mental helse og evnen til å takle utfordrende situasjoner (Dunn, Trivedi, & O'Neal, 2001; Salmon, 2001; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014).

Trening er en mental og fysisk stressfaktor i seg selv, og trening kan i denne sammenheng sees på som selvpåført stress, med et mål om god helse og fysisk form. Denne type aktivitet anses i utgangspunktet som positiv adaptiv atferd, men utfallet er ikke alltid positivt likevel (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Det er alltid risiko for skade (Hootman et al., 2001; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014), risikoen øker med stress (Andersen & Williams, 1999), og konsekvensen kan være at deltakelse ikke er mulig (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Flere studier indikerer også at restitusjonen tar lengre tid når individet er utsatt for kronisk stress (Stults-Kolehmainen & Bartholomew, 2012; Stults-Kolehmainen, Bartholomew, & Sinha,

2014). Stress fører til sykdom og skade, og i en studie hadde akademisk og fysisk stress samme effekt og økte mengden skader (Mann, Bryant, Johnstone, Ivey, & Sayers, 2016). Dette indikerer at mentalt og fysisk stress betyr like mye for skadeutsettelse, hvilken type stress er derfor kanskje ikke like viktig. Ser en det overnevnte i sammenheng med det tidligere nevnte prosjektet om skader på toppidrettsgymnas, kan det tyde på at belastningen for endel elever er for stor.

Ifølge Ekstrand (2013) kan høy fysisk belastning over tid føre til utmattelse, som igjen kan føre til skade og/eller underprestering. Høy treningsbelastning kan også føre til uforklart underpresterings syndrom, og kan føre til enda mer mentalt stress (Kentta & Hassmen, 1998; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Det er indikasjoner på at høye nivå med psykobiologisk stress kan gi symptomer på mental tretthet (Martin et al., 2016; Purvis, Gonsalves, & Deuster, 2010). Mental tretthet kan føre til både dårligere fysisk og teknisk prestasjon i lagidrett (Kempton, Sirotic, Cameron, & Coutts, 2013; Rampinini, Coutts, Castagna, Sassi, & Impellizzeri, 2007; Smith et al., 2015). Ifølge Smith et al. (2016) hemmer mental tretthet både nøyaktighet og tempo på fotballspesifikke avgjørelser (taktiske), og disse er kritiske for å lykkes. En studie på perioder med mye kamper i elitefotball viste at selv om den fysiske prestasjonen ikke endret seg, så ble den taktiske delen av spillet dårligere (Folgado, Duarte, Marques, & Sampaio, 2015). Videre kan motstandskraft mot mental tretthet være en viktig karakteristikk for utholdenhetsutøvere. Det betyr ikke at de er immune mot mental slitasje, men at de tåler det bedre (Martin et al., 2016). Det overnevnte tyder på at både det mentale og fysiske er viktig for både prestasjon og helse. For elever er det derfor svært viktig at denne belastningen ikke blir for høy da det kan få negative konsekvenser både for helse og prestasjon i skole og idrett. Det er når denne belastningen blir for høy og/eller vedvarende at det fører til slitasje i CATS modellen.

Flere studier gir en indikasjon på at utfordringer kan for noen individ gjøre at de utvikler seg til å tåle mer belastning. (Carver, 1998; Danese & McEwen, 2012; Epel, McEwen, & Ickovics, 1998), Dette gjelder sannsynligvis bare om stresset er håndterbart, og ikke blir for mye for personen (Danese & McEwen, 2012; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Hvordan individet responderer på stress varierer også fra individ til individ, avhengig av individets trekk og egenskaper (Seigel, Broman, & Hetta, 2002; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Det er derfor kan derfor være svært viktig med individuell tilpasning og god oppfølging av elever og idrettsutøvere.

Det må nevnes at det også er studier som ikke finner noen sammenheng mellom fysisk aktivitet og stress (Hubbs, Doyle, Bowden, & Doyle, 2012; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014; Yin, Davis, Moore, & Treiber, 2005), eller som finner positive sammenhenger (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014; Zuzanek, Robinson, & Iwasaki, 1998). Blant de studiene som ikke finner sammenhenger er det ifølge Stults-Kolehmainen og Sinha (2014) endel metodiske svakheter som for eksempel små utvalg og svake målemetoder.

2.3 Utbrenthet

Det er stor enighet om at utbrenthet er en kognitiv-emosjonell reaksjon på stress, som karakteriseres av høy grad av utmattelse som følge av kroniske krav til en persons ressurser (Moen et al., 2015; Raedeke & Smith, 2009). Selv om stress er en viktig del av utbrenthetsprosessen, vil ikke alle som opplever stress utvikle utbrenthet (Gustafsson, Hassmén, Kenttä, & Johansson, 2008; Raedeke, 1997). Det er videre en potensiell risiko at linjen mellom utbrenthet og stress blir uklare når en undersøker hovedsakelig friske utøvere med lav score på Athlete Burnout Questionnaire (ABQ) (Gustafsson et al., 2008; Halbesleben & Buckley, 2004). Undersøkelser av utøvere med høy score på ABQ vil øke sannsynligheten for at utøvere har virkelig har opplevd utbrenthet (Gustafsson et al., 2008).

Utøver utbrenthet defineres i tre kategorier; 1. emosjonell og fysisk utmattelse, 2. redusert opplevd oppnåelse og 3. devaluering av idretten (Raedeke & Smith, 2009). Den første er den mest åpenbare delen av utbrenthet, og karakteriseres av følelser av emosjonell og fysisk utmattelse som følge av psykososiale og fysiske krav i forhold til trening og konkurranse. Den andre karakteriseres av følelse av lite tro på seg selv og tendens til å evaluere seg selv negativt i idrettsprestasjon. Denne kobles til ferdigheter og utøvere som ikke klarer å nå personlige mål og presterer under forventet nivå. Den siste er en distansert holdning til idretten, og utøveren bryr seg ikke å om sporten og sin egen prestasjon (Moen et al., 2015).

I en review av utbrenthet litteratur satte Schaufeli og Buunk (2004) opp fem kategorier med symptom: følelsesmessig som deprimert humør, kognitive som å føle seg hjelpeløs, fysiske som å føle seg utmattet eller syk, oppførsel som svekket/hemmet prestasjon, og motivasjon som en mangel på entusiasme. Disse er observert i idrettsutøvere tidligere, og har innflytelse på utøverens prestasjon (Goodger, Gorely, Lavalley, & Harwood, 2007)

Majoriteten av utbrenthet-forskning har et stressperspektiv med fokus på forløpere og symptom (Goodger et al., 2007; Moen et al., 2015). Den viktigste forløperen til utbrenthet virker å være kronisk stress. Idrettslige faktorer som for mye trening og/eller mangel på restitusjon og mye konkurranse anses også som viktige. Det er finnes også flere ikke idrettslige faktorer. Disse er; krav fra jobb og skole, idrett og økonomiske utfordringer, negative prestasjonskrav, psykososiale stressfaktorer (mellommenneskelig konflikter, f.eks. press fra foreldre) (Gustafsson et al., 2011). Hvilken effekt lagkamerater har på utbrenthet er fortsatt ikke helt avgjort, men det kan se ut som de kan bidra til både å utvikle og forebygge utbrenthet (Goodger et al., 2007).

Det å være en 24 timers utøver virker som en viktig forløper til utbrenthet (Gustafsson et al., 2008; Gustafsson et al., 2011). Det kan likevel virke som det ikke er noe direkte forhold mellom utbrenthet og treningsmengde (Gustafsson et al., 2011; Gustafsson, Kenttä, Hassmén, & Lundqvist, 2007), noe som indikerer viktigheten av ikke idrettslige faktorer i utviklingen av utbrenthet (Gustafsson et al., 2011). Det er likevel for tidlig å konkludere med at treningsstress er mindre viktig enn ikke treningsstress, da det kan være store forskjeller mellom ulike idretter (Gustafsson et al., 2011). Selv om forløperne og symptomene på utbrenthet er oppsummert og kartlagt er det viktig å bemerke at utbrenthet er en veldig personlig opplevelse, og det er individuelle forskjeller (Gustafsson et al., 2011; Gustafsson, Kenttä, Hassmén, Lundqvist, & Durand-Bush, 2007). Det er også viktig å nevne at det fortsatt ikke er full forståelse av årsaken til utbrenthet (Gustafsson et al., 2011).

Ifølge Raedeke og Smith (2009) kan idrettsutøvere være sårbare for utbrenthet på grunn av høy trenings- og konkurransebelastning, lange treningssesonger og idrettsspesialisering i ung alder. Idrettsutøvere som har suksess som unge kan få økt både indre og ytre forventninger, som øker risikoen for utbrenthet (Gustafsson et al., 2008; Gustafsson, Kenttä, Hassmén, Lundqvist, et al., 2007). Videre mener Moen (2013) at unge utøvere som går på idrettsskole er spesielt utsatt for stressfaktorer, da mange av dem har høye ambisjoner både i akademisk og i idrett (Moen et al., 2015).

Utbrenthet kobles til flere negative utfall som mindre motivasjon, at individet slutter med idrett og mindre fysisk og psykisk velvære (Raedeke & Smith, 2009). Det må nevnes at det er mange ulike årsaker til at folk slutter med idrett (Enoksen, 2011), og flere av disse kobles ikke nødvendigvis til utbrenthet. Blant utøvere virker utbrenthet å være en kompleks interaksjon

mellom flere stressfaktorer, mangel på hvile/restitusjon og frustrasjon fra uoppnådde forventninger, som delvis forklares av mistilpassede perfektjonistiske trekk og mål (Gustafsson et al., 2008). Dette kan nok gjøre seg gjeldende både akademisk og i idrett, og potensielt få store konsekvenser for individet.

3.0 Metode

Metodedelen gjør rede for de metodiske overveielser som er gjort i studien. Den forklarer hvordan studien er bygd opp, og hvordan datainnsamling og databehandlingen har foregått. Det gis videre en innføring i litteratursøk og etiske vurderinger som er gjort i løpet av prosjektet.

3.1 Studiedesign

Den foreliggende studien bruker tverrsnittsundersøkelse som valgt design, og spørreundersøkelse som datainnsamlingsmetode. Dette brukes ofte for å studere forekomsten av et fenomen (Bjørndal & Hofoss, 2015). Ifølge Levine og Ursin (1991) kan stress måles på flere forskjellige måter, og den subjektive opplevelsen gjennom spørreskjema er en av dem. Målet med studien er å kartlegge elevers opplevelse av belastning, stress, utbrentet og prestasjon i idrett og i den videregående skolen. Tverrsnittsundersøkelse anses derfor som et passende design i forhold til hva undersøkelsen vil oppnå.

3.2 Rekruttering

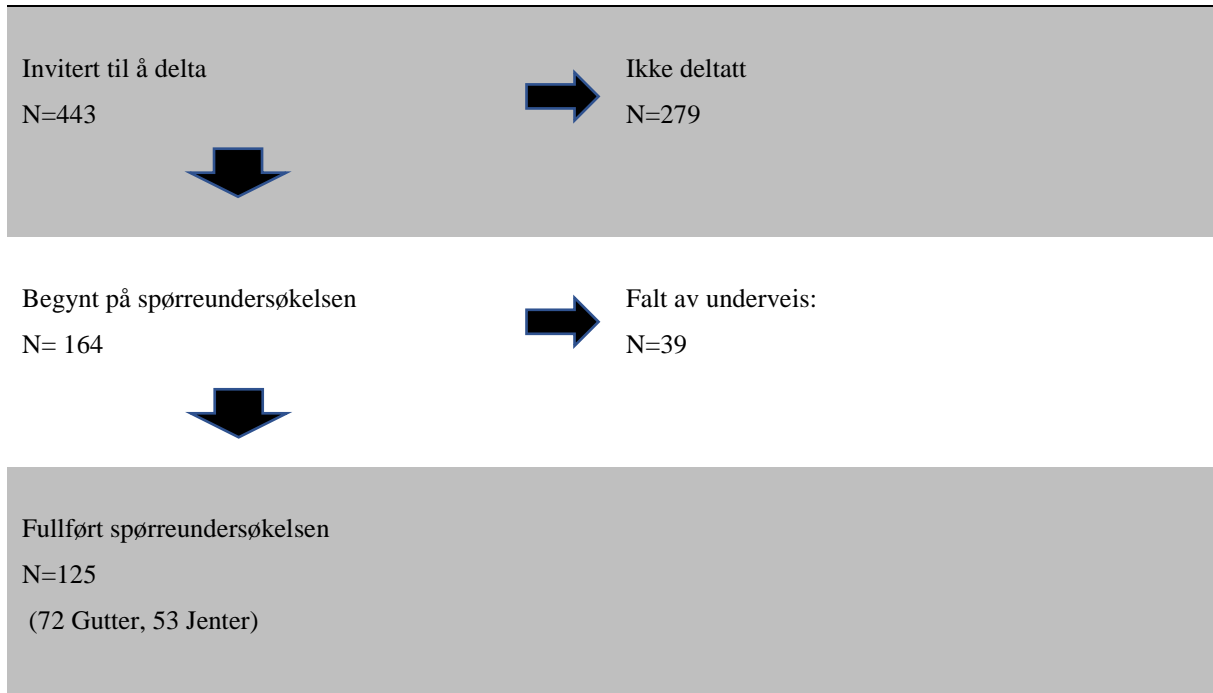
Det ble gjennomført søk etter videregående skoler som tilbydde toppidrett og toppidrettsgymnas. Rektor, lærer eller avdelingsleder på respektive skoler ble kontaktet via e-post eller oppmøte. I utgangspunktet skulle denne studien også gjennomføre en undersøkelse av elever ved vanlig studiespesialiserende. De som skulle gjennomføre piloten trakk seg, og det var ikke mulig å finne erstatter på kort varsel. Rekrutteringen til hovedundersøkelsen viste seg også å være vanskelig, og det ble det besluttet å gå videre uten vanlig studiespesialiserende klasser på grunn av prosjektets tidsramme.

3.3 Inklusjonskriterier

Utvalget består av jenter og gutter i alderen 16-19 år som er elever ved toppidrettsgymnas. Spørreskjemaet ble sendt ut til fire skoler (N=443). Spørreundersøkelsen ble dessverre distribuert på et ugunstig tidspunkt i forhold til elevenes skolesemester, da det var i forkant av eksamensperioden. Det ble derfor vanskelig å ”stjele” tid fra undervisningen og spørreskjemaet ble derfor distribuert gjennom elektroniske plattformer som Fronter. Tabell 3.1 viser et flytdiagram hvordan distribusjon og gjennomføring fordeler seg.

Tabell 3.1. Oversikt over distribusjon og deltakelse.

Oversikt over deltakelse



3.4 Pilottester

Spørreskjemaet gjennomgikk pilottesting før det ble sendt ut til elevene i den endelige undersøkelsen. Det ble distribuert til medstudenter og fagpersoner for å få tilbakemelding på innhold og formulering av spørsmål og svaralternativ. Det ble så distribuert til to klasser på idrettsfag på videregående skole.

3.5 Datainnsamling

Datainnsamling i prosjektet ble gjennomført ved hjelp av spørreskjema. Spørreskjemaet ble konstruert i "SurveyXact", og distribuert og besvart elektronisk. Det var vanskelig å få tid fra undervisningen. Det ble derfor sendt mail med link til spørreskjema og informasjon til kontaktperson der de fikk praktisk informasjon, blant annet skulle de kartlegge hvor mange de distribuerte til. Spørreundersøkelsen var anonym og informasjonen ble behandlet konfidensielt i henhold til retningslinjene (NESH, 2016). Gjennomførelse av prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (prosjektnummer: 52053).

3.5.1 Spørreskjema

Spørreskjemaet består av flere deler, der noen av delene kun skal besvares avhengig av hvordan elevene svarer på undersøkelsen. Dette er gjort for å få tak i nødvendig data, samtidig som elevene skal slippe å svare på spørsmål som ikke er relevante for dem. Spørreskjemaet består av deler som er konstruert spesifikt for denne undersøkelsen og deler som er underkategorier på andre validerte spørreskjema (noen er modifisert fra å være relatert til idrett til å være relatert til skole).

Tabell 3.2 Oversikt spørreskjema

Del	Faktorer
1	Kartleggende spørsmål
2A	CATS i forhold til skole
2B	CATS i forhold til idrett
3A	Athlete satisfaction questionnaire (Individuell prestasjon kategorien) modifisert for skole
3B	Athlete satisfaction questionnaire (Individuell prestasjon kategorien) idrett.
4A	Adolescent stress questionnaire-N: den norske versjonen. Kategorier: Stress av å prestere på skolen, stress av å skulle møte på skolen, stress fra gruppepress, stress fra lærer interaksjon, stress av konflikt på skole/fritid
4B	Adolescent stress questionnaire-N: Modifisert underkategorier til: Stress of sports performance og stress of coach interaction.
5	Athlete burnout questionnaire: Oversatt fra engelske til norsk med dobbeltoversettingsmetode.

Del 1

Spørreskjemaets første del består av en generell del som inkluderer spørsmål om alder, skolegang, idrett, aktivitetsnivå og ambisjonsnivå. Denne delen ble konstruert spesifikt for denne undersøkelsen for å undersøke bakgrunnsvariabler hos elevene.

Del 2

Denne delen er konstruert for denne undersøkelsen, og tar utgangspunkt i CATS modellen. Del 2 består av spørsmålet som er formulert ”i hvilken grad er du enig i utsagnet under”, og besvares

på en Likert skala fra 1(uenig) til 5 (enig). Del 2A består av spørsmål relatert til skole (f.eks. når jeg jobber med skole forventer jeg å lykkes å få det til), mens del 2B er relatert til idrett.

Del 3

Del 3 tar utgangspunkt i "Athlete satisfaction questionnaire" (ASQ1), og bruker underkategorien individual performance (individuell prestasjon). Målet med underkategorien å måle elevenes opplevde tilfredshet med deres egen fremgang (Moen, Federici og Abrahamsen, 2015; Riemer og Toon, 2001) og inkluderer opplevd prestasjon, forbedring i prestasjon og måloppnåelse. Del 3B er oversatt gjennom en dobbel oversettelsesmetode (engelsk til norsk til engelsk igjen), for å sikre reliabiliteten og at det er gjengitt så nøyaktig som mulig. Del 3A er modifisert fra den oversatte norske versjonen til å omhandle skole istedenfor idrett. Hver av delene består av 3 spørsmål som skal besvares på en 7 poengs Likert skala fra "ikke fornøyd i det heletatt"(1) til ekstremt fornøyd (7). Moen, Federici og Abrahamsen (2015) har tidligere brukt denne undersøkelsen på tilsvarende måte.

Del 4

Del 4 består av Adolescent stress questionnaire(ASQ2). Dette skjemaet er ifølge Byrne, Davenport, og Mazanov (2007) både reliabelt og valid for å måle opplevelse av stress blant ungdommer. Det finnes også en norsk versjon som har vært gjennom endel testing(ASQ2-N) (Moksnes, Byrne, Mazanov, & Espnes, 2010). De underkategoriene som anses som relevante for undersøkelsen er plukket ut og utgjør del 4A. Del 4B består av underkategorier som er modifisert fra å handle om skole og lærer til å handle om idrett og trener. Spørsmålene er formulert som utsagn om ting eller situasjoner, og besvares på en Likert skala fra "ikke stressende i det heletatt" (1) til "veldig stressende" (5).

Del 5

Del 5 består av Athlete burnout questionnaire(ABQ), og er oversatt fra engelsk til norsk ved hjelp av en dobbeloversettingsmetode. Spørsmålene er formulert som " hvor ofte føler du det sånn", og besvares på en Likert skala fra "nesten aldri" (1) til "nesten alltid" (5) (Raedeke og Smith, 2009). Den består av 3 dimensjoner; redusert oppnåelse, utmattelse, devaluering av idrett, som også er hvordan Raedeke og Smith (2009) definerer utbrenthet. Disse kategoriene består av fem spørsmål hver. Del 5B er den originale ABQ og er bare for de som er aktive i idrett på fritiden. ABQ viser god konvergent og diskriminant validitet av underkategoriene (Cresswell & Eklund, 2006; Gustafsson, Kenttä, Hassmén, & Lundqvist, 2007)

3.6 Databehandling og analyse

Datasettet ble lastet ned fra SurveyXact som .csv fil og importert til IBM SPSS Statistics 23 i samråd med Universitetet i Agders veiledning (Langseth, u.å). SPSS er brukt for å undersøke og gjennomføre tester på datasettet. Datasettet er rensket for feil i henhold til Pallant (2016, s. 44-50) retningslinjer. Dette for å avdekke manglende og ekstreme verdier, og avvikende respondenter (ligger langt unna andre respondenter). Når datasettet er rensket for feil kan deskriptiv statistikk bidra til å synliggjøre datasettets karakteristikk, sjekke for variabler som bryter retningslinjene for statistiske tester, og besvare forskningsspørsmål (Pallant, 2016, s. 53). I den foreliggende undersøkelsen er ”descriptives” og ”frequencies” brukt for å skape denne oversikten. For å se etter signifikante forskjeller er Mann-Whitney U-test eller Kruskal-Wallis brukt. Disse brukes når dataen er på ordinalnivå (Pallant, 2016, s. 213). Mann-Whitney brukes til å undersøke forskjeller mellom to grupper (Pallant, 2016), for eksempel om jenter scorer høyere enn gutter på stress. Kruskal-Wallis er en tilsvarende test som undersøker tre eller flere grupper (Pallant, 2016, s. 232). Resultatene av KWT ble videre undersøkt i SPSS gjennom en parvis sammenlikning, og Dunn-Bonferroni metoden ble brukt for å undersøke forholdet mellom gruppene. (IBM, u.å.a). Denne metoden vil redusere sannsynligheten for å gjøre en type-1 feil (IBM, u.å.b). Spearmans Rho er brukt for å måle korrelasjon fordi dataen er på ordinal nivå (Pallant, 2016, s. 132). Styrken på korrelasjonen avgjøres av r-verdien. Korrelasjonen kan rangeres fra liten ($r=.10-.29$), moderat ($r=.30-.49$), til sterk ($r=.50-1.0$) (Cohen referert i Pallant, 2016, s. 137). Korrelasjonens retning avgjøres av r-verdien, og en r-verdi med minus tegn foran betyr negativ korrelasjon. Det vil si at når den ene stiger så synker den andre. En positiv r-verdi betyr at de er relativt like (F.eks. lav-lav) (Pallant, 2016, s. 137). Korrelasjonens signifikansnivå presenteres i tabellene sammen med r-verdiene. Utover dette er testene som er gjennomført nærmere beskrevet der de er presentert. Pilottestene presenteres som en del av metoden, mens resultatene av hovedundersøkelsen presenteres i resultatkapittelet. Figurene som presenteres er konstruert i Microsoft Excel 2013.

ASQ-N:

Underkategoriene ble lagt sammen og delt på antall items for å få en score på hver av underkategoriene. Total scorene ble regnet ut på samme prinsipp, totalscore delt på antall items. I en tidligere studie ble totalscoren av hele spørreskjemaet brukt for å fordele respondentene i grupper på lavt, moderat eller høyt stressnivå (Moksnes, Moljord, Espnes, & Byrne, 2010).

I den foreliggende studien er ASQ-N tilpasset. Grupperingene i den overnevnte studien er derfor regnet om fra en totalscore til en gjennomsnittsscore. Det gir disse grupperingene; lavt (1-1.73), moderat (1.74-2.57) og høyt (2.58-5). Siden prosedyren for datatolkning er noe annerledes enn den tidligere brukte (Moksnes, Moljord, et al., 2010), kan det ha innflytelse på validiteten og reliabiliteten til disse scorene og må derfor tolkes kritisk.

ABQ:

Behandlingen av data følger retningslinjene til Raedeke og Smith (2009). Det vil si at underkategoriene er lagt sammen og delt på fem (antall items). I tillegg er spørsmål 1 og 14 i ABQ snudd og scoret motsatt (1=5 etc.).

3.6.1 Pilot

Reliabilitetsanalyse:

Det ble gjennomført en reliabilitetsanalyse på de ulike delene av spørreundersøkelsen. En reliabilitetsanalyse ser på i hvilken grad de ulike itemene henger sammen, og den vanligste måten å gjøre dette er med Cronbach Alpha (Pallant, 2016, s. 101). Den verdien er akseptabel over .7, men det foretrekkes en verdi over .8 (Pallant, 2016, s. 104). Ifølge Pallant (2016, s. 101) kan det være viktig med analyse av både underkategorier og hele deler av spørreundersøkelsen, og dette ble derfor gjennomført.

De fleste Cronbach alpha verdiene ligger over 0.9, med noen få over 0.8. Skoleoppmøte (.583), redusert oppnåelse 5A (.588) og redusert oppnåelse 5B (.623) scorer under akseptabelt nivå (vedlegg 1, tabell P1). Cronbach alpha er sensitiv overfor få items, og det er vanlig å finne verdier på rundt .5 i underkategorier med færre en ti items. I disse tilfellene kan det være bedre med ”gjennomsnitt inter-item korrelasjon” (Pallant, 2016, s. 101). Ifølge Briggs og Cheek (referert i Pallant, 2016, s. 101) er optimal verdi for inter-item korrelasjon på .2- .4. Da vil itemene ifølge Piedmont (2014) være rimelig homogene, samtidig som det bidrar med en unik varians uten å være for identiske. Det ble på bakgrunn av dette gjennomført en inter-item korrelasjon på kategorier som hadde få items og scoret dårlig. Både redusert oppnåelse 5A og 5B scorer likevel innenfor det akseptable på inter-item correlation (0.216, .257). Skoleoppmøte (.0322) scorer derimot dårlig også her.

Principal Components analyse(PCA):

Det ble også gjennomført en Principal Components analyse av spørreundersøkelsens pilot. Faktor analyse kan brukes for å redusere items i et spørreskjema (Pallant, 2016, s. 181). Det

anbefales å bruke den roterte faktorstrukturen, fordi det gjør det lettere å jobbe med datasettet (Janssens, Wijnen, De Pelsmacker, & Van Kenhove, 2008, s. 260) Det var 2 klasser ved idrettsfag (N=55) som gjennomførte pilotundersøkelsen. På grunn av få case både totalt og i forhold til items blir resultatet av PCA mindre reliabelt enn det kunne vært (Pallant, 2016, s. 183-184). Det anbefales videre minimum 150 case, og minst 5 case per variabel (Pallant, 2016, s. 187). På grunn av få deltakere i forhold til items får vi heller ikke en Kaiser-Meyer-Olkin eller en Bartlett verdi. PCA analysen i denne undersøkelsen tolkes derfor ikke slavisk, da man ikke kan være sikker på at den er reliabel. Ifølge Janssens et al. (2008, s. 261) kreves det en faktor ladning på 0.75 når antall case er 50. Det er likevel i utgangspunktet vanlig med en grenseverdi på 0.4 eller 0.5 (Hulland, 1999), og denne danner utgangspunktet for verdiene i denne tolkningen. Janssens et al. (2008, s. 282) nevner 0.4 som en terskel for items som lader på forskjellige komponenter.

For en komplett faktoranalyse se tabell P3 (vedlegg 1). Flere faktorer har 1 eller 2 spørsmål som krysslader, eller som lader høyt på feil faktor (tabell P2). På de fleste items som krysslader over den overnevnte terskelen, er likevel trenden at det lader høyest på den faktoren det skal. Flere av de spørsmålene som kanskje i henhold til faktoranalysen burde slettes, beholdes på bakgrunn av pilotens omfang og fordi validiteten til faktoranalysen er uviss. Det kan likevel gi en indikasjon, og det gjøres en vurdering på bakgrunn av denne. Et eksempel på et spørsmål som beholdes er 56: å ha for mye fravær? (.171). På grunn av de nye fraværsreglene (Utdanningsdirektoratet, 2016), kan dette være likevel være av relevans å spørre om siden de har vært diskutert i media. Eksempel på spørsmål som tas bort er hele burnout skole (5a), da denne har flere spørsmål som lader lavt. Den har også store innslag av kryssladning til flere, men spesielt stress i skole faktoren. Det vurderes derfor som at del 4A dekker dette området, og del 5A derfor blir overflødig. Siden del 5A uansett var til de som gikk vanlig studiespesialiserende slettes denne delen.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

Siden undersøkelsen ikke har noen deltakere under 15 år så ble det innhentet samtykke fra elevene selv, da det da ikke er behov for samtykke fra foreldre (NESH, 2016). Elevene har fått alderstilpasset informasjon, og kan derfor ta avgjørelsen om de har lyst å delta eller ikke. Elevene er dermed informert, og samtykke ble innhentet elektronisk ved deltakelse.

4.0 Resultater

Resultatdelen er strukturert for å belyse problemstillingene fra del 1.1 i kronologisk rekkefølge med stress, utbrenthet og sammenhenger mellom disse til slutt.

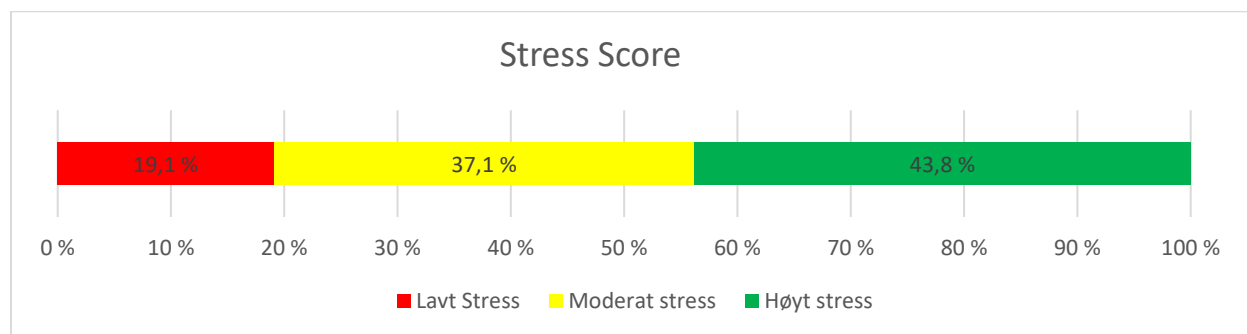
4.1 Stress i skolehverdagen

Dette underkapittelet belyser problemstilling 1) I hvilken grad opplever elevene ved toppidrettsgymnas stress i skole og idrett? Tabell 4.1 viser gjennomsnittet for de ulike underkategoriene for stress og et samlet stress-score gjennomsnitt.

Tabell 4.1. Gjennomsnitt score stress

	N	Gj.snitt	Stand.avik	Standardfeil
1.Skoleprestasjon	123	3.11	.86	.95
2. Skoleoppmøte	122	2.60	.09	1.01
3. Press jevnaldrende	120	2.22	.09	1.00
4.Lærerinteraksjon	121	2.29	.09	1.02
5. Konflikt skole/fritid	121	3.02	.10	1.19
6. Idrettsprestasjon	114	2.18	.09	.96
7.Trenerinteraksjon	115	2.15	.10	1.14
Gjennomsnitt totalt	105	2.51	.85	.85

Tabell 4.1 viser at gjennomsnittet lander rundt litt stressende (2) og moderat stressende (3) både blant underkategoriene og totalscoren. Gjennomsnittet gir derfor en indikasjon på at det er et relativt lavt stressnivå på de fleste kategoriene. De faktorene som oppleves som mest stressende virker å være skoleprestasjon (3.11) og konflikt mellom skole og fritid (3.02). Standard-avviket er høyest på skoleprestasjon (.86) og totalscore (.85) som betyr at disse kategoriene har størst variasjoner rundt gjennomsnittet.



Figur 4.1 Total stress-score

Figur 4.1 viser hvordan stress-scorene til elevene fordeler seg kategorisert etter lavt, moderat og høyt stress.

Tabell 4.2. Gruppert prosentvis fordeling av score på stress.

Prosentvis fordeling av stress-score								
	Skole- prestasjon	Skole- oppmøte	Press jevndrende	Lærer- interaksjon	Konflikt skole/fri	Prestasjon idrett	Trener interaksjon	Total stress
1.00-1.99	13.8%	26.2%	50%	44.6%	19.8%	43%	50.4%	32.7%
2.00-2.99	27.6%	35.2%	23.3%	25.6%	26.4%	36%	23.5%	34.6%
3.00-3.99	36.6%	27.9%	20.8%	20.7%	27.3%	14%	14.8%	28.8%
4.00-5.00	22.0%	10.7%	5.8%	9.1%	26.4%	7%	11.3%	3.8%

Tabell 4.2 viser en prosentvis fordeling over hvordan de ulike scorene fordeler seg. Skoleprestasjon (22.0%) og konflikt skole/fritid scorer også høyest her. Det er likevel få som scorer veldig høyt på total stress score (3.8%). Dette gir en indikasjon på at selv om gjennomsnittet er relativt lavt, så er det endel elever som opplever flere faktorer som opp mot enten ganske (4) eller veldig stressende (5). Videre ble det undersøkt om det var forskjeller mellom kjønn på stressfaktorene.

Tabell 4.3 Mann Whitney U-test kjønnsforskjeller på stressfaktorer

	Gutter	Jenter	Difference (SD)	95% CI	p value (Mann Whitney)	Cohen's d
	Mean (SD)	Mean(SD)				
Press jevnaldrende	1.99 (.94)	2.53 (.98)	-.543 (.174)	-.888- -.195	.001*	-.562
Idrettsprestasjon	2.04 (.91)	2.43 (.98)	-.387 (.179)	-.743- -.025	.023*	-0.412

Note. *p< 0.05

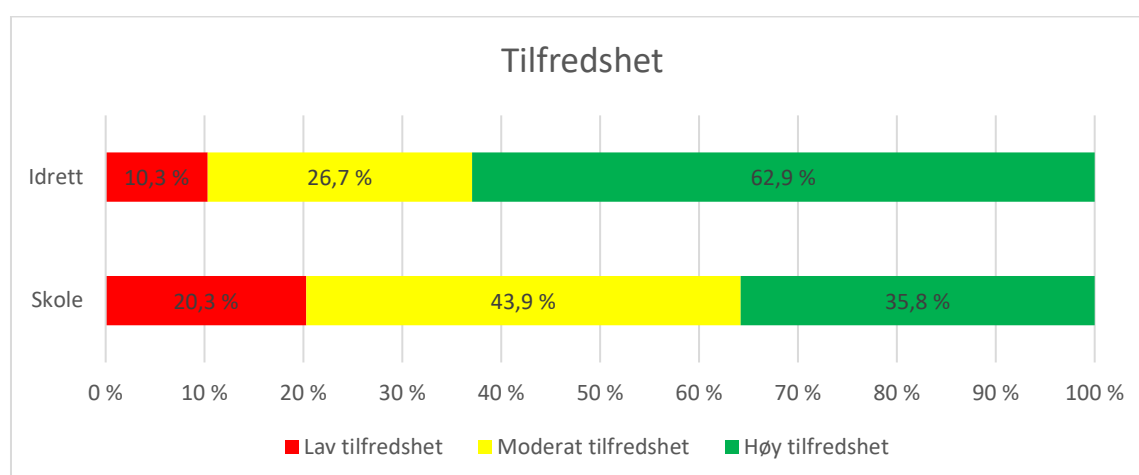
Tabell 4.3 viser de stresskategoriene det var signifikante forskjeller mellom når det ble gjennomført en Mann Whitney U-test mellom kjønn. Dette var kun press fra jevnaldrende (p=0.001) og idrettsprestasjon (p=0.023), og tabellen viser at gutter scorer signifikant lavere

pådisse kategoriene. Siden det var lite signifikante forskjeller ble det utarbeidet en tabell for å se hvordan scorene til kjønnene fordeler seg i de forskjellige kategoriene.

Tabell 4.4 Tilfredshet i skole og idrett

	N	Gj.snitt	Stand.avik	Standardfeil
Skole	123	4.07	1.38	.124
Idrett	116	4.73	1.45	.134

Tabell 4.4 viser at elevene gjennomsnittlig scorer mellom ”ganske fornøyd” (4) og ”fornøyd” (5) både på skole (4.07) og idrett (4.73). Dette gir en indikasjon på at elevene gjennomsnittlig er fornøyd med utviklingen sin i skole og idrett. Standard avvikene tyder likevel på at det er rimelig stor spredning, og at det er rimelig store forskjeller mellom elevene. En Mann Whitney U test viste at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom kjønnene.



Figur 4.2 tilfredshet i skole og idrett

Figur 4.2 viser tilfredsheten til elevene med prestasjon og utvikling i idrett og skole. I skoletilfredshet er det flere som har lav og moderat tilfredshet enn i idrett, mens det i idrett er 62.9% som scorer høyt på tilfredshet. Det tyder på at flere er fornøyd med utvikling og prestasjon i idrett enn i skole.

En Kruskal-Wallis test (kwt) ble gjennomført for å undersøke forskjeller mellom tilfredshet med skole (lav, moderat og høy) og stress.

Tabell 4.5 KWT (gj.snitt rank)

	N	Lav	Moderat	Høy	P -verdi
Skoleprestasjon	121	75.42	61.68	52.00	.028*

Note. *p< 0.05

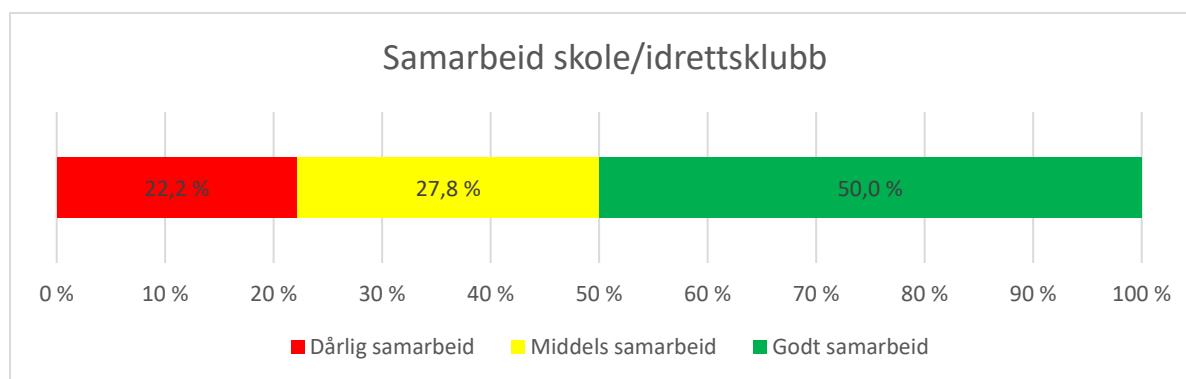
Tabell 4.5 viser at det er signifikante forskjeller mellom tilfredshet og skoleprestasjon ($p=0.28$). Det var ingen signifikante forskjeller på de andre stresskategoriene. En parvis sammenlikning viste at det er signifikant forskjell mellom de som har lav tilfredshet og høy tilfredshet i skolen på underkategorien skoleprestasjon (0.023^*). Det betyr at de som opplever lav tilfredshet i skolen opplever mer stress på skoleprestasjon enn de som har høy tilfredshet. Det var ingen andre signifikante forskjeller mellom lav, høy og moderat tilfredshet. Det ble gjennomført tilsvarende undersøkelser for idrettstilfredshet som for skoletilfredshet (KWT).

Tabell 4.6 Parvis sammenlikning tilfredshet

	Skoleprestasjon	Skoleoppmøte	Konflikt skole/fritid
Lav - Moderat	.040*	.001*	.006*
Moderat - Høy	.794	.041*	.156
Lav-Høy	.164	.073	.129

Note. *p< 0.05

En KWT (tabell V1 (tabeller med V ligger i vedlegg 2)) viste at det var signifikante forskjeller på skoleprestasjon (.047), skoleoppmøte (.001), konflikt skole/fritid (.007) (tabell v%). De med lav tilfredshet scorer høyest på alle kategorier etterfulgt av høy tilfredshet. Tabell 4.6 viser at det er signifikante forskjeller mellom lav og moderat tilfredshet på alle de overnevnte stresskategoriene, og mellom moderat og høy tilfredshet på skoleoppmøte. Dette viser at de som scorer lavt på tilfredshet opplever signifikant høyere stress i de overnevnte stresskategoriene enn de med moderat stress. De med moderat tilfredshet opplever også signifikant lavere stress på skoleoppmøte enn de med høy tilfredshet.



Figur 4.3 Samarbeid skole/idrettsklubb

Figur 4.3 viser hvordan elevene opplever samarbeidet mellom skolen og idrettsklubben, og 22.2% opplever samarbeidet som dårlig, mens 50% opplever det som bra.

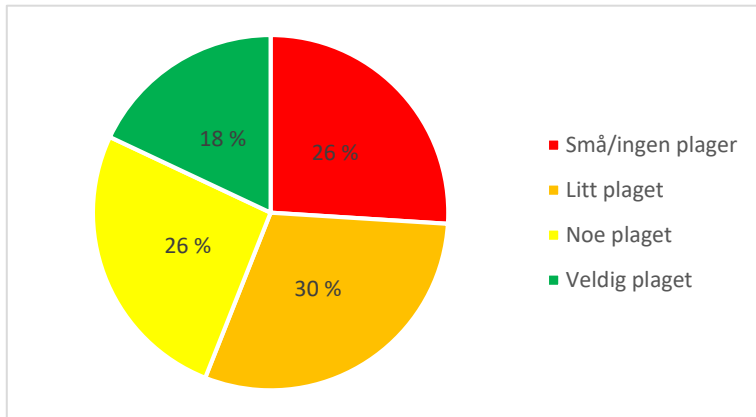
Tabell 4.7 Parvis sammenlikning samarbeid skole/idrettsklubb

	Skoleprestasjon	Jevnaldrende	Lærerinteraksjon	Konflikt skole/fritid	Idrettsprestasjon	Trenerinteraksjon
Dårlig	.530	.021*	.296	.68	.585	.294
Middels						
Middels	.503	1.0	.487	1.0	.516	.698
Bra						
Dårlig	.018*	.030*	.006*	.010*	.020*	.008*
Bra						

Note. *p < 0.05

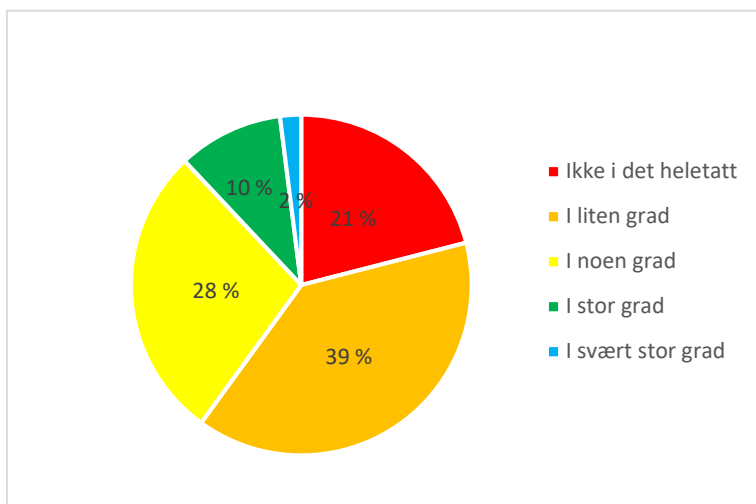
En KWT viste signifikante forskjeller mellom grupperingene for samarbeid mellom idrett og skole i seks av de syv stresskategoriene (tabell V2). Tabell 4.7 viser at elevene som opplever dårlig samarbeid scorer signifikant høyere på alle seks stresskategoriene enn de som opplever bra samarbeid. De som opplever middels samarbeid scorer også signifikant høyere enn de som scorer lavt på kategorien jevnaldrende.

En relativt stor prosentandel av elevene ved toppidrettsgymnas opplever utfordringer med sykdom/skade.



Figur 4.4 viser at 18% av elevene har vært veldig plaget med skader/sykdom, og 26% har vært noe plaget.

Figur 4.4. I hvilken grad har du hatt problemer med skader/sykdom?



Figur 4.5 viser at 2% opplever at skader/sykdom hemmer hverdagen ”i svært stor grad”, 10% i stor grad og 28% i noen grad.

Figur 4.5. I hvilken grad opplever elevene at skader hemmer de i hverdagen.

Respondentene ble delt inn i tre grupper; 1) de som ikke opplever at skader hemmer dem i hverdagen, 2) de som opplever at skader hemmer dem i liten eller noen grad, og 3) de som opplever at skader hemmer dem i stor eller svært stor grad. Det ble gjennomført en KWT for å se om disse opplevde forskjeller innenfor stress.

Tabell 4.8 Parvis sammenlikning skader

	Skoleoppmøte	Lærerinteraksjon	Prestasjon idrett	Total stress-score
Ikke – Liten/noe	.872	.242	.749	.993
Liten/noen – Stor svært stor	0.011*	0.006*	.013*	.031*
Ikke - Stor/svært stor	.031*	.266	.020*	.371

Note. * $p < 0.05$

En KWT viste signifikant forskjell mellom gruppene, og de med store/svært store plager scorer høyest på alle kategoriene (tabell V3). Tabell 4.8 viser parvis sammenlikning av de ulike gradene av skadeproblemer. Videre analyser viste at dem som opplevde at skader ikke hemmet dem scorer signifikant lavere i alle kategoriene og totalscore enn dem som ble hemmet i stor eller svært stor grad. Sistnevnte scorer også signifikant høyere enn dem som liten eller i noen grad opplevde at skader hemmer dem i kategoriene skoleoppmøte og prestasjon i idrett.

Flere studier har tidligere vist at skadeforekomsten ved toppidrettsgymnas er høyere for jenter enn gutter (Kristiansen, 2016; Slåstuen, 2016). Derfor ble det undersøkt om dette også gjør seg gjeldende i den foreliggende studien.

Tabell 4.9 Mann Whitney U-test kjønnsforskjeller skade/sykdom

	Gutter	Jenter	Difference	95% CI	p	value	Cohen's d
	Gjennomsnitt (SD)	Gjennomsnitt (SD)	(SD)		(Mann Whitney)		
Har hatt skade/sykdom	2.21 (1.04)	2.60 (1.04)	-.393 (.189)	-.767 - -.018	.041*		-.375
Skader hemmer i hverdagen	2.14 (0.90)	2.60 (1.04)	-.465(.175)	-.812- -.820	.010*		-0.472

Note. * $p < 0.05$

Tabell 4.9 viser at jenter opplever signifikant mer problem både når det gjelder å ha hatt problemer med skader/sykdom ($p=0.41$), men også når det gjelder om skade/sykdom hemmer dem i hverdagen ($p=0.10$).

4.2 Utbredthet

Dette kapitlet belyser problemstilling; (2) I hvilken grad opplever elevene ved toppidrettsgymnas utbredthet (utmattelse, redusert måloppnåelse og devaluering av idrett)?

Tabell 4.10 Gjennomsnitt score utbredthet

	N	Gj.snitt	Stand.avik	Standardfeil
Utmattelse	112	2.44	.81	.76
Redusert oppnåelse	112	2.09	.67	.63
Devaluering	111	1.82	.94	.89
Gjennomsnitt totalt	109	2.12	.72	.69

Tabell 4.10 viser gjennomsnittsscoren på faktorene og gjennomsnittet på utbredthet totalt. Utmattelse er den underkategorien som scorer høyest (2.44), etterfulgt av redusert oppnåelse (2.09) og devaluering (1.82). Gjennomsnittsscoren på hele ABQ er 2.12. Alle scorene ligger dermed mellom "sjelden" (2) og "noen ganger" (2), unntatt devaluering som ligger mellom "nesten aldri" (1) og "sjelden" (2).

Tabell 4.11 Prosentvis fordeling utbredthet score

	Utmattelse	Redusert oppnåelse	Devaluering	Total utbredthet
1.00-1.99	28.6%	41.1%	64%	48.6%
2.00-2.99	40.2%	42.9%	18%	32.1%
3.00-3.99	25.9%	16.1%	14.4%	17.4%
4.00-5.00	5.4%	0%	3.6%	1.8%

Selv om gjennomsnittsscoren er relativt lav på de ulike kategoriene, er det fortsatt endel elever som ligger relativt høyt på utbredthet (tabell 4.11). På utmattelse (5.4%), devaluering (3.6%) ligger flere mellom "ofte" (4) og "nesten alltid" (5). Samtidig er det 1.8% som har en total utbredthet score som ligger mellom fire og fem. På utmattelse (25.9%), redusert oppnåelse (16.1%), devaluering (14.4%) er det ganske mange ligger mellom "noen ganger" (3) og "ofte" (4). Samtidig er det 17% som har en total utbredthet score mellom tre og fire.

4.3 Sammenhenger mellom stress og utbredthet

Dette kapitlet belyser problemstilling; (3) Hvilke sammenhenger finnes mellom stress og utbredthet hos elevene?

Tabell 4.12 Korrelasjon mellom de ulike stressfaktorene (r-verdier)

	1	2	3	4	5	6	7
1.Skoleprestasjon	-						
2. Skoleoppmøte	.707**	-					
3. Press jevnaldrende	.553**	.545**	-				
4.Lærerinteraksjon	.658**	.476**	.688**	-			
5. Konflikt skole/fritid	.743**	.616**	.641**	.602**	-		
6. Idrettsprestasjon	.569**	.561**	.714**	.562**	.543**	-	
7.Trenerinteraksjon	.371**	.367**	.660**	.761**	.475**	.609**	-

Note. *p< 0.05, **p<0.01

Tabell 4.12 viser at det er rimelige sterke korrelasjoner mellom de ulike underkategoriene for stress. De to svakeste korrelasjonene er mellom trenerinteraksjon og underkategoriene skoleprestasjon og skoleoppmøte. De fleste andre korrelasjonene ligger mellom 550-750.

Tabell 4.13 Korrelasjon mellom underkategoriene på utbrenthet og stress (r-verdier)

	Skole- prestasjon	Skole- oppmøte	Press jevnaldrende	Lærer- interaksjon	Konflikt skole/fri	Prestasjon idrett	Trener interaksjon
1.Utmattelse	.209*	.290**	-	-	.236*	.329**	-
2.Redusert oppnåelse	-	.261**	-	-	-	.359**	-
3.Devaluering idrett	-	.291**	.218*	-	-	.372**	-

Note. *p< 0.05, **p<0.01

Tabell 4.13 viser hvilke underkategorier for utbrenthet som korrelerer med underkategorier for stress. Det er en korrelasjon mellom underkategorien skoleoppmøte, utmattelse (.290**), redusert oppnåelse (.261**) og devaluering av idrett (.291**). Elevene som scorer høyt på stress av skoleoppmøte, scorer også høyt på utbrenthet kategoriene. Utbrenthet kategoriene har en tilsvarende korrelasjon med prestasjon i idrett (.329**/.359**/.372**). Underkategorien utmattelse korrelerer med skoleprestasjon (.209*), og konflikt mellom skole og fritid(.236**). Det er også en korrelasjon mellom press fra jevnaldrende og devaluering av idrett (.218**).

Tabell 4.14 KWT (Gj.snitt Rank) kontroll (skole) - stress

	N	Lav kontroll	Moderat kontroll	Høy kontroll	P -verdi
Skoleprestasjon	122	78.81	69.89	50.85	.001*
Skoleoppmøte	121	71.13	76.74	49.09	.000*
Press jevnaldrende	119	85.37	68.14	46.81	.000*
Lærerinteraksjon	120	76.77	67.71	51.33	.005*
Konflikt skole/fritid	120	81.73	66.02	49.52	.000*
Idrettsprestasjon	113	72.70	64.84	46.76	.002*
Trenerinteraksjon	114	69.87	63.97	48.91	.014*
Total stress gj.snitt	104	72.15	61.58	40.18	.000*

Note. *p< 0.05

Tabell 4.14 viser at det er en signifikant forskjell mellom elevene som opplever kontroll og de som ikke gjør det når det kommer til stress. Respondentene som opplever lav kontroll scorer høyest på alle faktorene for stress unntatt skoleoppmøte samtidig som høy kontroll scorer lavest på alle.

Tabell 4.15 KWT (Gj.snitt Rank) Kontroll (idrett) - utbrenthet

	N	Lav kontroll	Moderat kontroll	Høy kontroll	P -verdi
Utmattelse	106	81.00	63.18	47.17	.002*
Redusert oppnåelse	106	81.06	69.56	44.98	.000*
Devaluering	105	77.63	71.86	43.72	.000*
Totalutbrenthet	103	81.44	66.74	43.37	.000*

Note. *p< 0.05

Det er signifikant forskjell mellom elevene i utbrenthet avhengig av hvilken grad av kontroll elevene føler i idrett (tabell 4.15). Lav kontroll scorer høyest på utbrenthet og høy kontroll scorer lavest på utbrenthet.

Tabell 4.16 KWT (Gj.snitt Rank) tilfredshet (idrett) - utbrenthet

	N	Lav tilfredshet	Moderat tilfredshet	Høy tilfredshet	P -verdi
Utmattelse	106	78.41	58.67	47.08	.004*
Redusert oppnåelse	106	76.09	60.38	46.71	.005*
Devaluering	105	76.77	58.26	46.71	.005*
Totalutbrenthet	103	78.86	58.26	44.43	.001*

Note. *p< 0.05

Tabell 4.16 viser at det er signifikant forskjell i utbrenthet avhengig av grad av tilfredshet i idrett. Lav tilfredshet scorer høyest og høy tilfredshet lavest i alle kategorier.

5.0 Diskusjon

Målet med den foreliggende studien var å undersøke; 1) I hvilken grad opplever elevene ved toppidrettsgymnas stress i skole og idrett? 2) I hvilken grad opplever elevene ved toppidrettsgymnas utbrenthet (utmattelse, redusert måloppnåelse og devaluering av idrett)? 3) Hvilke sammenhenger finnes mellom stress og utbrenthet hos elevene? Disse diskuteres i kronologisk rekkefølge utover i kapittelet. Del 5.1 og 5.2 brukes hovedsakelig til å diskutere forekomsten av stress, utbrenthet, skader og prestasjonen til elevene. Korrelasjoner og sammenhenger diskuteres i større grad i del 5.3.

5.1 Stress i hverdagen

En av målene med den foreliggende studien var å undersøke hvor stressende elever ved toppidrettsgymnas opplever sin skole- og idrettshverdag. Resultatene viser at selv om gjennomsnittet ikke er spesielt høyt (tabell 4.1), kan 43.8% av elevene kategoriseres på et høyt stressnivå, 37.1% på et moderat stressnivå, og de resterende 19.1% på et lavt stressnivå. Ifølge Moen (2013) er elever ved toppidrettsgymnas spesielt utsatt for mange stressfaktorer, da de blant annet har høye ambisjoner både akademisk og idrettslig. At endel av elevene ved toppidrettsgymnas opplever hverdagen som stressende kan derfor gi mening. Fysisk aktivitet (FA) kobles i utgangspunktet til lavere stressnivå, men trening er en mental og fysisk stressfaktor i seg selv (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Videre er det en moderat korrelasjon mellom faktorene for utbrenthet og prestasjon i idrett (Tabell 4.13), noe som gir en indikasjon på at idretten om ikke annet kan bli en stressfaktor om belastningen er vedvarende. At antall treningsøkter ikke korrelerer med de ulike stressfaktorene hverken positivt eller negativt (resultat ikke vist) kan muligens tolkes som at de balanserer seg ut. Fysisk aktivitet kan både senke stress og øke toleransen for stress, samtidig som idretten bidrar som en stressfaktor. Totalbelastningen disse elevene er under kan være stor, og selv om trening i utgangspunktet er positiv adaptiv atferd kan det likevel føre til negative utfall (Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). Dette kan en se i sammenheng med CATS-modellen, der for høy og vedvarende belastning (fysisk og/eller psykisk) fører til slitasje istedenfor at den er oppbyggende (allostase) (Ursin & Eriksen, 2004). Analysene viser at idrettsprestasjon (2.18) og trenerinteraksjon (2.15) er de stresskategoriene som elevene scorer lavest på (tabell 4.1). Gjennomsnittet i de fleste underkategoriene ligger mellom ”litt stressende” (2) og ”moderat stressende” (3). Skoleprestasjon er den underkategorien utvalget gjennomsnittlig scorer høyest på (3.11), og den har også høyest standard avvik. Like etter kommer ”konflikt skole/fritid”

(3.02). Dette gir derfor en indikasjon på at det å skulle prestere i skolen og mangel på fritid er det som stresser elevene mest. På bakgrunn av at stress kan ha en oppsamlende effekt (Miller et al., 2009; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014), og at miljøet rundt (ikke bare skole og idrett) har effekt på stressnivået kan det likevel være elementer som denne studien ikke har klart å plukke opp som har en stor innflytelse. Det kan for eksempel være at respondenten har opplevd noe traumatisk tidligere i livet som fortsatt henger igjen, eller at eleven har problemer med hjemmesituasjonen.

For å skape et mer komplett bilde av hvordan elevene opplever stress er det også viktig å se på hvordan besvarelsene fordeler seg (tabell 4.2) og ikke bare gjennomsnittet. På de ikke idrettslige kategoriene er det 20.7% til 36.6% (avhengig av kategori) av elevene som ligger på en score mellom ”moderat stressende” (3) og ”ganske stressende” (4). Totalt scorer en av fire til over halvparten (avhengig av kategori) mellom moderat (3) og veldig stressende (5). Resultatene gir derfor et bilde av at det er store variasjoner i hvordan respondentene opplever stressnivå, og at det er en relativt høy prosentandel som scorer høyt. Det kan være flere årsaker til den store variasjonen i opplevd stress. Det er for eksempel store individuelle forskjeller på hvordan elevene håndterer stress (Seeman et al., 2002). Det kan videre være individuelle forskjeller i trekkangst og selvtillit (Weinberg & Gould, 2011, s. 96). Det virker som indre motivasjon i større grad fører til adaptive prosesser enn maladaptive prosesser (Lemyre, Roberts, & Gundersen, 2007). Elevens målorientering (ego/oppgave) og det opplevde læringsklimaet (oppgave/prestasjon) har tidligere blitt koblet til utbrenthet (Lemyre, Hall, & Roberts, 2008), og det gir mening at disse også kan vil ha innflytelse på stress. Ifølge Ommundsen (2006) vil et mestringsorientert klima bidra til økt opplevd kompetanse. De har samtidig kriterier for å lykkes som gjør at de opplever større grad av kontroll og en større forventning om å lykkes (Ommundsen & Kvalø, 2007). Ifølge CATS er forventningen om å lykkes og kontroll, nøklene til å takle stress på en positiv måte (PROE) (Ursin & Eriksen, 2004). Det kan også nevnes at læringsmiljøet kan ha en større innflytelse enn elevens målorientering og bidra til å endre denne (Morgan, Kingston, & Sproule, 2005), og at individ kan oppleve samme læringsklima ulikt (Roberts, 2001). Det er ikke denne oppgavens mål å undersøke hvilke faktorer som modererer stress og hva de individuelle forskjellene skyldes. Det er likevel viktig å være klar over at det finnes faktorer som kan bidra til stress og utbrenthet som denne oppgaven ikke belyser.

Flere studier har tidligere vist at jenter opplever mer press og stress enn gutter (Skaalvik & Federici, 2015; Sletten & Bakken, 2016). En Mann Whitney U-test (tabell 4.3) viste at det bare

var i kategoriene press fra jevnaldrende ($p=.001$) og idrettsprestasjon ($p=.023$) det var signifikante forskjeller mellom jenter og gutter. Dette er i tråd med tidligere undersøkelser (Skaalvik & Federici, 2015; Sletten & Bakken, 2016) som nevner både prestasjonspress og utseendepress som viktige områder der jenter opplever sterkere press enn gutter. Det er derfor litt overraskende at det ikke er noen signifikante forskjeller på skoleprestasjon, selv om en noe større prosentandel av jentene scorer høyere (tabell V4). Noe av forklaringen kan ligge i det faktum at jenter presterer bedre enn gutter i de fleste skolefagene (Borg, 2014), og at god prestasjon og resultat kobles til et lavere stressnivå (CATS) (Ursin & Eriksen, 2004). Et annet element som må vurderes her er at toppidrettsgymnas ofte tiltrekker seg elever som har høye akademisk ambisjoner (Moen, 2013), og resultatene viser at det er skoleprestasjon som har høyest gjennomsnittsscore (tabell 4.1). Det kan derfor hende toppidrettsgymnas skiller seg noe ut ved at elevene som går der er generelt flinke og har høye ambisjoner. Kanskje denne sammensetningen av ambisiøse elever bidrar til et prestasjonspress på tvers av kjønn som en ikke finner i andre miljø? En må også vurdere om det ikke nødvendigvis er skoleprestasjonen som er bakgrunnen for stresset, men at det er her elevene merker det mest. Stress fra andre områder som for eksempel høy treningsbelastning kan bidra til mental tretthet (Ekstrand, 2013), dette kan igjen føre til at de kognitive ferdighetene synker midlertidig (Kempton et al., 2013; Smith et al., 2016). Det kan argumenteres for at skole kan være ganske kognitivt krevende og at kanskje elevene merker det mest på dette området. Det er mulig at elevene opplever at deres ressurser svekkes samtidig som kravene miljøet stiller økes, og om så er tilfellet vil dette sannsynligvis føre til økt stress (Ursin & Eriksen, 2004; Weinberg & Gould, 2011, s. 82-83).

Prestasjonen er også sentralt i CATS og god prestasjon kan senke stressnivå (PROE) (Ursin & Eriksen, 2004). Resultatene viser at elevene i gjennomsnitt gjennomsnittet er "ganske fornøyd" (4) i skole (4.07), og nærmere "fornøyd" (5) i idrett (4.73). Selv om gjennomsnittet er relativt høyt, er det mange som ikke er så fornøyd (figur 4.2). 10.3% scorer lavt på tilfredshet i idrett, samtidig gjør 20.4% det samme i skolen. Samtidig scorer 62.9% høyt på tilfredshet i idrett, mens 35.8% gjør det samme i skolen. Det viser at det er store variasjoner i hvordan elevene oppfatter sin egen utvikling og prestasjon i skole og idrett. Målorienteringen til eleven og læringsklimaet vil også her kunne ha stor effekt da det avgjør hva som defineres som suksess (Ommundsen & Kvalø, 2007). Prestasjon kan som tidligere nevnt kobles til stress, og en KWT viste at dem som har høy tilfredshet i skolen scorer signifikant lavere på underkategorien skoleprestasjon enn respondentene som scorer lavt (0.023) (tabell 4.5). Elevene som scorer lavt på tilfredshet i idrett opplever signifikant mere stress i skoleprestasjon (.040), skoleoppmøte

(.001) og konflikt skole/fritid (.006) (tabell 4.6). De som har moderat tilfredshet synes det er signifikant mindre stressende å møte på skolen enn de som har høy tilfredshet (.041). Det er ingen signifikante forskjeller mellom de som scorer lavt og de som scorer høyt på tilfredshet. Det er vanskelig å forklare hvorfor det ikke er forskjeller mellom lav og høy tilfredshet om en tar mestringsstro (Reme et al., 2008; Ursin & Eriksen, 2004) og opplevd kompetanse (Standage et al., 2006) som perspektiv. Dette fordi høy kompetanse i utgangspunktet burde føre til forventning om å lykkes og mindre stress (Ursin & Eriksen, 2004). Noe av forklaringen kan ligge i de tidligere nevnte forskjellene i hvordan individ takler stress. En annen forklaring kan være de moderate korrelasjon mellom tilfredshet og ambisjoner i skole og idrett (tabell V7 og tabell V8). Det kan derfor være at høyere ambisjoner tilsvarer høyere krav og treningsbelastning, og at dette gjør seg gjeldende på elevenes opplevde stress. Den moderate korrelasjon mellom ambisjoner og antall treningsøkter underbygger dette. Ser en det i sammenheng med CATS kan det hende at elevene med lav tilfredshet opplever slitasje (negativt stress) mens elevene med høy tilfredshet opplever det som positivt stress (trening) (Ursin & Eriksen, 2004). Bakgrunnen for dette kan være korrelasjonen mellom tilfredshet, forventning om å lykkes og kontroll i idrett og skole (tabell V7 og tabell 4.12).

Resultatene viser at nesten en av fire opplever dårlig samarbeid mellom skole og idrettsklubb, mens halvparten opplever et godt samarbeid (figur 4.3). At elevene opplever et bra samarbeid mellom skole og idrettsklubb virker å være viktig for elevene, da de som opplever at skolen og idrettsklubben samarbeider bra scorer signifikant lavere enn de som opplever dette som dårlig på seks av syv stresskategorier (tabell 4.7). Godt samarbeid kan bidra til å styre treningsbelastning, skolebelastning og ikke minst totalbelastning, og vil derfor kunne kontrollere "load" elementet i CATS og bidra til et lavere belastningsnivå. God dialog kan nok også bidra til å ivareta elevene bedre da det gir en større mulighet til å plukke opp om elevene sliter. For eksempel kan svekket prestasjon være et signal om at belastningen er for høy (Kempton et al., 2013; Smith et al., 2016), oppdages dette tidlig kan det korrigeres og en kan muligens unngå mer alvorlige konsekvenser som for eksempel utbrenthet og skade.

En konsekvens av høy belastning (stress) kan være sykdom og skade (McEwen, 1998; Stults-Kolehmainen & Sinha, 2014). En stor prosentandel av elevene opplever at utfordringer med skader/sykdom, og 44% har vært veldig eller noe plaget (figur 4.4). Videre opplever 12% at skader hemmer dem i stor eller svært stor grad i hverdagen, og 28% i noen grad (figur 4.5). I prosjektet "Den unge eliteutøvers helse" fant Kristiansen (2016) at 51% av lagidrettsutøvere

var skadet til enhver tid i en 26 ukers periode. I samme prosjekt var utholdenhetsutøvere skadet eller syke 40% av tiden (Slåstuen, 2016). Mangel på restitusjon kan øke skaderisikoen (Ekstrand, Walden, & Hagglund, 2004), restitusjonstiden øker med stress (Stults-Kolehmainen et al., 2014) og risikoen for skade øker med stress (Andersen & Williams, 1999). Resultatene viser at elevene som opplever skader i stor/svært stor grad opplever signifikant høyere stress enn de som opplever dette liten grad på totalstress-score og underkategoriene skoleoppmøte og prestasjon i idrett (tabell 4.8). Samtidig opplever de signifikant høyere stress med lærerinteraksjonen enn de som har lite/noen problemer med skader. Om stress fører til at de opplever større utfordringer med skader, om skadene gjør at de opplever mer stress eller om det er en slags kombinasjon er uvisst. Det er heller ikke denne oppgavens mål å besvare dette. Det er ikke nødvendigvis konkurransen eller treningen i seg selv som er hoved stressfaktoren, men blant annet mental forberedelse, reise, tilpasning til endringer i tid og klima kan også bidra (Ekstrand et al., 2004). Det virker også som mentalt og fysisk stress har like stor effekt på skadefrekvensen (Mann et al., 2016). Det overnevnte gir en indikasjon på at belastningen elevene ved toppidrettsgymnas bidrar til å øke skade/sykdomsfrekvensen hos elevene. Det er ikke nødvendigvis den fysiske belastningen i seg selv men sannsynligvis den totale belastningen som gjør at skade og sykdomsfrekvensen er så høy som den er. Dette kan relateres til trening og slitasje i CATS modellen, der en for høy og/eller vedvarende belastning fører til slitasje og dermed negative konsekvenser (Ursin & Eriksen, 2004). Det er individuelle forskjeller i hvordan individ håndterer stress (Seeman et al., 2002), og når individets kapasitet overstiges oppstår det slitasje. Er belastningen (stresset) håndterbart kan det derimot bidra til å øke toleransen for stress (Ursin & Eriksen, 2004). Dette kan muligens bidra til å forklare noen av variasjonene i stress-score, utbrenthet score og skadefrekvens.

I den foreliggende studien opplever jenter å ha hatt signifikant større problemer med skader ($p=0.41$), samtidig som de opplever at det hemmer dem mer i hverdagen ($p=0.10$) (tabell 4.9). Flere studier har tidligere vist at jenter ved toppidrettsgymnas har mer skader enn gutter (Kristiansen, 2016; Slåstuen, 2016), og av jentene som sluttet ved toppidrettsgymnas oppga 48.2% at det var på grunn av skader/sykdom, 18.7% av guttene sa det samme (Dønnestad, 2013). Det kan virke som jenter lettere får skader enn gutter (Rauh, Margherita, Rice, Koepsell, & Rivara, 2000; Tenforde et al., 2011). Treningsfeil (mengde, manglende restitusjon) og aspekt fra den kvinnelige utøvertriaden har blitt nevnt som viktige risikofaktorer for skader (Tenforde et al., 2011). Med tanke på at 24.5% av jentene ved toppidrettsgymnas hadde symptomer på spiseforstyrrelser (Martinsen, 2009) kan dette sannsynligvis være en bidragsyter til skader. Det

var også flere med spiseforstyrrelser ved toppidrettsgymnas enn kontrollgruppen, og flere jenter enn gutter i faresonen (Martinsen, 2015). Elevene i den foreliggende studien som er opptatt av kosthold opplever en svak negativ korrelasjon til skoleprestasjon, skoleoppmøte og konflikt skole/fritid (tabell V6). Det er ingen korrelasjon mellom press fra jevnaldrende og kosthold. Å være opptatt av kosthold kan være både sunt og sykkelig, og på denne måten influere både positivt og negativt på stress. Men dette er komplekst, og denne studien har ikke som mål å komme til bunns i dette. Likevel må det anses som vanskelig å skulle lykkes i idrett når skadeforekomsten er så stor som den er.

5.2 Utbrenthet

Et mål var med studien var å belyse 2) I hvilken grad elevene ved toppidrettsgymnas opplevde utbrenthet. Gjennomsnittsscoren på utbrenthet blant elevene er 2.44 (utmattelse), 2.09 (reduisert oppnåelse) og (1.82) devaluering, og et totalgjennomsnitt på 2.12 (tabell 4.10). De scorer derfor mellom ”nesten aldri” (1) ”sjelden” (2) og ”noen ganger” (3). Elevene scorer derfor relativt lavt gjennomsnittlig på utbrenthet. Dette sier likevel ikke så mye, da ikke alle som opplever stress vil utvikle utbrenthet (Gustafsson et al., 2008), det er derfor heller ikke sannsynlig at mange ved toppidrettsgymnas vil utvikle utbrenthet. Det er derfor mer interessant å se på hvordan elevene fordeler seg. Ifølge Raedeke og Smith (2009, s. 49) kan en score på over 3 gi en indikasjon på relativt høy utbrenthet. På total score er det en av fem som scorer over 3. På underkategoriene er det 31.3% (utmattelse), 16.1% (reduisert oppnåelse), og 19.2% (devaluering) som gjør det samme (tabell 4.11). Det er vanlig at underkategoriene rangeres med utmattelse høyest, etterfulgt av redusert oppnåelse, og devaluering til slutt (Raedeke & Smith, 2009, s. 45). I den foreliggende studien stemmer dette bra på gjennomsnitt, men ikke når respondentene rangeres etter score, da det er flere som scorer høyere på devaluering enn redusert oppnåelse. En av tre scorer over tre på utmattelse, men siden dette er det som vanligvis rapporteres høyest samtidig som det kan være mange grunner til at man føler seg sliten så må det tolkes noe kritisk. Resultatene tyder likevel på at en av fem har opplevd symptomer på utbrenthet, selv om de kanskje ikke har fullt utviklet utbrenthet. Videre opplever 1 av 5 devaluering av idretten og dette er ikke forenlig med Olympiatoppens (2011) overordnede mål om å holde elever ved toppidrettsgymnas i et langsiktig perspektiv. I denne sammenhengen må det likevel nevnes at det er et stort frafall i idrett på generell basis ungdomsårene (Bugge, 2016), og at det er flere ulike grunner til at ungdommer slutter (Enoksen, 2011). Det at 95.5% at elevene som sluttet ved toppidrettsgymnas begynte igjen på ny skolegang i etterkant

(Dønnestad, 2013) gir likevel en indikasjon på at det er idretten eller kombinasjonen idrett/skole som er problemet. Det å være 24 timers utøver, mye konkurranse, mangel på restitusjon samt krav fra andre deler av livet som skole, og sosialt er viktige forløpere for utbrenthet (Gustafsson et al., 2011). Olympiatoppens (2011) overordnede mål nevner blant annet utvikling av 24 timers utøvere og utvikling av skoleferdigheter som mål for toppidrettsgymnas. Raedeke og Smith (2009) sier trenings- og konkurransebelastning samt idrettsspesialisering i ung alder er risikofaktorer for utbrenthet. Gustafsson et al. (2008) nevner videre at høye indre og ytre forventninger og krav kan bidra til utbrenthet. Dette er nok faktorer som i stor grad er tilstede for elever ved toppidrettsgymnas. Både NTG (NTG, u.å.a) og Wang (WANG, u.å.b) prøver å tilrettelegge for en best mulig hverdag for elevene. Selv om hverdagen tilrettelegges, er det fortsatt høy belastning. For eksempel kan idrettsutøvere trene mellom 700-800 og opp mot 1200 timer i året (Berg & Forsberg, 2000; Moen et al., 2015). Hvor mange timer de på toppidrettsgymnas trener varierer nok veldig avhengig av blant annet type idrett, men totalbelastningen må nok likevel kunne klassifiseres som ganske stor. Det kan derfor være at en prosentandel av elevene ved toppidrettsgymnas faktisk opplever en grad av utbrenthet, og det gir en indikasjon på at flere, om ikke annet, opplever en del symptomer på utbrenthet.

Jenter scorer vanligvis noe høyere på utmattelse enn gutter (Raedeke & Smith, 2009). En Mann Whitney U-test viste derimot at det ikke var noe signifikant forskjell mellom kjønn på hverken underkategoriene eller totalscore. Likevel viser resultatene at 1.5% flere av guttene scorer over fire på utmattelse, og 2.4% flere gjøre tilsvarende på devaluering (tabell V5). Jentene har derimot en høyere prosentdel blant de som ligger mellom tre og fire på både underdimensjonene og total utbrenthet. Det er derfor flere jenter enn gutter som scorer over tre og er i faresonen, men flere gutter enn jenter som scorer veldig høyt (over fire).

5.3 Sammenhenger mellom stress og utbrenthet

Sett bort fra trenerinteraksjon er det sterke korrelasjoner mellom alle underkategoriene for stress (tabell 4.12). Unntaket er mellom lærerinteraksjon og skolemøte som er moderat. Videre har trenerinteraksjon noen moderate korrelasjoner i tillegg til noen sterke. Det er sterke korrelasjoner mellom lærerinteraksjon, trenerinteraksjon og press fra jevnaldrende (660-761**). Dette gir en indikasjon på at elever som scorer høyt på disse opplever sosiale forhold på flere arenaer som utfordrende. Sosial støtte anses som en svært viktig bidragsyter for å senke elevenes opplevelse av stress (Seeman et al., 2002), og disse elevene kan derfor muligens

oppleve høyere stress enn de som scorer lavt. Dessverre tar ikke den foreliggende studien for seg sosiale forhold for eksempel hjemme, da det kunne gitt et bedre grunnlag for å bedømme dette. For eksempel kan kanskje et godt forhold til foreldrene i noen grad modere for manglende støtte fra trener og lærer. Det er også sterke korrelasjoner mellom skoleprestasjon og skoleoppmøte og konflikt mellom skole og fritid. Dette tyder på at de som sliter med å prestere i skolen også synes det er mer stress å komme seg på skolen, og opplever konflikten mellom skole og fritid som mer stressende. Om man bruker CATS for å forklare dette kan det gi mening da disse elevene sannsynligvis har mindre PROE (forventning om å lykkes), og derfor har et høyere stressnivå når det kommer til skole (Ursin & Eriksen, 2004).

Det er sterke korrelasjoner mellom utbrenthet underkategoriene, noe som viser at de som scorer høyt på en også gjør det på de andre (tabell V9). Det er derimot ikke så mange korrelasjoner mellom utbrenthet og stressunderkategoriene (tabell 4.13). Det er moderate positive korrelasjoner mellom underkategoriene for utbrenthet og prestasjon i idrett. Det vil si at elever som opplever å skulle prestere i idretten som mer stressende, har en større sannsynlighet for å score høyt på utbrenthet. Det er en tilsvarende svak korrelasjon med skoleoppmøte som gir inntrykk av at disse elevene også synes det er mer stressende å møte på skolen. Utmattelse har flest korrelasjoner med fire av syv underkategorier for stress, og dette kan henge sammen med at utmattelse er det som oftest gir først og størst utslag (Raedeke & Smith, 2009, s. 45). Det er likevel noe underlig at det ikke er sterkere og kanskje flere korrelasjoner mellom utbrenthet og stress, spesielt siden stress anses som den viktigste forløperen til utbrenthet (Gustafsson et al., 2011). Noe av forklaringen kan ligge i at Athlete Burnout Questionnaire tar for seg idrett mens stressdimensjonene i hovedsak omhandler skole. Samtidig vil ikke alle som opplever stress utvikle utbrenthet (Gustafsson et al., 2008). Det er også en potensiell risiko for at linjene mellom stress og utbrenthet blir uklare når hovedsakelig friske utøvere undersøkes (Gustafsson et al., 2008). Det må derfor stilles spørsmål ved hvor mange av elevene som faktisk opplever utbrenthet. Et annet element er at det muligens er områder som denne studien ikke dekker som kan være sentrale for utbrenthet, eksempler på dette er situasjonen hjemme, jobb og økonomiske utfordringer (Gustafsson et al., 2011). Det er derfor mulig at de stressfaktorene som bidrar mest til utbrenthet ikke dekkes av den foreliggende studien.

Selv om det ikke er så mange direkte korrelasjoner mellom stress og utbrenthet som forventet, korrelerer begge disse med kontroll (tabell V6/tabell V10). Mangel på kontroll kan kobles til hjelpeløshet i CATS (Ursin & Eriksen, 2004). Resultatene viser at opplevd grad av kontroll

fører til signifikante forskjeller i både stress og utbrenthet (tabell 4.14 og 4.15). Elevene som har lav kontroll scorer høyere på begge to enn dem som scorer lavt. I utbrenthet har tilfredshet (idrett) samme effekten som kontroll (tabell 4.16). I idrett har grad av tilfredshet noe mindre effekt på stress enn på utbrenthet (tabell V1 og 4.6). Det virker derfor som utbrenthet har en noe sterkere kobling til tilfredshet enn stress har. Ifølge Schaufeli og Buunk (2004) kan utbrenthet føre til at vedkommende føler seg hjelpeløs og opplever svekket prestasjon. Dette er sammenhenger som går igjen både i resultatene i den foreliggende studien og i CATS modellen. I CATS vil mangel på kontroll være hjelpeløshet og forventning om negativt utfall være håpløshet (Ursin & Eriksen, 2004). Både hjelpeløshet og håpløshet anses som en mangel på coping (Ursin & Eriksen, 2004). Gode resultat vil ifølge Moen et al. (2015) øke sannsynligheten for positiv mestringsforventning (PROE) og dermed minske sannsynligheten for å oppleve stress (håpløshet). Når eleven opplever hjelpeløshet vil ikke han/henne oppfatte at det er noen sammenheng med noe han/hun kan gjøre og utfallet det får (Eriksen et al., 2005; Ursin & Eriksen, 2004). Det vil si at eleven opplever at han/hun ikke har noen makt over sin egen situasjon. Et eksempel på dette er at eleven ikke lykkes i idretten sin, og heller ikke opplever at det er noe han/hun kan gjøre med det. Ifølge Ursin og Eriksen (2004) har hjelpeløshet en tendens til å bli den generelle responsen til individet, og eleven vil dermed oppleve mangel på kontroll på flere og flere områder. Hjelpeløshet assosieres videre med høyt stress nivå (arousal) og sykdom (Eriksen, 2004; Eriksen et al., 2005). Det kan derfor bidra til å forklare hvorfor kontroll har en så sterk korrelasjon med utbrenthet. Konsekvensene for håpløshet og hjelpeløshet er ganske like, men individet vil i en håpløs tilstand også føle skyldfølelse fordi det ser sammenhengen mellom respons og utfall. Det er også en risiko at en tilstand av håpløshet og hjelpeløshet blir vanskelig å komme seg ut av. Høy belastning over tid kan føre til mental tretthet (Martin et al., 2016), og dette kan svekke prestasjon (Kempton et al., 2013). Det er derfor mulig at hverdagen blir så belastende for noen elever at de ender opp i en ond sirkel der de ikke klarer å prestere og mister kontroll. At tidligere prestasjoner bidrar til å regulere stressresponsen underbygger også dette (Ursin & Eriksen, 2004). Konsekvensen kan da bli blant annet økt stressnivå og utbrenthet.

Det er moderate til sterke korrelasjoner mellom ambisjoner, forventning om å lykkes og opplevd kontroll i skolen (tabell V8). En viktig faktor for ambisjoner i skolen virker derfor å være opplevd kontroll og forventning om å lykkes. Det er svake negative korrelasjoner mellom de som har vurdert å slutte og både ambisjonsnivå og forventning om å lykkes. I tillegg til CATS kan dette også kobles mestringsstro (Bandura, 1997) og hvor viktig opplevd kompetanse

er for indre motivasjon (Standage et al., 2006). Det er i stor grad de samme trekkene i idrett som i skolen (tabell V7). Det er moderate korrelasjoner mellom de som har vurdert å slutte og utbrenthetsdimensjonene (tabell V10). Det er tilsvarende negative korrelasjoner mellom ambisjoner og utbrenthet. Elevene som i større grad har vurdert å slutte har opplever derfor en større grad av utbrenthet, samtidig som de har lavere ambisjoner. Dette gir mening da lavere motivasjon og frafall kobles til nettopp utbrenthet (Raedeke & Smith, 2009). Både høyt stress og utbrenthet henger dermed sammen med mangel på ambisjoner og et ønske om å slutte. Det er et satsingsområde for regjeringen at flest mulig skal fullføre videregående (Kunnskapsdepartementet, 2009), og Olympiatoppen (2011) ønsker at toppidrettsgymnas skal bidra til akademisk utvikling og langsiktig deltakelse i idrett. Det er en moderat negativ korrelasjon mellom kontroll (idrett) og det å ville slutte med idrett (-.403**) (tabell V7). Den foreliggende studien gir derfor indikasjoner på at opplevd kontroll og tilfredshet henger sammen med elevenes ambisjon og motivasjon for å delta i skole og idrett.

5.4 Styrker og begrensninger

Studien tar for seg et område der det ikke er gjort mye forskning fra før. Stress blant unge er et tema som er mye diskutert og får bred mediedekning i disse dager, og det finnes flere studier som omhandler press blant unge. Det er likevel ikke funnet noen studier på elever ved toppidrettsgymnas med dette perspektivet. Den foreliggende studien bidrar derfor med elementær kartlegging av disse elevene, og kan derfor bidra til å legge grunnlag for videre forskning på temaet. Studien har brukt et spørreskjema som består av deler som er validert, anerkjent og brukt tidligere. Selv om noen av delene er modifisert, burde spørreskjemaet klare å belyse stress, utbrenthet og tilfredshet på en god måte. Resultatene i undersøkelsen er signifikante, og kan forklares gjennom bruk av teori. Videre tyder de også på at et stressperspektiv blant annet kan bidra til å forklare mangel på prestasjon og utvikling samt frafall blant disse elevene.

Den foreliggende studien ble sendt ut på et ugunstig tidspunkt rett før eksamensperioden. Dette gjorde at det ikke var mulig å låne tid fra undervisning, og spørreundersøkelsen ble derfor lagt ut på skolens nettbaserte plattform. Dette førte til en svarprosent på 28.2%, noe som kan anses som relativt lavt (tabell 3.1). Ifølge Jacobsen (2010, s. 209) er tommelfingerregelen at 50% er tilfredsstillende. Han sier videre at systematisk skjevt frafall og ikke total frafall er det viktigste da dette kan gi skjevheter. Dette er vanskelig å kontrollere i den foreliggende undersøkelsen,

En annen faktor er også at elever som opplever stress og utbrenthet har større sannsynlighet for å slutte. Derfor kan det være elever som allerede har frafalt som kunne scoret høyt på disse faktorene. En overvekt av besvarelsene er elever fra VG1, og det kan være variasjoner til VG2/VG3 som undersøkelsen ikke fanger opp. Det anbefales derfor å avtale tid for å gjennomføre undersøkelsen i skoletiden, og få data på alle tre klassetrinn. Siden undersøkelsen ble lagt ut i forkant av tentamen/eksamensperioden kan dette også få innflytelse på resultatene da elevene kan være mer stresset i disse periodene. Tre av de fire skolene som har deltatt er fra én landsdel, og flere skoler fra flere geografiske områder burde undersøkes for å få mer generaliserbare data. Videre er spørreskjemaet noe lengre enn optimalt, og 23,7% droppet ut underveis. Det kan derfor hende at undersøkelsen fører til at noen bare klikker tilfeldig for å bli ferdig. En annen sentral del er at den foreliggende studien bare tar for seg skole og idrett. Det er derfor mange stressfaktorer som den ikke vil belyse. Derfor kan totalbelastningen av elevene være annerledes enn resultatene i denne undersøkelsen tilsier.

6.0 Konklusjon

Oppgavens hensikt var å besvare problemstillingene:

1. I hvilken grad opplever elevene ved toppidrettsgymnas stress i skole og idrett?
2. I hvilken grad opplever elevene ved toppidrettsgymnas utbrenthet (utmattelse, redusert måloppnåelse og devaluering av idrett)?
3. Hvilke sammenhenger finnes mellom stress og utbrenthet hos elevene?

- 1) Den foreliggende studien gir indikasjoner på at nærmest halvparten av utvalget rapporterer høyt stressnivå, mens over en tredjedel av elevene signaliserer et moderat stressnivå. Skoleprestasjon og konflikt mellom skole og fritid er underkategoriene det scores høyest på. Det er store variasjoner i hvordan elevene opplever stress, endel scorer lavt og endel scorer høyt. Jenter scorer signifikant høyere på press fra jevnaldrende ($p=0.001$) og idrettsprestasjon ($p=.023$). 44% har vært veldig eller noe plaget med skader tidligere, 40% oppgir at skader plager dem i noen grad eller mer i hverdagen. Jenter opplever signifikant mer plager med skader enn gutter. Det virker som godt samarbeid mellom skole og klubb kan bidra til lavere opplevd stress. Det er store variasjoner i tilfredshet i idrett og skole. En av ti er ikke tilfreds med idrettsprestasjon/utvikling, samtidig som en av fire er misfornøyd med tilsvarende i skolen. Studien viser derfor at endel elever opplever endel stress, men at det er store variasjoner.
- 2) Gjennomsnittsscoren på utbrenthet er relativt lav, men det er mange respondenter som scorer relativt høyt. Resultatene viser at en femtedel av elevene scorer over 3 på totalutbrenthet. På underkategoriene er det 31.3% på utmattelse, 16.1% på redusert oppnåelse, og 19.2% på devaluering. Det gir en indikasjon på at endel i hvert fall kjenner på symptom av utbrenthet. Det var ingen signifikante forskjeller mellom kjønn.
- 3) Den foreliggende studien fant at opplevd kontroll var svært viktig for stressnivået og utbrenthet hos elevene. Forventning om å lykkes og tilfredshet hadde også koblinger til stress og utbrenthet. Det virker som koblingen mellom utbrenthet og tilfredshet/PROE er noe sterkere enn for stress. Dette kobles elevenes følelse av PROE, håpløshet eller hjelpeløshet i CATS. Overraskende nok var det lite korrelasjoner mellom underkategoriene for stress og utbrenthet. I et stressperspektiv gir det kanskje et inntrykk av det er elementer som denne studien ikke har klart å plukke opp. Det er også

sterke korrelasjoner mellom de ulike sosiale elementene (lærerinteraksjon, trenerinteraksjon og press jevnaldrende). Det gir en indikasjon på at noen elever opplever sosiale forhold på ulike arenaer som utfordrende.

I tillegg til problemstillingene var det også et overordnet spørsmål om toppidrettsgymnas gir gode muligheter for idrettslig og akademisk utvikling. De overnevnte resultatene indikerer at det fungerer veldig bra for mange av elevene. En relativt stor del opplever likevel utfordringer ved å gå ved et toppidrettsgymnas. Det virker videre som en del av disse utfordringene kan kobles til stress og totalbelastningen ved å gå på et toppidrettsgymnas. Konklusjonen blir derfor at toppidrettsgymnas kan gi gode muligheter for noen elever, men at det ikke vil fungere for alle. Videre undersøkelser bør gjennomføres for å kartlegge både elevene som individ og miljøet rundt elevene for å avdekke bakgrunnen for disse forskjellene.

6.1 Videre forskning

Videre forskning anbefales da det virker som det er forhold som burde kartlegges innenfor toppidrettsgymnas og belastning. Det kan kanskje bidra til at flere oppnår målene sine, bedre ivaretagelse av individet, og at færre slutter på skole eller idrett. I videre undersøkelser burde elevenes individuelle forskjeller i større grad kartlegges som et ledd av undersøkelsen. Den forliggende studien gir også indikasjoner på at det finnes noen kjønnsforskjeller som burde vurderes. Individuelle forskjeller burde derfor undersøkes for å få oversikt over hvilke forskjeller som eksisterer og hvor stor innflytelse disse har. Trekkangst, selvtillit (Weinberg & Gould, 2011, s. 96), elevens målorientering (Lemyre et al., 2008), indre/ytre motivasjon (Lemyre et al., 2007) kan være sentrale faktorer. Det vil også være viktig å kartlegge miljøene rundt elevene, da læringsklimaet også kan ha en sammenheng med stress (Lemyre et al., 2008). Det anbefales videre å fokusere i større grad på totalmiljøet rundt elevene, og ikke bare skole og idrett. Blant annet sosiale forhold og sosial støtte burde undersøkes, da noen elever opplevde disse som stressende på flere arenaer. Det burde gjennomføres undersøkelser på flere tidspunkt i løpet av året, da det kan være store variasjoner avhengig av idrettssesong og eksamensperioder. En kontrollgruppe anbefales også for å kunne se forskjeller mellom elever ved toppidrett og andre studieretninger. Dette kan bidra til blant annet kartlegging av aktivitetsnivå, stressnivå, karakterer, og frafall.

Litteraturliste

- Andersen, M. B., & Williams, J. M. (1999). Athletic injury, psychosocial factors and perceptual changes during stress. *J Sports Sci*, 17(9), 735-741. doi:10.1080/026404199365597
- Armario, A. (2006). The hypothalamic-pituitary-adrenal axis: what can it tell us about stressors? *CNS Neurol Disord Drug Targets*, 5(5), 485-501.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata. Nasjonale resultater 2016* Vol. 8/16.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*: Worth Publishers.
- Bar-Yaacov, J. B. (2016). *Den unge eliteutøvers helse - forekomsten av helseplager blant fotballspillere ved toppidrettsgymnas* (Master), Norges idrettshøgskole, <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2430899>.
- Berg, U., & Forsberg, A. (2000). Cross-country skiing. In R. J. Shepard & P.-O. Åstrand (Eds.), *Endurance in Sport*. London: Blackwell Science.
- Bjørndal, A., Diseth, T. H., & Holte, A. (2016). Varsko om skolestress. Hentet 14.01.17, fra <http://www.vg.no/nyheter/meninger/skole-og-utdanning/varsko-om-skolestress/a/23816892/>
- Bjørndal, A., & Hofoss, D. (2015). *Statistikk for helse og sosialfagene* (2 utg ed.). Oslo: Gyldendal.
- Bompa, T. O., & Haff, G. (2009). *Periodization: theory and methodology of training* (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Borg, E. (2014). *Beyond a dual understanding og gender differences in school achievement: A study of the gender gap among youth in Oslo secondary schools*. (Doktorgrad), University of Oslo. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/271190878_Beyond_a_dual_understanding_og_gender_differences_in_school_achievement_A_study_of_the_gender_gap_among_youth_in_Oslo_secondary_schools
- Breslau, J. (2010). *Health in Childhood and Adolescence and High School Dropout*. Santa Barbara, California: Hentet fra <http://cdrpsb.org/download.php?file=researchreport17.pdf>
- Brown, W. J., Heesch, K. C., & Miller, Y. D. (2009). Life events and changing physical activity patterns in women at different life stages. *Ann Behav Med*, 37(3), 294-305. doi:10.1007/s12160-009-9099-2

- Bugge, M. (2016). Professor: Idretten bommer når de skal ta vare på de unge. Hentet 15.03.17, fra <http://www.aftenposten.no/100Sport/idrettspolitik/Professor-Idretten-bommer-nar-de-skal-ta-vare-pa-de-unge-210564b.html>
- Byrne, D. G., Davenport, S. C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: the development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *J Adolesc*, 30(3), 393-416. doi:10.1016/j.adolescence.2006.04.004
- Carver, C. S. (1998). Resilience and Thriving: Issues, Models, and Linkages. *Journal of Social Issues*, 54(2), 245-266. doi:10.1111/j.1540-4560.1998.tb01217.x
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep*, 100(2), 126-131.
- Chrousos, G. P., & Gold, P. W. (1992). The concepts of stress and stress system disorders. Overview of physical and behavioral homeostasis. *Jama*, 267(9), 1244-1252.
- Cohen, S., Kessler, R. C., & Gordon, L. U. (1997). *Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders* (S. Cohen, R. C. Kessler, & L. U. Gordon Eds.). New York: Oxford University Press.
- Cox, C. L., Ginis, K. A. M., & Petruzzello, S. J. (2010). *The psychology of exercise* (3rd ed.). Routledge: Holcomb Hathaway.
- Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2006). The convergent and discriminant validity of burnout measures in sport: a multi-trait/multi-method analysis. *J Sports Sci*, 24(2), 209-220. doi:10.1080/02640410500131431
- Danese, A., & McEwen, B. S. (2012). Adverse childhood experiences, allostasis, allostatic load, and age-related disease. *Physiol Behav*, 106(1), 29-39. doi:10.1016/j.physbeh.2011.08.019
- De Ridder, K. A. A., Pape, K., Johnsen, R., Westin, S., Holmen, T. L., & Bjørngaard, J. H. (2012). School dropout: a major public health challenge: a 10-year prospective study on medical and non-medical social insurance benefits in young adulthood, the Young-HUNT 1 Study (Norway). *Journal of Epidemiology and Community Health*.
- Dunn, A. L., Trivedi, M. H., & O'Neal, H. A. (2001). Physical activity dose-response effects on outcomes of depression and anxiety. *Med Sci Sports Exerc*, 33(6 Suppl), S587-597; discussion 609-510.
- Dønnestad, J. (2013). *Hvorfor slutter elever ved norske toppidrettsgymnas?: En retrospektiv tversnittsstudie av tidligere idrettselever*. (Master), Norges Idrettshøgskole, <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/171796>.

- Ekstrand, J. (2013). Performance and Player Availability – Results from the On-Going UEFA Injury Study. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 64(1).
- Ekstrand, J., Walden, M., & Hagglund, M. (2004). A congested football calendar and the wellbeing of players: correlation between match exposure of European footballers before the World Cup 2002 and their injuries and performances during that World Cup. *Br J Sports Med*, 38(4), 493-497. doi:10.1136/bjism.2003.009134
- Enoksen, E. (2011). Drop-out rate and drop-out reasons among promising Norwegian track and field athletes: a 25 year study. *Scandinavian sport studies forum*, 2, 19-43.
- Epel, E. S., McEwen, B. S., & Ickovics, J. R. (1998). Embodying Psychological Thriving: Physical Thriving in Response to Stress. *Journal of Social Issues*, 54(2), 301-322. doi:10.1111/j.1540-4560.1998.tb01220.x
- Ericsson, K. A. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, R. R. Hoffman, & P. J. Feltovich (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683-703). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eriksen, H. R. (2004). Subjective health complaints, sensitization, and sustained cognitive activation (stress). *Journal of Psychosomatic Research*, 56, 445-448. doi:DOI: 10.1016/S0022-3999(03)00629-9
- Eriksen, H. R., Murison, R., & Pensgaard, A. M. (2005). Cognitive activation theory of stress (CATS): From fish brains to the Olympics. *Psychoneuroendocrinology*. doi:DOI: 10.1016/j.psyneuen.2005.04.013
- Ertesvåg, F. (2016). Barneprofessorer bekymret for skolestress: - stadig flere søker hjelp. VG. Hentet 15.01.17, fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/barneprofessorer-bekymret-for-skolestress-stadig-flere-soeker-hjelp/a/23816809/>
- Ertesvåg, F., Wallenius, H., & Huuse, C. (2016). Stadig flere unge legges inn med stress-sykdommer. VG. Hentet 15.01.17, fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/oppvekst/stadig-flere-unge-legges-inn-med-stress-sykdommer/a/23821635/>
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne* Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/frafall/frafall-og-arbeidsmarkedstilknytning_sof.pdf

- FISVO. (u.å.a). Studiespesialiserende. *Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående skole*. Hentet 24.04.17, fra <https://www.vilbli.no/?Program=V.ST&Kurs=V.STUSP1----&Side=1.2>
- FISVO. (u.å.b). Idrettsfag. *Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående skole*. Hentet 24.04.17, fra <https://www.vilbli.no/?Program=V.ID&Side=1.2&Kurs=V.IDRET1---->
- FISVO. (u.å.c). Toppidrettsgymnas. *Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående skole*. Hentet 24.04.17 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/rogaland/toppidrettsgymnas/a/023619/?adr=8448>
- FISVO. (u.å.d). Hva er videregående opplæring? *Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående skole*. Hentet 24.04.17 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/hva-er-videregaende-opplaring/a/023744/>
- Folgado, H., Duarte, R., Marques, P., & Sampaio, J. (2015). The effects of congested fixtures period on tactical and physical performance in elite football. *J Sports Sci*, 33(12), 1238-1247. doi:10.1080/02640414.2015.1022576
- Folkehelsinstituttet. (2016). Barn, miljø og helse. Risiko- og helsefremmende faktorer.
- Gerber, M., & Puhse, U. (2009). Review article: do exercise and fitness protect against stress-induced health complaints? A review of the literature. *Scand J Public Health*, 37(8), 801-819. doi:10.1177/1403494809350522
- Goodger, K., Gorely, T., Lavallee, D., & Harwood, C. (2007). Burnout in Sport: A Systematic Review. *The Sport Psychologist*, 21(2), 127-151. doi:10.1123/tsp.21.2.127
- Gustafsson, H., Hassmén, P., Kenttä, G., & Johansson, M. (2008). A qualitative analysis of burnout in elite Swedish athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(6), 800-816. doi:http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.11.004
- Gustafsson, H., Kenttä, G., & Hassmén, P. (2011). Athlete burnout: an integrated model and future research directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 3-24. doi:10.1080/1750984X.2010.541927
- Gustafsson, H., Kenttä, G., Hassmén, P., & Lundqvist, C. (2007). Prevalence of Burnout in Competitive Adolescent Athletes. *The Sport Psychologist*, 21(1), 21-37. doi:10.1123/tsp.21.1.21
- Gustafsson, H., Kenttä, G., Hassmén, P., Lundqvist, C., & Durand-Bush, N. (2007). The process of burnout: a multiple case study of three elite endurance athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 38(4), 388-416.

- Halbesleben, J. R. B., & Buckley, M. R. (2004). Burnout in Organizational Life. *Journal of Management*, 30(6), 859-879. doi:10.1016/j.jm.2004.06.004
- Hamer, M. (2012). Psychosocial stress and cardiovascular disease risk: the role of physical activity. *Psychosom Med*, 74(9), 896-903. doi:10.1097/PSY.0b013e31827457f4
- Hamer, M., Endrighi, R., & Poole, L. (2012). Physical activity, stress reduction, and mood: insight into immunological mechanisms. *Methods Mol Biol*, 934, 89-102. doi:10.1007/978-1-62703-071-7_5
- Hootman, J. M., Macera, C. A., Ainsworth, B. E., Martin, M., Addy, C. L., & Blair, S. N. (2001). Association among physical activity level, cardiorespiratory fitness, and risk of musculoskeletal injury. *Am J Epidemiol*, 154(3), 251-258.
- Hubbs, A., Doyle, E. I., Bowden, R. G., & Doyle, R. D. (2012). Relationships among self-esteem, stress, and physical activity in college students. *Psychol Rep*, 110(2), 469-474. doi:10.2466/02.07.09.pr0.110.2.469-474
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: a review of four recent studies. *Strategic Management Journal*, 20(2), 195-204. doi:10.1002/(SICI)1097-0266(199902)20:2<195::AID-SMJ13>3.0.CO;2-7
- Hägglund, M., Waldén, M., & Ekstrand, J. (2006). Previous injury as a risk factor for injury in elite football: a prospective study over two consecutive seasons. *British Journal of Sports Medicine*, 40(9), 767-772. doi:10.1136/bjism.2006.026609
- IBM. (u.å.a). Can SPSS perform a Dunn's nonparametric comparison for post hoc testing after a Kruskal-Wallis test? Hentet 25.05.17, fra <http://www-01.ibm.com/support/docview.wss?uid=swg21479073>
- IBM. (u.å.b). Post hoc comparisons for the Kruskal-Wallis test. Hentet 25.05.17, fra <http://www-01.ibm.com/support/docview.wss?uid=swg21477370>
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring* (2 utg ed.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Janssens, W., Wijnen, K., De Pelsmacker, P., & Van Kenhove, P. (2008). *Marketing research with SPSS*. Essex, England: Pearson Education.
- Jansson, E., & Anderssen, S. A. (2009). 2. Generelle anbefalinger om fysisk aktivitet. In R. Bahr (Ed.), *Aktivitetshåndboken*.
- Kempton, T., Sirotic, A. C., Cameron, M., & Coutts, A. J. (2013). Match-related fatigue reduces physical and technical performance during elite rugby league match-play: a case study. *J Sports Sci*, 31(16), 1770-1780. doi:10.1080/02640414.2013.803583

- Kentta, G., & Hassmen, P. (1998). Overtraining and recovery. A conceptual model. *Sports Med*, 26(1), 1-16.
- Koolhaas, J. M., Bartolomucci, A., Buwalda, B., de Boer, S. F., Flugge, G., Korte, S. M., Fuchs, E. (2011). Stress revisited: a critical evaluation of the stress concept. *Neurosci Biobehav Rev*, 35(5), 1291-1301. doi:10.1016/j.neubiorev.2011.02.003
- Kristiansen, Å.-H. (2016). *Den unge eliteutøvers helse: forekomst av helseplager blant lagidrettsutøvere ved norske toppidrettsgymnas*. (Master), Norges Idrettshøgskole, <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2427350>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). St.meld. nr. 44 (2008-2009).
- Langseth, H. (u.å). SPSS - importere datasett fra surveyxact. Hentet 14.05.17, fra <http://www.uia.no/bibliotek/hjelp-og-veiledning/surveyxact/spss-importere-datasett-fra-surveyxact>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company, inc.
- Lehmann, M., Foster, C., Gastmann, U., Keizer, H., & Steinacker, J. (1999). Definition, Types, Symptoms, Findings, Underlying Mechanisms, and Frequency of Overtraining and Overtraining Syndrome. In M. Lehmann, C. Foster, U. Gastmann, H. Keizer, & J. Steinacker (Eds.), *Overload, Performance Incompetence, and Regeneration in Sport* (pp. 1-26). New York: Kluwer Academic/Plenum publishers.
- Lemyre, P. N., Hall, H. K., & Roberts, G. C. (2008). A social cognitive approach to burnout in elite athletes. *Scand J Med Sci Sports*, 18(2), 221-234. doi:10.1111/j.1600-0838.2007.00671.x
- Lemyre, P. N., Roberts, G. C., & Gundersen, J. S. (2007). Motivation, overtraining, and burnout: Can self-determined motivation predict overtraining and burnout in elite athletes? *European Journal of Sport Science*, 7(2), 115-126. doi:10.1080/17461390701302607
- Levine, S., & Ursin, H. (1991). *What is stress?* (M. R. Brown, C. Reivier, & G. Koob Eds.). New York: Marcel Decker.
- Lorist, M. M., Boksem, M. A., & Ridderinkhof, K. R. (2005). Impaired cognitive control and reduced cingulate activity during mental fatigue. *Brain Res Cogn Brain Res*, 24(2), 199-205. doi:10.1016/j.cogbrainres.2005.01.018
- Lutz, R. S., Stults-Kolehmainen, M. A., & Bartholomew, J. B. (2010). Exercise caution when stressed: Stages of change and the stressexercise participation relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 560-567.

- Malhotra, N. K. (2010). *Marketing Research - an applied orientation*: Pearson.
- Malt, U. (2016). Psykosomatisk. *Store Norske Leksikon* Hentet 30.04.17, fra <https://sml.snl.no/psykosomatisk>
- Mann, J. B., Bryant, K. R., Johnstone, B., Ivey, P. A., & Sayers, S. P. (2016). Effect of Physical and Academic Stress on Illness and Injury in Division 1 College Football Players. *J Strength Cond Res*, 30(1), 20-25. doi:10.1519/jsc.0000000000001055
- Martin, K., Staiano, W., Menaspa, P., Hennessey, T., Marcora, S., Keegan, R., Rattray, B. (2016). Superior Inhibitory Control and Resistance to Mental Fatigue in Professional Road Cyclists. *PLoS One*, 11(7), e0159907. doi:10.1371/journal.pone.0159907
- Martinsen, M. (2009). *Symptomer på spiseforstyrrelser blant gutter og jenter ved toppidrettsgymnas i norge*. (Master), Norges Idrettshøgskole, <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/171448>
- Martinsen, M. (2015). *Preventing eating disorders among young male and female elite athletes*. (Doktorgrad), Norges idrettshøgskole.
- Martinsen, M., & Sundgot-Borgen, J. (2013). Higher prevalence of eating disorders among adolescent elite athletes than controls. *Med Sci Sports Exerc*, 45(6), 1188-1197. doi:10.1249/MSS.0b013e318281a939
- McEwen, B. S. (1998). Stress, adaptation, and disease. Allostasis and allostatic load. *Ann N Y Acad Sci*, 840, 33-44.
- McEwen, B. S. (2007). Physiology and Neurobiology of Stress and Adaptation: Central Role of the Brain. *Physiological Reviews*, 87(3), 873-904.
- Miller, G., Chen, E., & Cole, S. W. (2009). Health psychology: developing biologically plausible models linking the social world and physical health. *Annu Rev Psychol*, 60, 501-524. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163551
- Moen, F. (2013). Burnout among Junior Athletes' in relation to their Perceived Progress Academically in School and in Sport. *International Journal of Sciences, Volume 2*.
- Moen, F., Federici, R. A., & Abrahamsen, F. E. (2015). Examining possible relationships between mindfulness, stress, school- and sport performances and athlete burnout. *International Journal of Coaching Science*, 9(1), 03-19.
- Moksnes, U. K., Byrne, D. G., Mazanov, J., & Espnes, G. A. (2010). Adolescent stress: evaluation of the factor structure of the Adolescent Stress Questionnaire (ASQ-N). *Scand J Psychol*, 51(3), 203-209. doi:10.1111/j.1467-9450.2009.00803.x
- Moksnes, U. K., Moljord, I. E. O., Espnes, G. A., & Byrne, D. G. (2010). Leisure time physical activity does not moderate the relationship between stress and psychological

- functioning in Norwegian adolescents. *Mental Health and Physical Activity*, 3(1), 17-22. doi:<https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2009.12.002>
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285. doi:10.1177/1356336X05056651
- Norsk Helseinformatikk. (u.å). Patofysiologi. Hentet 30.04.17 fra <http://amv.legehandboka.no/sok?q=patofysiologi>
- NTG. (u.å.a). NTG - En skole på idrettens premisser. Hentet 12.04.17, fra <http://ntg.no/artikkel/skoletilbud>
- NTG. (u.å.b). NTGs Historie. Hentet 12.04.17, fra <http://ntg.no/artikkel/ntg-sin-historie>
- O'Toole, M. L. (1998). Overreaching and overtraining in endurance athletes. In R. B. Kreider, A. C. Fry, & M. L. O'Toole (Eds.), *Overtraining in Sport* (pp. 3-17). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Oliversen, S. S. (2013). *Satsing på langrenn og utdanning: En kvalitativ studie av kombinasjonen satsing på langrenn og utdanning*. (Master), Norges Idrettshøgskole, <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/171848>
- Olympiatoppen. (2011). *Olympiatoppens prinsipper for forholdet til videregående skoler med tilpasset utdanning for unge idrettsutøvere*. Hentet 14.04.17, fra <http://www.olympiatoppen.no/fagavdelinger/ungeutovere/media23893.media>
- Olympiatoppen. (u.å.a). Samarbeid OLT - Toppidrettsgymnas og særforbund. Hentet 14.04.17, fra http://www.olympiatoppen.no/om_olympiatoppen/prosjekter/ungeutoevere/page1854.html
- Ommundsen, Y. (2006). Pupils' self-regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review*, 12(3), 289-315. doi:10.1177/1356336X06069275
- Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (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. doi:10.1080/00313830701485551
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual*: Mcgraw Hill Education.

- Piedmont, R. L. (2014). Inter-item Correlations. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 3303-3304). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Purvis, D., Gonsalves, S., & Deuster, P. A. (2010). Physiological and psychological fatigue in extreme conditions: overtraining and elite athletes. *PMR*, 2(5), 442-450. doi:10.1016/j.pmrj.2010.03.025
- Radtke, S., & Coalter, F. (2007). *Sports Schools: An International Review*. Stirling: Hentet fra http://www.dualcareer.eu/wp-content/uploads/2017/01/Report_Elite_Sports_Schools_Radtke_Coalter_2007.pdf
- Raedeke, T. D. (1997). Is burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 396-417.
- Raedeke, T. D., & Smith, A. S. (2009). *The Athlete Burnout Questionnaire Manual*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Rampinini, E., Coutts, A. J., Castagna, C., Sassi, R., & Impellizzeri, F. M. (2007). Variation in top level soccer match performance. *Int J Sports Med*, 28(12), 1018-1024. doi:10.1055/s-2007-965158
- Rauh, M. J., Margherita, A. J., Rice, S. G., Koepsell, T. D., & Rivara, F. P. (2000). High school cross country running injuries: a longitudinal study. *Clin J Sport Med*, 10(2), 110-116.
- Reme, S. E., Eriksen, H. R., & Ursin, H. (2008). Cognitive activation theory of stress—how are individual experiences mediated into biological systems? *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 6, 177-183.
- Rethorst, C. D., Wipfli, B. M., & Landers, D. M. (2009). The antidepressive effects of exercise: a meta-analysis of randomized trials. *Sports Med*, 39(6), 491-511. doi:10.2165/00007256-200939060-00004
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, USA: Human Kinetics.
- Salmon, P. (2001). Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: a unifying theory. *Clin Psychol Rev*, 21(1), 33-61.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2004). Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing *The Handbook of Work and Health Psychology* (pp. 383-425): John Wiley & Sons, Ltd.

- Seeman, T. E., Singer, B. H., Rowe, J. W., Horwitz, R. I., & McEwen, B. S. (1997). Price of adaptation--allostatic load and its health consequences. *MacArthur studies of successful aging. Arch Intern Med*, *157*(19), 2259-2268.
- Seeman, T. E., Singer, B. H., Ryff, C. D., Dienberg Love, G., & Levy-Storms, L. (2002). Social relationships, gender, and allostatic load across two age cohorts. *Psychosom Med*, *64*(3), 395-406.
- Seigel, K., Broman, J. E., & Hetta, J. (2002). Behavioral activation or inhibition during emotional stress-implications for exercise habits and emotional problems among young females. *Nord J Psychiatry*, *56*(6), 441-446. doi:10.1080/08039480260389361
- Senter for IKT i utdanning. (u.å.). Vg1 Idrettsfag. Hentet 24.04.17, fra <https://utdanning.no/utdanning/vgs/IDRET1---->
- Sinha, R. (2001). How does stress increase risk of drug abuse and relapse? *Psychopharmacology (Berl)*, *158*(4), 343-359. doi:10.1007/s002130100917
- Sisjord, M. K. (2015). Skigymnas – er det verdt investeringen? Hentet 10.01.17, fra <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/sisjord-mari-kristin/skigymnas--er-det-verdt-investeringen/>
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre Skole*, *3*.
- Skårholen, E. (2016). *Toppidrett som skolefag - læreplanfaget der skoleelever møtes som idrettutøvere*. (Master), Norges Idrettshøgskole. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2400412>
- Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer* Vol. 4/16. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2016/Psykiske-helseplager-blant-ungdom-tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer>
- Slåstuen, M. K. (2016). *Den unge elite utøvers helse - forekomst, alvorlighetsgrad og klassifikasjon av helseproblemer blant utholdenhetsutøvere på toppidrettskole*. (Master), Norges idrettshøgskole, <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2427402>.
- Smith, M. R., Marcora, S. M., & Coutts, A. J. (2015). Mental Fatigue Impairs Intermittent Running Performance. *Med Sci Sports Exerc*, *47*(8), 1682-1690. doi:10.1249/mss.0000000000000592

- Smith, M. R., Zeuwts, L., Lenoir, M., Hens, N., De Jong, L. M., & Coutts, A. J. (2016). Mental fatigue impairs soccer-specific decision-making skill. *J Sports Sci*, 34(14), 1297-1304. doi:10.1080/02640414.2016.1156241
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Res Q Exerc Sport*, 77(1), 100-110. doi:10.1080/02701367.2006.10599336
- Strategiutvalget for idrett. (2016). *Statlig idrettspolitik inn i en ny tid*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3ab984dc671847bebe9a1cd2ec11f0ec/statlig-idrettspolitik-inn-i-en-ny-tid.-rapport-fra-strategiutvalg-for-idrett.pdf>.
- Stults-Kolehmainen, M. A., & Bartholomew, J. B. (2012). Psychological stress impairs short-term muscular recovery from resistance exercise. *Med Sci Sports Exerc*, 44(11), 2220-2227. doi:10.1249/MSS.0b013e31825f67a0
- Stults-Kolehmainen, M. A., Bartholomew, J. B., & Sinha, R. (2014). Chronic psychological stress impairs recovery of muscular function and somatic sensations over a 96-hour period. *J Strength Cond Res*, 28(7), 2007-2017. doi:10.1519/jsc.0000000000000335
- Stults-Kolehmainen, M. A., & Sinha, R. (2014). The Effects of stress on physical activity and exercise. *Sports Medicine*, 44(1), 81-121.
- Tenforde, A. S., Sayres, L. C., McCurdy, M. L., Collado, H., Sainani, K. L., & Fredericson, M. (2011). Overuse injuries in high school runners: lifetime prevalence and prevention strategies. *Pm r*, 3(2), 125-131; quiz 131. doi:10.1016/j.pmrj.2010.09.009
- Thoits, P. A. (2010). Stress and health: major findings and policy implications. *J Health Soc Behav*, 51 Suppl, S41-53. doi:10.1177/0022146510383499
- Ursin, H. (2011). *Cognitive Activation Theory of Stress (CATS)*. Hentet fra <http://www.dtic.mil/get-tr-doc/pdf?AD=ADA582782>
- Ursin, H., & Eriksen, H. R. (2004). The cognitive activation theory of stress. *Psychoneuroendocrinology*, 29(5), 567-592. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0306-4530(03)00091-X
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Hentet 24.04.17, fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vitnemal/fravar-i-videregaende-skole/>
- Wagner, B. M., Compas, B. E., & Howell, D. C. (1988). Daily and major life events: a test of an integrative model of psychosocial stress. *Am J Community Psychol*, 16(2), 189-205.

- Waldén, M., Hägglund, M., & Ekstrand, J. (2006). High risk of new knee injury in elite footballers with previous anterior cruciate ligament injury. *British Journal of Sports Medicine*, *40*(2), 158-162. doi:10.1136/bjsm.2005.021055
- WANG. (u.å.a). Wang Historie. Hentet 12.04.17, fra <http://wang.no/wanghistorie/>
- WANG. (u.å.b). Dette er WANG toppidrett. Hentet 12.04.17, fra <http://wang.no/hva-er-wang-toppidrett/>
- WANG. (u.å.c). WANG Toppidrett Oslo. Hentet 12.04.17, fra <http://wang.no/wang-toppidrett-oslo/>
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology* (5th ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Wester, A., Wahlgren, L., Wedman, I., & Ommundsen, Y. (2009). 6. Å bli fysisk aktiv. In R. Bahr (Ed.), *Aktivitetshåndboken*.
- Wiles, N. J., Haase, A. M., Gallacher, J., Lawlor, D. A., & Lewis, G. (2007). Physical activity and common mental disorder: results from the Caerphilly study. *Am J Epidemiol*, *165*(8), 946-954. doi:10.1093/aje/kwk070
- Wipfli, B. M., Rethorst, C. D., & Landers, D. M. (2008). The anxiolytic effects of exercise: a meta-analysis of randomized trials and dose-response analysis. *J Sport Exerc Psychol*, *30*(4), 392-410.
- Yin, Z., Davis, C. L., Moore, J. B., & Treiber, F. A. (2005). Physical activity buffers the effects of chronic stress on adiposity in youth. *Ann Behav Med*, *29*(1), 29-36. doi:10.1207/s15324796abm2901_5
- Zuzanek, J., Robinson, J. P., & Iwasaki, Y. (1998). The relationships between stress, health, and physically active leisure as a function of life-cycle. *Leisure Sciences*, *20*(4), 253-275. doi:10.1080/01490409809512286

Vedlegg

Vedlegg 1 Analyser pilot

Tabell P1 Reliabilitetsanalyse (Cronbach alpha).

	Spørreskjema/ Underkategori	Cronbach alpha	Items	Inter-item korrelasjon gj.snitt
Del 3a	ASQ - Skole	.861	3	
Del 3b	ASQ- Idrett	.903	3	
Del 4a	Hele ASQ2-N	.967	43	
	Skoleprestasjon	.930	7	
	Skoleoppmøte	.583	3	.0322
	Press jevnaldrende	.898	7	
	Lærerinteraksjon	.863	7	
	Konflikt skole/fritid	.923	5	
Del 4b	Prestasjon idrett	.924	7	
	Trener interaksjon	.953	7	
Del 5a	Hele ABQ - skole	.921	15	
	Fysisk mental utmattelse	.925	5	
	Redusert oppnåelse	.588	5	.216
	Sport devaluering	.903	5	
Del 5b	Hele ABQ - idrett	.924	15	
	Fysisk mental utmattelse	.921	5	
	Redusert oppnåelse	.623	5	.257
	Sport devaluering	.911	5	

Faktoranalyse

Tabell P2 Faktorer, ladning og forklart varians.

Faktorer	Høy ladning	Lav ladning	Forklart varians
Stress Skole (4a)	.835	.039	18.52
Stress Idrett (4b)	.852	.269	16.22
Burnout idrett (5b)	.871	-.009	12.24
Burnout Skole (5a)	.830	.283	9.24
Tilfredshet idrett (3b)	-.666	-.448	5.76
Tilfredshet skolen (3b)	-.801	-.684	5.32

Tabell P3 Komplet faktoranalyse

Fet skrift: Faktoren de hører hjemme

Merket: Krysslandning over .400

Kategori	Spørsmål	Stress skole	Stress Idrett	Utbrenthet Idrett	Utbrenthet Skole	Tilfredshet idrett	Tilfredshet Skole
Skoleprestasjon	s_40	.730	.123	.004	-.081	.388	.105
	s_41	.755	.259	-.157	.011	.066	-.012
	s_43	.796	-.124	.174	.075	.197	.164
	s_44	.824	.143	.093	.073	.063	.195
	s_45	.835	-.066	.059	.239	-.056	.246
	s_46	.755	-.027	.065	.255	-.093	.125
	s_61	.717	.525	-.222	.071	.146	.069
Oppmøte skole	s_39	.702	-.107	-.194	-.034	.156	-.055
	s_56	.171	.108	-.402	-.108	.081	.611
	s_58	.573	.142	-.138	.562	.034	.172
Press jevnaldrende	s_42	.468	.312	.333	.154	-.362	.110
	s_53	.359	.538	.161	.065	-.240	.455
	s_54	.831	.224	.123	.229	.054	.008
	s_55	.713	.284	.101	.161	.096	-.038
	s_57	.559	.260	.099	.272	.070	.205
	s_70	.168	.704	.042	-.136	-.135	-.102
	s_72	.338	.685	.151	.091	-.141	.163
Lærerinteraksjon	s_47	.800	.165	.090	.361	-.007	.140
	s_51	.478	.382	-.016	-.209	-.303	.328

	s_59	-.113	.670	-.239	-.070	.078	.030
	s_60	.310	.389	.218	.561	-.072	-.045
	s_62	.318	.723	-.012	.015	.242	.212
	s_71	.039	.843	-.222	.000	-.175	.139
	s_73	.223	.763	.061	.008	-.321	.098
konflikt mellom skole/fritid	s_48	.691	.360	.029	-.031	-.183	.093
	s_49	.647	.437	.120	.013	-.194	.114
	s_50	.646	.357	.034	-.013	-.124	.234
	s_52	.628	.489	.035	.014	-.134	.058
	s_63	.581	.670	-.046	.179	-.049	.075
Prestasjon idrett	s_95	.552	.602	.040	.033	.098	-.067
	s_96	.551	.690	.101	-.031	.134	-.191
	s_97	.591	.655	.055	-.015	.076	-.193
	s_98	.496	.269	.384	.056	.540	-.210
	s_99	.334	.683	.173	.209	.234	-.074
	s_100	.359	.310	.329	.116	.582	.033
	s_101	.527	.310	.241	-.175	.475	-.190
Trenerinteraksjon	s_102	.021	.847	.070	.085	.154	.019
	s_103	.279	.852	.124	.072	.172	-.047
	s_104	.008	.744	.108	.094	-.001	.093
	s_105	-.012	.852	.114	.132	.246	.072
	s_106	.038	.720	.040	.128	.163	-.096
	s_107	.003	.689	.180	.262	.223	.023
	s_108	.480	.740	.155	.020	.020	-.048
Utbrenthet skole: Fysisk mental utmattelse	s_114	.451	.163	.358	.333	.323	.049
	s_116	.559	-.172	.069	.339	.341	.085
	s_120	.604	.305	.264	.533	.102	-.080
	s_122	.508	.138	.077	.526	.293	-.010
	s_124	.534	.240	.026	.433	.216	.022
Redusert følelse av oppnåelse	s_113r	.091	-.207	.060	.719	-.051	-.221
	s_117	.607	-.117	.125	.334	.116	.010
	s_119	-.121	.156	.143	.763	.008	.128
	s_125	.179	.384	.075	.437	.148	.493
	s_126r	.064	-.100	.197	.283	-.155	.127
Skole devaluering	s_115	.419	.026	.119	.608	-.011	.077
	s_118	.111	-.029	.081	.795	.117	-.070
	s_121	.100	.215	.025	.698	.354	.029
	s_123	.204	.080	.000	.830	.186	.141
	s_127	.230	.114	-.032	.819	.119	.101

Utbrenthet idrett:		.107	-.141	.703	.025	.198	-.092
Fysisk mental	s_76						
utmattelse	s_78	.029	-.031	.849	.079	.182	-.163
	s_82	.214	.160	.809	.043	.102	-.022
	s_84	.001	-.063	.856	-.075	.087	.016
	s_86	.070	.021	.871	.003	.052	-.007
Redusert følelse	s_75r	.048	-.162	-.009	.104	.021	.253
av oppnåelse	s_79	-.029	-.026	.788	-.024	-.103	.185
	s_81	.160	.040	.710	.134	.437	-.029
	s_87	.071	.098	.809	.026	.263	.151
	s_88r	.113	-.041	.030	.222	.645	-.200
Idrett devaluering	s_77	.128	.040	.775	.112	-.123	-.104
	s_80	-.128	.132	.668	.289	-.296	-.133
	s_83	-.008	.201	.736	.285	-.284	-.032
	s_85	-.084	.143	.769	.072	-.040	-.075
	s_89	.070	.160	.824	-.002	.029	.209
Tilfredshet skole	s_36	-.092	.027	-.361	-.193	.007	-.684
	s_37	-.179	-.049	.134	.276	.017	-.726
	s_38	-.158	-.014	.061	-.073	.018	-.801
Tilfredshet Idrett	s_31	-.101	-.269	-.065	-.219	-.534	-.489
	s_32	-.001	-.169	-.135	-.309	-.448	-.374
	s_35	-.002	-.105	.017	-.177	-.666	-.334

Vedlegg 2 Tabeller

Tabell V1 KWT (gj.snitt Rank)

	N	Lav	Moderat	Høy	P -verdi
Skoleprestasjon	114	77.38	49.65	57.57	.047*
Skoleoppmøte	113	92.25	42.00	59.31	.001*
Konflikt skole/fritid	113	79.25	44.85	58.56	.007*

Note. *p< 0.05

Tabell V1 viser at det var signifikante forskjeller på skoleprestasjon (.047), skoleoppmøte (.001), konflikt skole/fritid (.007). De med lav tilfredshet scorer høyest på alle kategorier etterfulgt av høy tilfredshet.

Tabell V2 KWT (gj.snitt Rank) samarbeid skole/idrettsklubb

	N	Dårlig samarbeid	Middels samarbeid	Godt samarbeid	P -verdi
Skoleprestasjon	123	77.06	64.60	54.22	.020*
Press jevnaldrende	120	77.92	53.64	56.89	.014*
Lærerinteraksjon	121	78.24	63.10	52.73	.008*
Konflikt skole/fritid	121	79.40	58.51	54.89	.011*
Idrettsprestasjon	114	72.33	60.48	50.44	.021*
Trenerinteraksjon	115	74.75	59.64	50.75	.010*

Note. *p< 0.05

Tabell V2 viser at det er signifikante forskjeller mellom grupperingene for samarbeid mellom idrett og skole i seks av de syv stresskategoriene.

Tabell V3 KWT (Gj.snitt Rank) skader og stress

	N	Hemmer ikke	Hemmer Lite/noe	Hemmer mye/ svært mye	P -verdi
Skoleoppmøte	122	59.31	58.12	83.57	.034*
Lærerinteraksjon	121	65.54	55.68	81.53	.024*
Prestasjon idrett	114	52.81	55.21	79.73	.034*
Total stress-score	105	55.80	48.56	72.19	.033*

Note. *p < 0.05

Det er signifikant forskjell mellom gruppene, og de med store/svært store plager scorer høyest på alle kategoriene (tabell V3).

Tabell V4 Viser prosentvis fordeling innenfor kjønn

	Kjønn	1-2	2-3	3-4	4-5
Skoleprestasjon	Gutter	14.3%	30%	34.3%	21.4%
	Jenter	13.5%	25%	38.5%	23.1%
Skoleoppmøte	Gutter	31.9%	30.4%	31.9%	5.8%
	Jenter	17.3%	42.3%	23.1%	17.3%
Press jevnaldrende	Gutter	60.3%	20.6%	14.7%	4.4%
	Jenter	36.5%	26.9%	28.8%	7.7%
Lærerinteraksjon	Gutter	47.1%	22.9%	22.9%	7.1%
	Jenter	40.0%	30.0%	18.0%	12.0%
Konflikt skole/fritid	Gutter	22.1%	29.4%	27.9%	20.6%
	Jenter	17.3%	23.1%	25.0%	34.6%
Idrettsprestasjon	Gutter	50.7%	31.3%	13.4%	4.5%
	Jenter	30.4%	43.5%	15.2%	10.9%
Trenerinteraksjon	Gutter	53.0%	18.2%	16.7%	12.1%
	Jenter	45.8%	31.3%	12.5%	10.4%
Gjennomsnitt totalt	Gutter	35.0%	35.0%	28.3%	1.7%
	Jenter	29.5%	34.1%	29.5%	6.8%

Tabell V4 viser at det er en større prosentandel av jentene som ender på i den høyeste på total stress-score (5.1%). 11.5% flere av jentene gjøre det samme i skoleoppmøte, og 14% i konflikt skole/fritid. Selv om det ikke er signifikante forskjeller mellom de, så scorer jenter noe høyere i endel kategorier.

Tabell V5 Viser prosentvis fordeling innenfor kjønn

	Kjønn	1-2	2-3	3-4	4-5
Utmattelse	Gutter	28.4%	41.8%	23.9%	6.0%
	Jenter	27.3%	38.6%	29.5%	4.5%
Redusert oppnåelse	Gutter	41.8%	43.3%	14.9%	0%
	Jenter	38.6%	43.2%	18.2%	0%
Devaluering	Gutter	63.1%	16.9%	15.4%	4.6%
	Jenter	64.4%	20.0%	13.3%	2.2%
Total score utbrenthet	Gutter	47.7%	35.4%	15.4%	1.5%
	Jenter	48.8%	27.9%	20.9%	2.3%

Det ble gjennomført Mann Whitney U-test og det ble funnet ingen signifikante forskjeller mellom gutter og jenter. Tabell V5 viser hvordan scorene fordeler seg innenfor kjønnene. Innenfor total score på utbrenthet er det 1.7% flere av jentene som ligger mellom fire og fem, og 5.5% flere av jentene som ligger mellom tre og fire. Innenfor utmattelse er det 1.5% flere av guttene som ligger mellom fire og fem, og 5.6% flere av jentene som ligger mellom tre og fire. Innenfor redusert oppnåelse er det 3.3% flere jenter enn gutter som ligger mellom tre og fire. På devaluering er det 2.4% flere av guttene som har score mellom fire og fem, samtidig som det er 2.1% flere av guttene som har score mellom tre og fire.

Tabell V6 Korrelasjoner mellom stress, indre faktorer (r-verdier)

	Skole- prestasjon	Skole- oppmøte	Press jevnaaldrende	Lærer- interaksjon	Konflikt skole/fri	Prestasjon idrett	Trener interaksjon
Bra samarbeid skole/ idrettsklubb	-.273**	-.248**	-.257**	-.296**	-.279**	-.297**	-.331**
Opptatt av kosthold	-.278**	-.230**	-	-	-.210*	-	-
Opplevd kontroll	-.367**	-.351**	-.447**	-.302**	-.337**	-	-

Note. *p< 0.05, **p<0.01

Tabell V6 viser sammenhenger som kan være sentrale for stresskategoriene. Tabellen viser at bra samarbeid mellom skole og idrettsklubb fører til et lavere stressnivå på alle

stresskategoriene. De som er opptatt av et godt kosthold opplever mindre stress i forhold til skoleprestasjon (-.278**), skoleoppmøte (-.230**) og konflikt mellom skole og fritid (-.210*). De som opplever at de har kontroll i skolen opplever moderate negative korrelasjoner med alle stresskategoriene for skole. Videre var det ingen signifikant korrelasjon mellom underkategoriene og hvor mye søvn elevene rapporterte eller antall treningsøkter i uken (ikke vist).

Tabell V7 Indre faktorer og stressunderkategorier/tilfredshet idrett (r-verdier)

	1	2	3	4	5	6	7
1.Ambisjoner om å bli best i idretten	-						
2.Forventning om å lykkes og prestere	.518**	-					
3.Opplevd kontroll	.415**	.309**	-				
4.Vurdert å slutte	-.437**	-	-.403**	-			
5.Prestasjon Idrett	-.234*	-	-.302**	-.442**	-		
6.Trenerinteraksjon	-	-	-	-.189*	.609**	-	
7.Tilfreds idrett	.339**	.355**	.325**	-.397**	-	-	-
8. Treningsøkter	.334**	-	-.178*	.268**	-	-	.193*

Note. *p< 0.05, **p<0.01

Tabell V7 viser at de som har høye ambisjoner også forventer å lykkes (.518**). Opplevd kontroll korrelerer også med disse to (.415**/.309**). Lavere stress i forhold til prestasjon (-.302**) og mer tilfredshet med egen utvikling (.325**) kobles også til høyere grad av kontroll. De som har i høyere grad har vurdert å slutte føler mindre kontroll (-.403**), scorer lavere på tilfredshet (-.397), opplever prestasjonen i idrett (-.442**) og interaksjonen med trener(-.189**) som mer stressende, og har lavere ambisjoner (-.437**).

Tabell V8 Indre faktorer hos elevene (skole)

	1	2	3	4
1.Ambisjoner om toppkarakterer	-			
2.Forventning om å lykkes	.673**	-		
3.Opplevd kontroll	.443**	.381**	-	
4.Vurdert å slutte	-.289**	-.238**	-	-
5.Tilfredshet skole	.411**	.349**	.344**	-

Note. *p< 0.05, **p<0.01

Tabell V8 viser hvordan indre faktorer korrelerer med hverandre. De som i større grad har vurdert å slutte, har lavere karakterambisjoner (-.289**) og en lavere forventning om å lykkes (-.238**). De som opplever at de har god kontroll selv om de får utfordringer, har også høyere ambisjoner (.443**) og en større forventning om å lykkes (.381**). Det er også en korrelasjon mellom å ha ambisjoner og en forventning om å lykkes. Videre er det korrelasjoner mellom å være tilfreds.

Tabell: V9 Korrelasjon mellom underkategorier utbrenthet (r-verdier)

	1	2	3
1.Utmattelse	-		
2.Redusert oppnåelse	.567**	-	
3.Devaluering idrett	.584**	.703**	-

Note. *p< 0.05, **p<0.01

Tabell V9 viser at det er en sterk korrelasjon mellom de ulike underkategoriene for utbrenthet.

Tabell V10 Korrelasjoner utbrenthet - indre faktorer (r-verdier)

	Kontroll Idrett	Ambisjoner	Forventning om å lykkes	Vurdert å slutte	Tilfredshet
1.Utmattelse	-.410**	-.315**	-.235*	.386**	-.324**
2.Redusert oppnåelse	-.522**	-.349**	-.332**	.323**	-.367**
3.Devaluering idrett	-.480**	-.446**	-.346**	.391**	-.368**

Note. *p< 0.05, **p<0.01

Tabell V10 viser at kontroll, ambisjoner, forventning om å lykkes og tilfredshet korrelerer negativt med kategoriene for utbrenthet. Det å ha vurdert å slutte korrelerer positivt med utbrenthet.

Vedlegg 3 Spørreskjema

Hei,

Takk for at du tar deg tid til å svare på denne undersøkelsen fra Universitetet i Stavanger.

Informasjon om deltakelse - En kartlegging av elevers opplevelse av videregående skole – fysisk og psykisk belastning, måloppnåelse og stress

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å kartlegge hvordan elever ved studiespesialiserende, toppidrettsgymnas og idrett på videregående skole opplever psykisk og fysisk belastning, måloppnåelse og stress, og hvilke forhold det er mellom skole, fysisk aktivitet, mål, og stress. Studien er en del av en masteroppgave ved Universitetet i Stavanger. Det er blitt plukket ut noen skoler på vestlandet og østlandet som tilbyr enten en eller begge studieretningene, og disse har blitt forespurt om å delta.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen foregår gjennom et spørreskjema. Spørsmålene vil omhandle bakgrunnsinformasjon som for eksempel alder, aktivitetsnivå, skolegang, og hverdagen din. Videre er det spørsmål om hvilke mål du har, hvor stressende du opplever ulike ting i hverdagen, og eventuelt hvordan du opplever hverdagen i idretten.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Besvarelsene vil lagres passordbeskyttet, og bare jeg og veileder for prosjektet ved Universitetet i Stavanger vil ha tilgang til dataen. Besvarelsen er anonym, og det vil ikke være mulig å spore din besvarelse tilbake til deg på noen som helst måte. Videre vil navnet på skolen stå som for eksempel "skole 1" i selve oppgaven, og resultatene vil ikke kunne kobles tilbake til skolen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes: 12 juni 2017, og alle data vil da slettes ved prosjektets slutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du trenger ikke gi ditt samtykke til å delta. Når besvarelsen er fullført er det ikke mulig å trekke seg, da besvarelsen er anonym og dermed umulig å finne igjen.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Thomas Lunde og 95702141 på prosjektleder. Eventuelt kan veileder Eva Leibinger ved Universitetet i Stavanger kontaktes på mail: eva.leibinger@uis.no

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Ved å delta og fullføre undersøkelsen gir du ditt samtykke til at du har fått informasjon om prosjektet, hva det innebærer og at du er villig til å delta.

Undersøkelsen vil ta om lag 15 minutter å gjennomføre. Jeg setter stor pris på at dere

gjennomfører.

Mvh

Thomas Lunde,
Masterstudent,
Universitetet i Stavanger

Del 1

Hvor gammel er du?

Hvilket kjønn er du?

(1) Mann

(2) Kvinne

Hva er høyden din(cm)?

Hva er vekten din(kg)?

Hvilken skole går du på (navn på skole og sted)?

Hvilket retning går du?

- (1) Idrett
- (2) Studiespesialiserende
- (3) Studiespesialiserende med toppidrett

Hvilket trinn går du på?

- (1) VG1
- (2) VG2
- (3) VG3
- (4) Ingen, følger eget studieløp

Fullfører du videregående på normert tid(3år)?

- (1) Ja
- (2) Nei

Hvor mange timer bruker du gjennomsnittlig i uken på trening..(kryss av og fyll ut)

- (1) Lav intensitet (Rolig lett aktivitet uten å bli sliten eller andpusten)? _____
- (2) Middels intensitet (Puster raskere, men kan holde intensitet over lengre tid) _____
- (3) Høy intensitet (Puster raskere enn vanlig, høy puls, klarer ikke å holde intensiteten over lengre tid) _____
- (4) Vet ikke

Hvor mange timer av treningen du gjennomfører vil du kategorisere som.. (kryss av og fyll ut)

(1) Kardio (Utholdenhet, løping,) _____

(2) Styrketrening _____

Hvor mange treningsøkter har du i gjennomsnitt per uke?

Hvor mange minutter bruker du i gjennomsnitt per uke på skolearbeid utenom skoletid?

I hvilken grad skulle du ønske du hadde mer tid til skolearbeid?

(1) Ikke i det hele tatt

(2) I liten grad

(3) I noen grad

(4) I stor grad

(5) I svært stor grad

Hvor mange timer sover du i gjennomsnitt per døgn?

I hvilken grad er du opptatt av kosthold?

(1) Ikke i det hele tatt

(2) I liten grad

(3) I noen grad

(4) I stor grad

(5) I svært stor grad

I hvilken grad har du hatt problemer med skader/sykdom?

- (1) Små/ingen plager
- (2) Litt plaget
- (3) Noe plaget
- (4) Veldig plaget

Er du skadet eller syk nå eller har vært skadet/syk nylig?

- (1) Ja, spesifer ca når og varighet/ _____
- (2) Nei

I hvilken grad opplever du at skader/sykdom hemmer deg i hverdagen?

- (1) Ikke i det hele tatt
- (2) I liten grad
- (3) I noen grad
- (4) I stor grad
- (5) I svært stor grad

Del 1A

Hvilken idrett er hovedidretten/satser du på?

- (1) Alpint
- (2) Basketball
- (3) Bordtennis
- (4) Fotball
- (5) Golf
- (6) Håndball

- (7) Ishockey
- (8) Langrenn
- (9) Friidrett, spesifiser _____
- (10) Skiskyting
- (11) Svømming
- (12) Andre _____
- (13) Ingen

Hva er hovedmålet ditt med idretten?

- (1) Bli toppidrettsutøver
- (2) Ha det gøy
- (3) Holde meg i form
- (4) Være sosial
- (5) Annet

Hvor mange timer i uken bruker du i gjennomsnitt på idretten din?

Hvilken del av sesongen er du i?

- (1) Forsesong
- (2) Konkurransesesong
- (3) Ettersesong
- (4) Fri/ferie

DEL 2A

I hvilken grad er du enig i utsagnene under?

	Uenig	Litt Uenig	Hverken enig eller uenig	Litt enig	Enig
Jeg har ambisjoner å få toppkarakterer/opp mot toppkarakterer i de fleste fag	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Når jeg jobber med skole forventer jeg at jeg skal lykkes og få det til	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har vurdert å slutte på skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Når jeg opplever utfordringer på skolen skolen, føler jeg likevel at jeg har kontroll	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg opplever at skolen og idrettsklubben min kommuniserer og samarbeider bra	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Del 2B

De har svart at de er aktive i idrett på fritiden svarer, de andre scroller til bunnen uten å svare og går videre til 3A.

I hvilken grad er du enig i utsagnene under?

	Uenig	Litt uenig	Hverken enig eller uenig	Litt enig	Enig
Jeg har ambisjoner om å bli best i idretten min	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Når jeg holder på med idretten min forventer jeg at jeg skal lykkes og prestere	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Jeg har vurdert å slutte med idretten min	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Når jeg opplever utfordringer i idretten, føler jeg likevel at jeg har kontroll	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Del 3A

Hvordan har du opplevd prestasjonene dine på skolen

	Ikke fornøyd i det heletatt	Litt fornøyd	Moderat fornøyd	Godt Fornøyd fornøyd	Ekstremt fornøyd
I hvilken grad har jeg nådd målene mine i løp av skoleåret	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Forbedringer i skoleprestasjonen i løp av forrige skoleår	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Forbedringer i det faglige nivået mitt så langt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Del 3B

Hvordan har du opplevd prestasjonene dine i idretten?

	Ikke fornøyd i det heletatt	Litt fornøyd	Moderat fornøyd	Godt Fornøyd fornøyd	Ekstremt fornøyd
I hvilken grad jeg har nådd målene mine i løp av sesongen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Forbedringer i prestasjonen i løp av forrige sesongen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Forbedringer i ferdighetsnivået mitt så langt	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Del 4A Her kommer en liste med ting eller situasjoner som du kan oppleve som stressende. Vær snill og fortell oss hvor stressende hver av disse tingene eller situasjonene har vært for deg i løpet av det siste året. Vennligst svar på alle utsagnene/spørsmålene. Sett bare ett kryss i ruten som passer for hvert utsagn. Det er totalt 29 spørsmål som skal krysses på i denne delen.

NB: Hvis det er noe du ikke har opplevd, krysser du i rute nr. 1 (Ikke stressende).

Hvor stressende er...

	Ikke stressende	Litt stressende	Moderat stressende	Ganske stressende	Veldig stressende
1. å stå opp tidlig om morgenen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
2. å være nødt til å lære ting du ikke forstår?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
3. å ha lærere som forventer for mye av deg?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
4. å bli ertet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Ikke stressende	Litt stressende	Moderat stressende	Ganske stressende	Veldig stressende
5. a□ henge med i skolearbeidet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Ikke stressende	Litt stressende	Moderat stressende	Ganske stressende	Veldig stressende
6. a□ ha vanskeligheter med noen skolefag?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

7. a□ ma□tte konsentrere seg for lenge av gangen i løpet av skoledagen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
---	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

8. a□ ma□tte lese ting du ikke er interessert i?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
--	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

9. uenigheter mellom deg og lærerne dine?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
---	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

10. a□ ikke ha nok tid til a□ ha det gøy?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
---	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

	Ikke stressende	Litt stressende	Moderat stressende	Ganske stressende	Veldig stressende
11. a□ ikke ha nok tid til a□ drive med fritidsaktiviteter?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

12. a□ ha for mye hjemmelekser?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
---------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

13. a□ ikke fa□ nok tilbakemelding pa□ skolearbeidet tidsnok til at det er hjelp i det?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
---	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------

	Ikke stressende	Litt stressende	Moderat stressende	Ganske stressende	Veldig stressende
14. a□ ikke ha nok tid til aktiviteter utenom skoletid?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
15. a□ bli nedvurdert av vennene dine?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Ikke stressende	Litt stressende	Moderat stressende	Ganske stressende	Veldig stressende
16. forandringer i fysisk utseende ved a□ vokse?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
17. press for a□ passe inn blant jevnaldrende?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
18. a□ ha for mye fravær fra skolen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
19. hvordan du ser ut?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
20. a□ ga□ pa□ skolen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Ikke stressende	Litt stressende	Moderat stressende	Ganske stressende	Veldig stressende
21. lærere som erter deg?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
22. a□ adlyde regler du er uenig i pa□ skolen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
23. press i forhold til skolearbeid?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
24. a□ ikke bli hørt pa□ av lærere?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
25. mangel pa□ frihet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Ikke stressende	Litt stressende	Moderat stressende	Ganske stressende	Veldig stressende
26. jevnaldrende som erter deg for hvordan du ser ut?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
27. mangel på respekt fra lærere?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
28. uenigheter mellom deg og dine venner?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
29. å ikke komme overens med lærerne dine?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Del 4B

Hvor stressende er...

	Ikke stressende	Litt stressende	Moderat stressende	Ganske stressende	Veldig stressende
å være nødt til å trene på ting du ikke forstår meningen med?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
å ha trenere som forventer for mye av deg?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
å ha vanskeligheter med å mestre utfordringer i idretten?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
å henge med i idretten?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
å måtte trene på ting du ikke er interessert i?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Ikke stressende	Litt stressende	Moderat stressende	Ganske stressende	Veldig stressende
å måtte konsentrere seg for lenge av gangen i løpet av treningen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
press i forhold til idretten?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Hvor stressende er..

	Ikke stressende	Litt stressende	Moderat stressende	Ganske stressende	Veldig stressende
mangel på respekt fra trenere?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
å ikke bli hørt på av trenerne?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
å ikke komme overens med trenerne dine?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
uenigheter mellom deg og trenerne dine?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
trener som erter deg?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
å adlyde regler du er uenig i på på trening?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
å ikke få nok tilbakemelding fra treneren?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Del 5B

Har du hatt konkurranse eller skal ha en konkurransesituasjon som du opplever som stressende i nær fortid/fremtid(ca 1 uke)?

- (1) Ja
(2) Nei

Hvordan opplever du utsagnene under?

	Nesten aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Nesten alltid
1. Jeg utfører mange ting som er nyttige i idretten	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
2. Jeg føler meg så sliten fra trening at jeg ikke finner energi til å gjøre andre ting	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
3. Innsatsen jeg må legge i idretten ville vært bedre å bruke på en annen aktivitet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
4. Jeg føler meg ekstremt trøtt fra deltakelsen i idrett	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
5. Jeg møter ikke mine personlige interesser med idretten	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
6. Jeg bryr meg ikke så mye om idretten min som jeg gjorde før	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
7. Jeg presterer ikke opp mot mitt nivå i idretten	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
8. Jeg føler meg "ødelagt" av idretten	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
9. Jeg er ikke så interessert i idretten som jeg var før	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
10. Jeg føler meg fysisk utmattet fra idretten	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Nesten aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Nesten alltid
11. Jeg bryr meg mindre om å lykkes i idretten enn jeg gjorde før	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
12. Jeg er utmattet av de fysiske og mentale kravene idretten stiller	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
13. Uansett hva jeg gjør i idrett, så presterer jeg ikke så bra som jeg burde	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
14. Jeg føler at jeg lykkes i idretten	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
15. Jeg har negative følelser overfor idretten	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Tusen takk for at du tok deg tid til å gjennomføre spørreundersøkelsen.

Trykk avslutt for fullføre undersøkelsen.