



DET PSYKOLOGISKE FAKULTET



Sammenhengen mellom tilfredsstillelse av behovet for autonomi, tilhørighet og kompetanse og opplevelse av initiativ i fysisk aktivitet

HOVEDOPPGAVE

profesjonsstudiet i psykologi

Håvard Schistad

Anders Bergstøl

Høsten 2007

Bente Wold

Institutt for utdanning og helse (IUH)

HEMIL-senteret

Abstract

This study examined the relationship between the experiences of initiative in physical activity, satisfaction of the basic needs of autonomy, competence and relatedness derived from self-determination theory, adult supervision and level of physical activity in leisure physical activity.

Method: The study is based on the Norwegian data from the Health Behaviour in School-aged Children. A WHO Cross National Survey (HBSC) among 10th graders. N=1534 (response rate 58 %).

Instruments: Initiative scale extracted from The Youth Experiences Survey, Basic Need Satisfaction Scale, single item measures of level of activity and adult supervision.

Results: The results indicate a relationship between initiative experiences and satisfaction of basic human needs. In a stepwise regression analysis level of physical activity predicted initiative experiences, followed by competence and adult supervision. Autonomy and relatedness were weak, but significant predictors.

Discussion: The results indicate that satisfaction of basic human needs is related to the experiences of initiative in physical activity. Linking the well-developed self-determination theory with the initiative concept can generate research hypotheses and have practical implications.

Sammendrag

Denne studien undersøkte sammenhengen mellom opplevelse av initiativ i fysisk aktivitet, tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene beskrevet i selvbestemmelsesteorien; autonomi, kompetanse og tilhørighet, voksenledelse og nivå av fysisk aktivitet i fritiden.

Metode: Studien er basert på data fra den norske HEVAS-studien (Helsevaner blant skoleelever.

En WHO undersøkelse i 41 land. 2005/2006) N=1534 10. klassinger, (svarprosent 58%)

Instrumenter: Initiativskalaen hentet fra The Youth Experiences Survey, Basic Need Satisfaction Scale, enkeltspørsmål på nivå av fysisk aktivitet og voksenledelse.

Resultater: Resultatene antyder en sammenheng mellom initiativopplevelse og tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene. I en stegvis regresjons analyse var nivå av fysisk aktivitet den beste prediktoren for initiativopplevelse, fulgt av kompetanse og voksenledelse. Autonomi og tilhørighet var svake, men signifikante prediktorer.

Diskusjon: Resultatene antyder at tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene er relatert til opplevelsen av initiativ i fysisk aktivitet. Å sette sammen den velunderbygde selvbestemmelsesteorien med initiativbegrepet kan generere mange forskningshypoteser og ha praktisk betydning.

Abstract	3
Sammendrag	4
Innledning	2
Intitativ og positiv utvikling.....	5
Definisjoner.....	7
Forutsetninger for positiv utvikling	11
Hvilke utviklingsmessige oppgaver og utfordringer står ungdom overfor?	11
Forutsetninger for utvikling av initiativ i fysisk aktivitet	12
Idrett som arena for positiv utvikling.....	15
Selvbestemmelse og initiativ i idrett.....	17
Hva skal til for at behovene blir tilfredsstilt i fysisk aktivitet?.....	22
Tilfredsstillelse av behovet for autonomi	22
Tilfredsstillelse av behovet for kompetanse.....	23
Tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet.....	26
Sammenhengen mellom behovene og initiativ	28
Kjønnforskjeller i utviklingsopplevelser	28
Tidligere forskning.....	29
Forskning på utviklingen av initiativ	30
Forskning på resultater av å oppleve tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene i fysisk aktivitet	33
Forskning på betydningen av struktur og voksenledelse i fysisk aktivitet	36
Forskning på kjønnforskjeller	37
Oppsummering.....	39

Hypoteser om sammenhengen mellom tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene og initiativopplevelse i fysisk aktivitet	40
Metode	41
Utvalg.....	42
Fremgangsmåte	43
Etiske betraktninger	44
Måleinstrumenter	45
Initiativ - The Youth Experiences Survey (YES) 2.0	45
The Basic Need Satisfaction Scale	48
Fysisk aktivitet.....	51
Voksenledelse	52
Metodiske betraktninger	53
Databehandling og statistisk analyse	54
Resultat	55
Diskusjon	59
Metodiske begrensninger	59
Sammenhengen mellom tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene og opplevelse av initiativ	61
Autonomi	62
Kompetanse.....	65
Tilhørighet.....	66
Betydningen av voksenledelse.....	69
Sammenhengen mellom fysisk aktivitet og opplevelse av initiativ.....	70

Implikasjoner og konklusjon.....	72
Referanser	75
Tabeller	87
Appendix.....	93
A1. Kjønn og klassetrinn	93
A2. Antall ganger i uka fysisk aktiv	94
A3. spørsmål om initiativopplevelse.....	95
A4. Spørsmål om voksenledelse	96
A5. spørsmål om tilfredsstillelse av behov i fritidsaktiviter	97

Running head: Initiativopplevelse i fysisk aktivitet og behovtilfredsstillelse

Sammenhengen mellom tilfredsstillelse av behovet for autonomi, tilhørighet og kompetanse og
opplevelse av initiativ i fysisk aktivitet

Hovedoppgave

Profesjonsstudiet i psykologi

Innledning

Entreprenørskap og initiativ er moteord i dagens samfunn og evnen til å utføre sekvenser av planlagte handlinger, både som individ og gruppe, blir sett på som stadig viktigere (Brandtstadter, 2006; Larson, 2000). I arbeidslivet stiller stadig flere yrker krav til at individer kan tenke og handle ut i fra planer og gjennomføre «initiativer» enten individuelt eller kollektivt. Reed Larson (2000) hevder at i et samfunn der jobbkrav, livsløp og livsstilsbeslutninger ikke lenger er forhåndsbestemte, vil behovet for evnen til å skape orden, mening og handling og til å kunne bli motivert, øke.

Sosialantropologer (Benedict, 1938 i Larson, 2000) har påpekt at det er liten sammenheng mellom de forventninger og krav voksenlivet innebærer, og det som blir forventet av barn og unge. Ungdom blir behandlet som avhengige og har lite ansvar, voksne blir derimot forventet å være uavhengige individ som tar ansvar for alle deler av sine liv, i mye større grad enn i andre samfunn (Sampson, 1988 i Larson, 2000). Videre blir det hevdet at amerikanske og europeiske unge har få anledninger til å delta i aktiviteter der planlegging er et sentralt element sammenlignet med unge i andre samfunn (Larson, 2000). Vestlig ungdom har dermed få muligheter for å utvikle og trene på disse ferdighetene som ses på som sentrale komponenter i initiativ. Den store avstanden mellom voksent arbeidsliv og barne- og ungdomsliv er også en del av dette problemet. Hvordan bli motivert for yrkesvalg når man har få idéer om hva yrkeslivet egentlig dreier seg om? En karriere som systemanalytiker, markedskonsulent eller helsearbeider virker ikke umiddelbart inspirerende for unge. De fleste unge har liten kjennskap til de arbeidsoppgavene slike jobber innebærer og dermed liten mulighet til å oppleve motivasjon i forhold til dem. Avstanden mellom barne- og ungdomstid og voksenlivet gjør det også vanskelig å finne rollemodeller man kan identifisere seg med.

Dagens rollemodeller er i stor grad ulike kjendiser i roller de færreste unge faktisk vil komme til å inneha.

Når samfunnet legger til rette for fysisk aktivitet blant barn og unge, er det med et ønske om at disse skal ha positive konsekvenser og skape god utvikling hos de unge. I dokumentet "Satsing på barn og ungdom" skriver Barne- og Likestillingsdepartementet at *"Alle barn og unge skal ha de samme rettigheter og muligheter til utvikling uavhengig av foreldre økonomi, etnisitet, utdanning og geografisk tilhørighet. Gjennom sosial læring, utdanning og medvirkning skal barn lære å få ansvar, vise omsorg, utvikle kritisk sans og selvtilit"* (Regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet 2001, Satsing på barn og ungdom, 2001). Man ønsker et samfunn der unge er motivert for læring og skolegang og samtidig engasjerer seg i fritidsaktiviteter, og samfunnet rundt seg. Men det finnes en potensiell motsetning mellom utvikling av selvbestemmelse, autonomi og initiativ og det implisitte kravet om at ungdom skal ta til seg samfunnets verdier. Disse verdiene er ikke nødvendigvis i samsvar med de unges egne verdier, men verdier som samfunnet ønsker å formidle. Unge kan ta initiativ til antisosial atferd, kriminalitet, rusmisbruk eller andre handlinger samfunnet ikke setter pris på. Reed Larson illustrerer dette poenget i forhold til moralutvikling hos unge. Indre motivasjon alene vil ikke gjøre noen til et etisk menneske, unge kan være indre motivert av utfordringen det er å bli en dyktig dop-langer, svindler eller hacker (Larson, 2006). Utvikling av evnen til å ta initiativ til en handling og gjennomføre denne, er en prosess der retningen på initiativet ikke er gitt. Det er dermed ikke likegyldig hvilke aktiviteter eller kontekster initiativferdigheter blir utviklet i. Danish, Taylor og Fazio (2003) hevder at om man vil nå unge, bør man forsøke å treffe dem der de er, og ønsker å være, nemlig involvert i idrett og fysisk aktivitet.

Forskning viser at fysisk aktivitet er positivt relatert til fysisk og psykisk helse (Martinsen & Stephens, 1994 i Bagøyen & Halvari, 2005), og det er enighet blant medisinske autoriteter om at fysisk aktivitet er et fundamentalt element i et sunt liv (WHO, 1995). På tross av de veldokumenterte effektene av fysisk aktivitet både på psykisk og fysisk helse, har man begrenset kunnskap om *psykologiske* effekter av deltakelse i fysisk aktivitet på de sentrale utviklingsoppgavene og de utfordringer barn og unge står overfor i dagens samfunn. Dermed er det viktig å forstå hvordan idrett og fysisk aktivitet kan bidra til å gjøre barn og unge i stand til å foreta gode valg og bli kompetente og initiativrike samfunnsborgere. Larson argumenterer for å skape arenaer der barn og voksne kan være sammen og løse oppgaver i fellesskap, slik at unge kan få glede av voksnes erfaringer og kunnskap, og gjennom dette utvikle initiativferdigheter (Larson, Walker & Pearce, 2005). Initiativ er i følge Larson en av de mest sentrale ferdighetene som ligger til grunn for andre komponenter av positiv utvikling, som for eksempel kreativitet, lederskap, altruisme og samfunnsengasjement (Larson, 2000).

Denne oppgaven vil undersøke sammenhengen mellom Larsons initiativ-begrep (2000) og de grunnleggende menneskelige behovene beskrevet i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985, 2000) med fysisk aktivitet og organisert idrett som arena. Selvbestemmelsesteorien (Self Determination Theory) har en grunnleggende antakelse om at mennesket har en indre driv til aktivt å utsette seg for utfordringer og utvikle ferdigheter. Dette er en teori som beskriver samspillet mellom de psykologiske behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse og hvordan behovene bidrar til opplevelse av motivasjon og videre til handling og atferd (Deci & Ryan, 1985, 2000). Teorien har utviklet seg gjennom 30 år og har hyppig blitt benyttet i forskningen på trenings- og idrettsfeltet i de senere år (Hagger & Chatzisarantis, 2007).

Intitativ og positiv utvikling

Danish, Petitpas & Hale (1993) definerer idrettspsykologi som bruken av idrett for å skape nettopp kompetanse og forsterke positiv utvikling gjennom et livsløp. Ut i fra en slik definisjon er idrettspsykologer like opptatt av utvikling i «livet» som utvikling i idretten. Forskere har vist at idrett er en mulig arena for positiv utvikling hos barn og unge (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003; Eccles & Templeton, 2002). Deltakelse i organisert idrett tillater unge å lære mange av livets viktige lekser i et trygt miljø og kan legge til rette for utvikling av egenskaper samfunnet ønsker (Smoll & Smith, 2002 i Duda & Ntoumanis, 2005). De som argumenterer for effekten av idrett som kilde til vekst hos unge, hevder at idrett er så nært knyttet til andre domener i tilværelsen, at verdien av intervensjoner innen idrett strekker seg utenfor idretten. Samtidig hevder Danish, Taylor og Fazio (2003) at det ikke er noe ved idrett i seg selv som er «magisk». Idrett bidrar i seg selv ikke til utvikling, det er erfaringene ungdommene gjør seg i idretten, som kan bidra til utvikling (Hodge & Danish, 1999 i Danish et al., 2003). Men idretten kan fungere som en metafor for en rekke livssituasjoner, og ferdigheter utviklet innen idrett generaliseres til resten av tilværelsen. Danish et al. (2003) påpeker at for at idrettsaktiviteter skal bli effektive kilder til positiv utvikling, må man bevisst formidle «livsvisdom» gjennom utformingen av aktivitetene. Kunnskap om hvor og hvordan motivasjon og, i forlengelsen av dette, initiativ vokser frem, er dermed sentralt for å kunne forstå og forme unges oppvekst slik at man gjør dem i stand til å mestre og trives i det voksenlivet de skal inn i.

Hvordan man definerer positiv utvikling hos unge påvirker de tiltak eller aktiviteter man velger å satse på for å oppnå slik utvikling. Grovt kan man si at det finnes to «retninger» i

hvordan de som utformer politikk og samfunnstiltak ser på positiv utvikling hos unge. Den forebyggingsrettede retningen ser på utvikling hos unge som det å redusere problematferd og eliminere problemer (Danish et al., 2003). I tråd med argumenter som står sentralt i fremveksten av positiv psykologi, hevder Danish et al. (2003) at nytten av en slik problemreducerende tilnærming er begrenset. Fravær av problemer er ikke det samme som å være kompetent til å løse problemer. Danish tar til orde for en kompetansebyggende retning som tilnærmer seg positiv utvikling hos barn gjennom å bygge mestringsevne og ferdigheter hos de unge (Danish et al., 2003). En grunnleggende idé i dette er at man bør lære de unge ferdigheter, verdier, kunnskap og holdninger som gjør dem i stand til å møte de utfordringer livet har å by på, og å foreta gode valg, ikke bare fortelle dem hva som er farlig eller forbudt.

Initiativ er ikke bare å ta det første skrittet mot et mål, men evnen til å følge opp bestemmelsen mot målet.. Dette krever målsetting, engasjement og organisering av innsats over tid (Larson, 2000; Larson et al., 2004). Evne til å utøve initiativ blir i denne oppgaven sett på som en viktig kognitiv ferdighet for å mestre overgangen fra barn til voksen og for å løse noen av de utviklingsmessige oppgaver som ungdom står overfor. Både initiativ og tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene blir sett på som viktige forklaringsmekanismer i hvordan fysisk aktivitet kan tenkes å bidra til positiv utvikling hos unge.

Larson har pekt på frivillige aktiviteter, deriblant organisert fysisk aktivitet, som egnede arenaer for utvikling av initiativferdigheter hos ungdommer. Denne oppgaven vil derfor undersøke initiativopplevelser i forhold til fysisk aktivitet hos norske 15-åringer. Larson hevder struktur er en viktig forutsetning for at frivillige aktiviteter skal bidra til positiv utvikling hos unge. Organisert fysisk aktivitet for barn og unge i Norge er i all hovedsak ledet av voksne. I tråd med dette vil det også bli undersøkt om denne voksenledelsen har betydning

for initiativopplevelsen hos deltakerne. I tillegg vil det bli undersøkt om det er kjønnsforskjeller i disse sammenhengene.

Definisjoner

Initiativ. Evne til å utøve initiativ blir hos Larson sett på som en fundamental ferdighet for å mestre overgangen fra barn til voksen i et moderne samfunn (Larson, 2000). Han definerer initiativ som evnen til å organisere innsats over tid for å nå et mål (Larson et al, 2004). Larson ser på opplevelsen av autonomi og indre motivasjon, slik de blir beskrevet av Deci og Ryan, som en forutsetning for utvikling av initiativ hos unge.

Larson deler initiativ opp i tre elementer. Det første elementet involvert i initiativ er indre motivasjon. Dette er forstått som opplevelsen av et ønske om å gjøre en aktivitet, og å være involvert i denne. Dette ligger nært opptil begrepet «agency» som er opplevelsen av at ens tanker og handlinger har sin opprinnelse i en selv (Deci & Ryan, 2000).

Det andre kravet Larson setter opp, er at indre motivasjon må oppleves sammen med konsentrert engasjement/deltakelse i omgivelsene. Dette innebærer at man utøver konstruktiv oppmerksomhet, man retter tanker og innsats inn mot å skape orden og sammenheng i den ytre verden. Oppmerksomheten er altså ikke tilfeldig styrt, men rettet mot et mål og en utfordring.

Det tredje kravet til utvikling av initiativ er at indre motivasjon og konsentrert engasjement må forekomme over tid. Dette kaller han en «temporal arc» - et tidsspenn. Initiativ involverer at innsats er rettet mot et mål, og skjer i en runde/spiral som gjerne inkluderer tilbakeslag og tilpasning av strategier. Det å være en handlende voksen innebærer nettopp dette; at man kan rette krefter, innsats og oppmerksomhet mot et mål over tid, og

gjennomføre dette på tross av tilbakeslag. Ut fra Larsons (2000) definisjon av initiativ som evnen til å få ting gjort - evnen til å organisere innsats over tid for å oppnå et mål, ser man tydelig et ferdighetsaspekt i initiativ. Initiativ er en prosess som krever kunnskap om å sette seg realistiske mål og arbeide mot dem, evne til fokusere oppmerksomheten og legge ned det arbeidet som må til og å kunne justere retning i møte med utfordringer. Disse evnene og ferdighetene ses ikke på som noe medfødt, men noe som kan utvikles.

For at initiativ skal bli utviklet, må alle de tre nevnte elementene (autonomi/motivasjon, konsentrert deltagelse og tidsspenn) være til stede samtidig (Larson, 2000). Individene trenger å oppleve de tre sammen og lære å regulere dem. Ungdomstiden er i følge Larson en spesielt viktig tid for å utvikle initiativ fordi man da lærer og utvikler meta-kognitive strategier som den hypotetisk-deduktive eller formal-operasjonelle, strategier som kan brukes til å regulere psykologiske tilstander og handlinger over tid.

Definisjon av autonomi. Behovet for autonomi (Deci & Ryan, 1985, 2000) innebærer at individet har en trang til å oppleve seg som kilden til egen atferd, ta egne valg og handle som et selvbestemt individ - en aktør og ikke som følge av ytre press. Personen handler altså ut fra egne interesser og verdier. I fysisk aktivitet kan dette innebære å kunne bestemme hva man vil trene, hvordan man vil trene og når man vil trene. Samtidig kan selvbestemmelse stå i motsetning til organisert fysisk aktivitet hvor man gjerne må tilpasse seg andre. Men en handling trenger ikke å være upåvirket av ytre kilder for å være autonom, hvis aktøren vedkjenner seg påvirkningskilden og godtar dens krav, kan aktøren føle både initiativ og verdi knyttet til handlingen. En ungdom som er med i en idrett kan således godt følge en treners anvisninger og "måtte" gjøre som han eller hun blir fortalt, og fremdeles handle autonomt.

Dette forutsetter at idretten er selvvalgt og ungdommen ser at å følge trenerens krav, kan føre til noe som ungdommen setter høyt – for eksempel økt prestasjon.

Kompetanse. Kompetanse er forbundet med følelsen av å mestre og å være effektiv i interaksjonen med miljøet og å oppleve muligheter til å oppøve og utøve ens kapabiliteter (White, 1959 i Deci & Ryan, 2000). Tilfredsstillelse av det grunnleggende behovet for kompetanse støtter og øker individets velvære, mens svikt i slik tilfredsstillelse minsker eller undertrykker dette (Conroy, Elliot, & Coatsworth, 2007). Måltrettet atferd kan beskrives ut fra de standarder man setter for å evaluere individers kompetanse. Kompetanse kan evalueres på bakgrunn av oppgavemål, f.eks gjorde jeg oppgaven godt, eller på normative referansestandarder, f.eks presterte jeg bedre enn andre? (Duda & Nikos, 2005). I idrett skiller man ofte dette gjennom begrepene mestringsmål, å lære en ny ting, og prestasjonsmål, hvordan gjorde jeg det sammenlignet med andre. I følge Deci og Ryan er behovet for kompetanse med på å lede mennesket til å søke utfordringer som er optimale for deres kapasitet (Deci & Ryan, 1985). Dette vil potensielt kunne påvirke både treningsmengde og variasjon i hva man trener på. Opplevelse av kompetanse fører til indre motivasjon, som igjen er forbundet med en følelse av tilfredsstillelse og glede, samt et ønske om å være dyktig og om å fortsette med aktiviteten. Følelsen av ”flow”, flyt eller å være i ”sonen” (Csikszentmihalyi, 1990) er også forbundet med indre motivasjon og ses på som økt følelse av velvære og oppmerksomhet i selvbestemmelsesteorien. Opplevelse av kompetanse vil også påvirke hvordan man søker og opplever tilfredsstillelse av de andre behovene.

Definisjon av tilhørighet. Behovet for tilhørighet til andre er det siste aspektet ved det sosiale miljøet som selvbestemmelsesteorien sier har implikasjoner for kvaliteten på individenes opplevelse av indre motivasjon i fysisk aktivitet. Mennesker har behov for å føle tilknytning, tilhørighet, og å gi og motta kjærlighet og varme (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan, 1985, 2000). Behovet for å føle tilhørighet til andre er ikke knyttet opp mot spesielle mål (for eksempel sex) eller status (gift, medlem av en spesiell gruppe), men retter seg mot den psykologiske følelsen av å være med andre i en trygg enhet eller et samfunn. Dette er nok også en viktig grunn til at barn og unge søker til idretten i utgangspunktet, for idrett er en arena der mange kan føle tilhørighet og fellesskap med jevnaldrende. Tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet vil også bidra til en opplevelse av at man er trygt tilknyttet og forstått av sine omgivelser (Baumeister & Leary, 1995). Trygg tilknytning (Bowlby, 1969) er tradisjonelt sett på som en forutsetning for eksplorerende atferd. Grunnleggende trygghet kan føre til at man aksepterer mer usikkerhet på andre felt, og burde dermed legge forholdene til rette for opplevelse av initiativ. Man ser at dette poenget ofte blir vektlagt av trenere når de prøver å bygge sterke fellesskap innen laget eller treningsgruppa.

Fysisk aktivitet. Fysisk aktivitet involverer et komplekst samspill mellom biologiske, miljømessige, sosiale og psykologiske faktorer (Biddle & Mutrie, 2001). Fysisk aktivitet defineres i internasjonal faglitteratur som: ”*All kroppslig bevegelse produsert av skjelettmuskulatur som resulterer i en vesentlig økning av energiforbruket utover hvilenivå*” (Bouchard, Shephard, & Stephens, 1994).

Organisert fysisk aktivitet. Idrett blir i denne oppgaven sett på som en form for organisert fysisk aktivitet, og begrepene vil bli brukt om hverandre. Idrett og organisert fysisk aktivitet varierer betraktelig i krav til ferdigheter, samarbeid, konkurransenivå osv. Flere egenskaper karakteriserer likevel organisert fysisk aktivitet, de mest fremtredende er: regelmessig og regelstyrt deltakelse, aktiviteten er styrt av en eller flere voksne ledere og den innebærer en høy grad av sosial forpliktelse (Kjønniksen, Anderssen, & Wold, submitted).

Forutsetninger for positiv utvikling

Hvilke utviklingsmessige oppgaver og utfordringer står ungdom overfor?

Forskere har beskrevet ulike utviklingsoppgaver som er sentrale i ungdomstiden. Havinghurst (Danish, 1983) mente at ulike faser av livet er assosiert med ulike utviklingsoppgaver. I tenåringsperioden vektla han det å oppnå kompetanse, mestre emosjoner, etablere autonomi, etablere modne mellommenneskelige forhold, klargjøre mening og utvikle integritet som sentrale utviklingsoppgaver. Mahoney, Larson, Eccles og Lord (2005) mener at de viktigste utviklingsoppgavene i barndommen er å skaffe seg vaner som sikrer fysisk og psykisk helse, skaffe seg en positiv innstilling til skole og det å prestere, komme overens med jevnaldrende og voksne og tilegne seg passende verdisystemer for regler og atferd i ulike sammenhenger. Disse oppgavene mener de forblir viktige også i ungdomstiden, men i tillegg blir nye oppgaver som identitetsforming, personlig mestring, intimitet med venner og det å forberede seg for overgangen til voksenlivet sentrale (Mahoney et al., 2005).

Det moderne samfunnet er kjennetegnet av raske endringer i roller og krav som stilles til individet. Dette blir av mange forskere pekt på som en spesiell utfordring for dagens unge (Larson, Suzanne, Brown, Furstenberg, & Verma, 2002). I følge Larson et al. (2002) er det en utviklingstrend i de moderne vestlige samfunn at voksenlivet krever større sosial allsidighet. Sosiale normer styrer i mindre grad samspillet mellom mennesker, og dette krever større evne til å fungere i relasjon til andre og større evne til å bygge bro mellom ulike sosiale miljøer og kulturer. Larson et al. (2002) mener videre at både familiestrukturer og de unges miljø utenfor hjemmet er i endring. De argumenterer for at familier blir mer forskjellige og at dette gir mer ulik sosial kapital og kunnskapsbakgrunn. Ungdommers tid utenfor hjemmet blir i vestlige land stadig mer institusjonalisert. Barn og unge bruker mer av sin tid i skole, SFO, lag og foreninger. Dette innebærer flere relasjoner; til voksne, jevnaldrende, venner og kjærester. Alle disse endringene gir mange ungdommer mulighet til variert læring og utvikling, mens andre unge vil ha begrenset evne til å utnytte disse endringene til sin fordel. Det vil altså kunne bli et større skille mellom ungdommer når det gjelder utvikling av ferdigheter som er viktige for å mestre voksenlivet og løse utviklingsoppgaver (Larson et al, 2002). Kunnskap om hva som skaper positiv utvikling og initiativ hos unge, vil kunne bidra til at man mer målrettet kan forsøke å utjevne slike skiller.

Forutsetninger for utvikling av initiativ i fysisk aktivitet

Utviklingspsykologiens kunnskap om utvikling i tenkningen i barne- og ungdomstiden kan være en bakgrunn for å forstå forutsetninger for utvikling av initiativ. Piaget (1954) har vist at barn har en tidsforståelse som kan begrense opplevelse, og utøvingen av initiativ. I begynnelsen har barn liten forståelse av fremtidig tid som en arena hvor man kan organisere

handlinger. Barn er mer eller mindre fanget i sin umiddelbare verden (Haith, 1997 i Larson, Hansen, & Walker, 2005). Studier har vist at barn gradvis utvikler evnen til å planlegge handlinger og å forutse konsekvenser av sine handlinger innenfor en kort tidshorisont. Strategiske ferdigheter vokser gradvis, og forskning har vist at barn i femårsalderen er i stand til å vurdere alternative handlingsstrategier og formulere serier på 5-6 trinn for å nå et kortsiktig mål, f.eks bygge et slott av klosser (Larson et al., 2005).

I fysisk aktivitet setter barn og unges manglende strategiske forutsetninger klare begrensninger i forhold til forståelse av elementer som regler og taktikk. En lagidrett som f.eks. fotball med store krav til strategisk tenkning, kan være et eksempel på dette. Spillerne på lag i de yngste aldersgruppene springer ofte dit ballen er og har liten forståelse av de taktiske aspektene ved fotball. Når de samme spillerne har blitt fjorten år, fremstår de fleste lag som relativt organiserte, med en rollefordeling mellom spillerne som er synlig også for tilskuere. Men selv i ungdomstiden finnes det begrensninger på de fleste unges evne til å utføre initiativ som innebærer lange tidshorisonter. Unge i starten av tenårene (adolescence) er typisk ikke i stand til å utføre/legge planer som involverer lange sekvenser av handlinger og mange ulike komponenter og aktører (Gauvain & Perez, 2005 i Larson et al., 2005). I forhold til fysisk aktivitet har dette betydning for en rekke aspekter som for eksempel taktikk, utforming av treningsplaner, forståelse av teknikk og teknikktraining og utholdenhet. Selv ungdommer i slutten av tenårene har fremdeles begrensninger i evnen til å koordinere forskjellige abstraksjonsnivåer og systemer som er involvert i det å nå langsiktige mål. I sum viser dette viser at barn og unge har begrensede evner til å utvikle og gjennomføre planer (Gauvain & Perez, 2005 i Larson et al., 2005), og forskning har vist at selv voksne er ikke særlig gode til å holde seg til og å oppnå instrumentelle mål (Larson et al., 2005).

En annen begrensning ligger i unges ferdigheter til å forstå og regulere emosjoner. I ungdomstiden foregår det fremdeles en utvikling av evner til å forstå emosjoner og det å kunne bruke denne evnen til å regulere følelser av kjedsomhet, engstelse og frustrasjon som kan oppstå på veien mot langsiktige mål (Larson et al., 2005). Tenåringers evne til å tenke om fremtiden er således vanligvis ikke ferdig utviklet (Nurmi, 1991). Å kunne tenke om fremtiden er en sentral ferdighet for å kunne regulere innsats i fysisk aktivitet og kunne fortsette med aktiviteten gjennom perioder med motgang eller manglende motivasjon.

Egosentrisme blir også trukket frem som et begrensende element i unges tenkning og forutsetning for initiativ og samarbeid. Piaget (1954) påpekte dette fenomenet, mens andre forskere har nyansert hans bilde. Når en oppgave skal planlegges, har unge en tendens til å se på sine samarbeidspartnere som instrumenter til å nå egne intensjoner, ikke som individer med egne intensjoner (Gauvain, 2001 i Larson, Walker, & Pearce, 2005). Forskning viser at ferdighetene som kreves for å forstå andre menneskers perspektiv er formidable og at utviklingen av disse er en lang prosess som strekker seg gjennom ungdomstiden, om ikke lengre (Larson et al., 2005). Overført til idrett sier dette noe om barn, unge og treneres utfordringer i å skape gode miljø og god samhandling i treningsgrupper. De fleste former for fysisk aktivitet innebærer samarbeid og er dermed mulige arenaer for trening på disse ferdighetene som mange forskere mener er svært sentrale også i voksenlivet.

Summen av dette er at unges evner til strategisk tenkning, planlegging og komplekst samspill med andre for å løse oppgaver er begrenset, men under utvikling. Tenåring er altså i ferd med å utvikle de fleste ferdigheter som er sentrale for opplevelse og utøvelse av initiativ, ferdigheter som analytisk tenkning om systemer, emosjoner, og kausale sekvenser i komplekse narrative hendelser (Larson et al., 2005). Opplevelse av og evne til initiativ er i

utvikling sammen med disse ferdighetene, og denne utviklingen er påvirket av de erfaringer og de omgivelsene unge lever i.

Idrett som arena for positiv utvikling

Larsons studier på tidsbruk hos ungdom i USA har vist at organisert idrett var den mest vanlige formen for strukturert aktivitet blant unge (Csikszentmihalyi & Larson, 1984 i Larson, 2000). Idrett er en aktivitet med stor gjennomslagskraft også i det norske samfunnet. Fysisk aktivitet og organisert idrett er et satsingsområde med barn og unge som den viktigste målgruppen i den statlige idrettspolitikken (*Regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet 2001, Satsing på barn og ungdom*, 2001). I følge Statistisk Sentralbyrås publikasjon, Samfunnsspeilet (Rønning, 2001) driver ni av ti 6-15-åringer med fysisk aktivitet for å trene eller mosjonere, og det var mest vanlig å trene en til to ganger i uka. I HEVAS-undersøkelsen, en landsomfattende undersøkelse om helsevaner blant ungdom som ble publisert i 2004, fant man at 84 % av tiendeklassingene driver idrett eller mosjonerer minst en gang i uka. Ser man på hvor mange som er aktive en gang i uka eller mer, er det ikke forskjell på gutter og jenter, men ser man på de mest aktive gruppene, er andelen som trener ofte, høyere blant gutter (Torsheim, Samdal, Wold, & Hetland, 2004). Dette viser at hvis man vil skape positiv utvikling er fysisk aktivitet og idrett er en arena hvor man treffer mange unge. Om fysisk aktivitet og idrett faktisk er egnede sammenhenger for å skape positiv utvikling hos barn og unge, er likevel et empirisk spørsmål.

Det finnes omfattende dokumentasjon for at fysisk aktivitet er en potensiell arena for utvikling og tilfredsstillelse av de oppgaver og behov ungdomstiden innebærer (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003; Eccles & Templeton, 2002). Tidligere forskning har vist at

fysisk aktivitet kan bidra til utvikling av kognitive ferdigheter som planlegging, strukturering og målsetting hos mange barn og unge (Danish, Taylor & Fazio, 2003). Utvikling av evnen til å sette seg mål og nå disse er også pekt på som en viktig identitetsutviklende erfaring fra organiserte aktiviteter (Palen & Coatsworth, 2007). Fysisk aktivitet er assosiert med utvikling av evner til å regulere og mestre emosjoner assosiert med både medgang og motgang (Duda & Nikos, 2005). Alt dette er egenskaper som Larson har pekt på som sentrale i utvikling av initiativferdigheter.

Forskning har pekt på strukturelle og sosiale forhold - eksempelvis organisering og lagmiljø, som viktige for å skape positiv utvikling hos unge (Eccles et al 2002; Larson, 2000; Mahoney & Stattin, 2000). Fysisk aktivitet kan inneholde mange elementer av struktur og organisering. Lag, konkurranser, treninger, treningssteder, taktikk og treningsplaner - det finnes en mengde strukturerende elementer i fysisk aktivitet, særlig i organiserte former. Idrett og fysisk aktivitet er også en sosial arena som innebærer både kontakt med jevnaldrende og med voksne. Sosiale kontekster blir sett på som sentrale for utvikling av identitet og for psykologisk velvære (Deci & Ryan, 2002). Unge er i en prosess der de utvikler en egen identitet. Evne til å oppleve motivasjon og initiativ er viktige element i denne prosessen. For det enkelte individ bidrar noen aktiviteter mer til identitetsformingen enn andre. Hvor mye en aktivitet bidrar til identitetsformingen, er avhengig av samsvaret mellom individets interesser og aktivitetens innhold (Eccels, Barber, Stone & Hunt, 2003). Fysisk aktivitet og idrett har mange mulige former og intensitetsnivå som kan passe ulike individers behov. Denne forskningen viser at fysisk aktivitet er en av de største arenaene for identitetsutvikling hos barn og unge, både gjennom utbredelsen av fysisk aktivitet og i betydning for enkeltindivider.

Et siste viktig spørsmål i forhold til deltakelse i fritidsaktiviteter og fysisk aktivitet er om dette er assosiert med sunn utvikling på andre viktige felt i livet. Skaper deltakelse ferdigheter og holdninger som generaliseres til andre områder? En omfattende longitudinell studie av Fredricks og Eccles konkluderte med at 11. klassingers (11th graders) deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter (school clubs) og organisert idrett var assosiert med indikatorer på god akademisk og psykologisk tilpasning og med lavere bruk av alkohol og narkotika enn hos ikke-deltakere (Fredricks & Eccles, 2006). Men de påpeker videre at disse assosiasjonene er svakere enn ofte antatt i mindre metodisk strenge studier (Fredricks & Eccles, 2006).

Denne empirien etablerer en sammenheng mellom fysisk aktivitet og de sentrale utviklingsmessige oppgavene i ungdomstiden. Videre vil oppgaven ta for seg muligheten for tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene og utvikling av initiativ i fysisk aktivitet, noe som i denne oppgaven ses på som en mulig forklaringsmekanisme på den sammenhengen som er etablert ovenfor.

Selvbestemmelse og initiativ i idrett

Selvbestemmelsesteorien (Self-determination theory) er en makroteori for menneskelig motivasjon. Teorien omhandler utviklingen av, og fungeringen til personligheten i sosiale kontekster, som idrett og fysisk aktivitet i denne oppgaven er en representant for. Fokus for teorien er i hvor stor grad atferd er intensjonell eller selv-bestemt. Menneskelig motivasjon kan ifølge denne teorien variere på et kontinuum fra ren indre motivert til ren ytre motivert atferd. Det er teoretisert at indre motivasjon leder til større engasjement i utviklingsopplevelsene som oppstår i fritidsaktiviteter (Csikszentmihalyi, 1990; Larson, 2000). Opplevelse av indre motivasjon i forhold til aktiviteter er assosiert med en rekke

positive utfall, men spesielt viktig er opplevelse av interesse og glede (Deci & Ryan, 1985; Rathunde & Csikszentmihalyi, 1993) Denne opplevelsen av interesse og glede forklarer også hvorfor indre motivasjon er assosiert med mengde og frekvens av fysisk aktivitet, sentrale elementer for utvikling av initiativferdigheter. En mulig forklaring på dette finner man i flytteorien (Csikszentmihalyi, 1990). Csikszentmihalyi hevder i sin teori at dette er en tilstand av optimal fungering der personen opplever høye nivåer av dedikasjon, glede, positive emosjoner og interesse (Csikszentmihalyi, 1990). Dette oppleves som en svært ønskelig tilstand å være i og vil få individet til å oppsøke situasjoner som gir flytopplevelser. Denne opplevelsen av interesse og glede forklarer også hvorfor indre motivasjon og flytopplevelser er assosiert med mengde og frekvens av fysisk aktivitet (Csikszentmihalyi, 1990).

Selvbestemmelsesteorien antar at mennesket har en medfødt tendens til aktivt å utvikle ferdigheter, utsette seg for utfordringer og utforske nye aktiviteter selv i fravær av ytre krav eller belønninger som motivasjon. Denne medfødte tendensen er den grunnleggende forutsetningen for indre motivasjon (Ryan & Deci, 2007a). Teorien er altså basert på en grunnantagelse om at mennesket er en aktiv organisme med iboende og medfødte behov for psykologisk vekst og utvikling. Denne tendensen til utvikling og tilfredsstillelse av behovene gir drivkraften som gjør at barn og unge oppsøker de situasjoner og utfordringer som utvikling krever. Hos små barn ser man det som konstant lek og fysisk utfoldelse. Blant ungdommer og voksne ser man gjerne den samme virketrangen og leken i en litt annen sosial kontekst – idrett og fysisk aktivitet.

Mennesket streber mot å mestre utfordringer og å integrere opplevelsene sine til en sammenhengende følelse av et selv. Denne menneskelige tendensen opererer ikke automatisk, men krever kontinuerlig næring og støtte fra det sosiale miljøet for å fungere effektivt. Det vil

si at sosiale kontekster kan enten støtte eller hemme den naturlige tendensen til aktiv deltagelse og psykologisk vekst. Eksempel på dette elementet i fysisk aktivitet og idrett kan være trenere og lederes viktige rolle i å skape et miljø som støtter opp under utøveres opplevelse av autonomi. Det å oppleve autonomistøtte har vist seg å være assosiert med de mest selvbestemte formene for regulering av motivasjon, altså at utøvere opplever indre motivasjon. Dette er igjen assosiert med mer frekvent trening, bedre fysisk form og mer positive holdninger til idrett (Wilson, Rodgers, Blanchard, & Gessell, 2003 i Wilson & Rodgers, 2007). Det er dialektikken mellom en aktiv organisme og dens sosiale kontekst som er basis for selvbestemmelsesteoriens prediksjoner om atferd, opplevelser og utvikling.

Smoll og Smith hevder at organisert idrett tillater unge å lære mange av livets viktige lekser i et trygt miljø, og man får samtidig utviklet mange egenskaper samfunnet ønsker (Smoll & Smith, 2002). Larson vektlegger indre motivasjon som en sentral forutsetning for opplevelse av initiativ (Larson, 2000). At unge opplever eierskap og muligheter for autonome handlinger, er en forutsetning for utvikling av både de kognitive og selvregulerende ferdigheter initiativbegrepet inneholder. Det at idrett er et miljø de unge frivillig bruker tiden på, noe som ikke alltid er tilfellet med skoletid, gjør idrett spesielt egnet som arena for positiv utvikling. Det er veletablert at vi mennesker lærer best når vi er i miljø vi ønsker å være i (Danish et al., 2003; Larson, 2000). Det at unge selv får velge aktiviteter, kan legge til rette for opplevelse av tilfredsstillelse av de psykologiske behovene, spesielt for autonomibehovet og utvikling av initiativ. Tvungen deltakelse kan underminere en nøkkelegenskap i fritidsaktiviteter, den indre motivasjonen.

Hva som gir næring til sunn utvikling og funksjon, er spesifisert gjennom begrepene om *grunnleggende psykologiske behov* som er medfødte, universelle og essensielle for helse

og velvære. Det vil si at grunnleggende psykologiske behov er naturlige aspekt ved vår natur som gjelder alle mennesker uavhengig av kjønn, gruppe eller kultur. Teorien opererer med tre slike behov: behovet for autonomi, behovet for å føle seg kompetent og behovet for tilhørighet til andre. Ryan og Deci (2007a) hevder at opplevelse av kompetanse og autonomi er nødvendige forutsetninger for å vedlikeholde og fremme indre motivasjon. Motivasjon blir sett på som en indre tilstand som gir kraft til og driver handling eller atferd og bestemmer retning og utholdenheten til denne atferden. Videre hevder de at indre motivasjonelle prosesser lettest settes i gang i miljøer hvor personen får behovet for tilhørighet tilfredsstilt. I den grad behovene blir kontinuerlig tilfredsstilt, vil folk fungere effektivt og utvikle seg på en sunn måte. I den grad de blir hemmet, vil folk vise tegn på ikke-optimal fungering og lidelse (ill-being). Hvordan fysisk aktivitet blir organisert og tilrettelagt i forhold til tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene, vil dermed ha mye å si også for utvikling av de ferdighetene som er elementer i opplevelse av initiativ.

I et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv er indre motivasjon, som bunner i tilfredsstillelse av behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, energikilden, selve grunnlaget for aktivitet (Deci & Ryan, 2002). En indre motivert aktivitet er belønnende i seg selv og individet utfører den av egen interesse. I motsetning til dette står ytre motivasjon der atferden ikke er motivert ut fra glede ved aktiviteten i seg selv, men gjennom at individet ser aktiviteten som et middel til et annet mål. Sport og trening er et felt hvor mange ofte føler indre motivasjon. Når man ber ungdom oppgi grunner til at de deltar i fysisk aktivitet og idrett, oppgir de grunner som at det er moro, at de utvikler nye ferdigheter, at de liker å gjøre det og at de blir utfordret (Fredrick-Recascino, 2002). Dette blir sett på som indre motiverte grunner i selvbestemmelsesteorien. Voksne oppgir i tillegg til de nevnte grunnene også flere

grunner som selvbestemmelsesteorien ser på som ytre-motiverte, som å holde seg i form, holde vekten og å kontrollere stress (Fredrick-Recascino, 2002). Generelt har forskningen vist at jo yngre deltagerne er, og jo lavere nivå idrettsaktiviteten er på, jo mer indre motivert oppgir deltagerne å være (Ryan & Deci, 2007).

Følgende påstand om konsekvenser av behovtilfredsstillelse har blitt lagt fram av Deci and Ryan (Deci & Ryan, 2002): "*Prosesen av tilfredsstillelse av behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet er komplementære prosesser. Selvbestemmelsesteorien hevder at tilfredsstillelsen av de grunnleggende behovene legger grunnlaget for optimal utvikling, velvære og internalisering av sosiale verdier og atferd*" [egen oversettelse] (Deci & Ryan, 2002). Man skulle ut ifra dette forvente at oppfyllelse av behovene er positivt assosiert med opplevelse av initiativ, siden initiativ innebærer nettopp slike prosesser. Deci and Ryan hevder også at tilfredsstillelse av behovene skal føre til større indre regulering av treningsatferd.

I følge Deci and Ryan spesifiserer selvbestemmelsesteorien at ulike nivåer av tilfredsstillelse av de psykologiske behovene på et gitt domene vil resultere i ulike kognitive, affektive og atferdsmessige konsekvenser, for eksempel interesse, prestasjon, kreativitet og generelt velvære (Ryan & Deci, 2000). En måte å se på sammenhengen mellom selvbestemmelsesteorien og initiativ på, er å se på selvbestemmelsesteorien som en teori som beskriver drivkraften, motivasjonen bak atferd, mens initiativteorien beskriver ferdigheter - planlegging, strukturering og utholdenhet i å løse problemer i forbindelse med atferden. Satt på spissen beskriver Deci and Ryan initiativet i Larsons initiativ-begrep. Hvis man ser på disse to teoriene slik, er det selvsagt en del overlapping mellom dem, og de vil teoretisk sett påvirke hverandre gjensidig, slik at mer av det ene gir mer av det andre. Å oppleve at man klarer å planlegge, utfordre seg selv og legge ned stor innsats i en aktivitet vil føre til at det er større

sannsynlighet for at man opplever motivasjon til å gjøre mer av denne eller lignende aktiviteter. Noe som igjen vil føre til økt innsats, planlegging osv. Når de får lov til å utfylle hverandre, kan de to teoriene gi økt innsikt i hvordan sentrale ferdigheter som konsentrasjon, målsetting, planlegging og innsats blir utviklet i fysisk aktivitet og idrett

I idrett kan press fra andre til å delta, ønske om andres aksept og bifall, helsegevinster og et slankt skjønnhetsideal være grunner til ytre motivasjon. Her er en ikke motivert ut fra glede ved aktiviteten i seg selv, men ser aktiviteten som et middel til et annet mål. Indre motivasjon er forutsetning for opplevelse av initiativ hos Larson, og det innebærer at aktiviteter som skal utvikle initiativ, må være valgt frivillig (Larson, 2000). På den andre siden, når en ikke opplever optimal utfordring og autonomi, er det nødvendig med ytre kontroll for å delta i idrett og trening. Selvbestemmelseteorien opererer med ulike grader av motivasjon, fra ren indrestyrt til ren ytrestyrt motivasjon. Det er mulig at også ytre motivasjon fører til utvikling av elementer i initiativopplevelse, men teoretisk sett ikke like godt som indre motivasjon.

Hva skal til for at behovene blir tilfredsstilt i fysisk aktivitet?

Tilfredstillelse av behovet for autonomi

En nøkkelfaktor i det sosiale miljøet rundt fysisk aktivitet og idrett er opplevelsen av autonomistøtte (Deci & Ryan, 1987). Autonomistøtte refererer til om en person i en autoritetsposisjon (eks Trener, lagleder) tar den andres (deltager, elev) perspektiv, gir tilstrekkelig og meningsfull informasjon, gir mulighet for valg og samtidig passer på å minimere ytre krav og press (Black & Deci, 2000). I idrett kan dette for eksempel være å la

utøverne på laget være med å bestemme målsetting, treningsopplegg og treningstider, samt å gi utøvere rom til å forsøke nye ting uten for mye prestasjonspress

Det er altså gjennom å støtte og lede ungdommer på denne måten at treneren gir ungdommer muligheten til å øve seg i de initiativferdighetene som Larson beskriver. Hvis treneren tar en mer kontrollerende tilnærming og forteller hvordan det meste skal gjøres, har forskningen vist at trivselen og motivasjonen forsvinner, det samme gjør muligheten til å trene på initiativferdighetene. De fysiske gevinstene av aktiviteten vil bestå, men de psykologiske og utviklingsmessige forsvinner til en viss grad, og fysisk aktivitet blir som så mange andre arenaer et sted hvor ungdommer følger voksnes anvisninger uten ansvar og krav.

Det som ser ut til å gjøre fysisk aktivitet til en aktivitet ungdom har glede av, er at trenere/ledere demonstrerer fysiske-, sosiale- og livs-ferdigheter, øker deres ferdighetsnivå, etablerer et positivt og omsorgsfullt miljø og fasiliterer positivt samspill med andre (Danish et al., 2003). I selvbestemmelsesteori har disse elementene ofte blitt referert til som treneres eller lederes evne til å opptre autonomistøttende. Men dette innebærer også at det finnes en mulighet for uheldig voksenledelse, gjennom nettopp manglende autonomistøtte (Wilson & Rodgers, 2004). Slik voksenledelse vil kunne påvirke sammenhengen mellom fysisk aktivitet og initiativopplevelse i negativ retning.

Tilfredstillelse av behovet for kompetanse

De fleste former for fysisk aktivitet innebærer et sett med regler som definerer utførelsen, og utfordringer som stiller krav til teknisk utførelse. Fysisk aktivitet og idrett har den fordel at utfordringene i miljøet lett kan tilpasses den enkeltes behov. I fotball beveger man seg fra lilleputt til divisjonsfotball og så til old-boys, og man kan hele tiden spille med

motstandere og medspillere som har omtrent samme ferdigheter. I slalom kan man velge forskjellige teknikker, utstyr og utfordringer i løypene og lignende. Samme fenomener finner man i de fleste aktiviteter og idretter. Dette medfører at man hele tiden kan søke optimale utfordringer i forhold til kapasitet. Dette er kjernen i Csikszentmihalyi (1990) sin teori om flytopplevelser, og i følge Deci og Ryan nettopp det tilfredsstillende av behovet for kompetanse innebærer. Larson bygger på Csikszentmihalyis (1990) teori om flytopplevelser når han sier at ungdom lettest utvikler initiativ i et miljø som setter krav til struktur, regler og konsentrasjon. Idrett og fysisk aktivitet gir et miljø hvor ungdommer stadig kan strekke seg etter mål og utfordringer, og dette legger til rette for at de føler et behov for å lære seg de kognitive ferdighetene som ligger i initiativbegrepet for å kunne nå disse målene.

Behovet for kompetanse og behovet for autonomi er nært relatert til hverandre og fører sammen til indre motivasjon, men det er ikke behovet for kompetanse alene som styrker den indre motivasjonen, men behovet for selvbestemt kompetanse (Deci & Ryan, 1985). Det vil si at man kan være svært dyktig i en aktivitet, men om man ikke ønsker å gjøre den, blir man ikke motivert for dette. Larson har en lignende argumentasjon når han argumenterer for at autonomi er en forutsetning for initiativ (Larson, 2000).

En dimensjon ved det sosiale miljøet i fysisk aktivitet som kanskje er spesielt viktig for tilfredsstillende av behovet for kompetanse, er den vekt som treneren legger på deltagerens selvopplevde forbedring, mestring og innsats. I følge Reinboth og Duda (2006) vil et miljø som vektlegger selv-refererende mål (egne arbeidsoppgaver, mengdemål og lignende) fostre opplevelsen av kompetanse. Selv-refererende mål innebærer å legge egen nåværende innsats og prestasjon, vurdert ut i fra egne tidligere prestasjoner, til grunn for kompetansevurderingene og den etterfølgende følelsen av suksess. Dette er i større grad under

kontroll av deltageren og kan lettere oppnås enn såkalte normative mål som for eksempel å vinne kampen eller løpet. I følge selvbestemmelsesteorien er slike normative (ego oriented) mål ofte forbundet med mer ytre motiverte former for motivasjon, mens oppgaveorienterte mål (task-oriented) er forbundet med mer indremotiverte former for motivasjon (Wang & Biddle, 2007). Resultatmål er ikke entydig negativt i selvbestemmelsesteorien, for eksempel trenger ikke trenere å minimere konkurranse og sosial sammenligning hvis treneren samtidig vektlegger viktigheten av personlig forbedring. En studie av Ommundsen og Roberts (1999) konkluderte med at et motivasjonelt klima med fokus på prestasjoner ikke trenger å ha negativ psykologiske konsekvenser hos utøvere, hvis miljøet samtidig bevarte et mestringsfokus. I en studie av Ntoumanis (2001), var oppfattelsen av gymlæreres vektlegging av selv-refererende forbedring en sterk prediktor på følelsen av kompetanse hos studentene.

Evne til å sette seg mål er en del av Larsons initiativbegrep og dette gjør at det finnes en teoretisk overgang mellom opplevelse av tilfredsstillende av kompetansebehovet spesielt, og opplevelse av initiativ. Følelsen av kompetanse er viktig for at individet frivillig skal oppsøke situasjoner som fører til læring og utvikling ved at oppfyllelse av behovet gir en følelse av indre tilfredsstillende. I fysisk aktivitet og idrett vil opplevelse av kompetanse påvirke hvordan man søker utfordring og muligheter for læring

Larson vektlegger at kunnskap og trening i å legge realistiske og gjennomførbare mål er et viktig element i initiativ. Et mål om å bli verdens beste hjelper deg nødvendigvis ikke på veien til å bli det. Trenere som hjelper ungdommer til å sette seg realistiske og gjennomførbare mål ved å vektlegge selvforbedring og mestring av oppgaver, trener ungdommene ikke bare i idrett, men gir dem de kognitive verktøyene som skal til for å løse andre av livets utfordringer. Trenerens hjelp til å sette realistiske mål bidrar som nevnt til at

ungdommene føler kompetanse når man klarer å nå målene. Følelsen av kompetanse gir sammen med oppfyllelse av de andre behovene den energi som driver motivasjon.

Indremotivasjon gir kraft og retning som gjør det lettere å nå målene som ungdommen setter seg, og dette styrker igjen troen på at målene kan nås bare man legger ned den nødvendige innsatsen. Det at man kan nå sine mål bare man legger ned det arbeid som kreves, er en leksjon som klart fremmer problemløsning i andre situasjoner. Mange kan ha store mål, men begynner ikke på arbeidet som skal til for å nå dem. Øvelse i å sette seg realistiske mål, planlegge hvordan man kommer dit og vite at det er innsats over tid som må til, er kjernen i Larsons initiativbegrep.

Tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet

Selvbestemmelsesteorien hevder at indre motivasjonelle prosesser har de beste betingelser i sammenhenger der behovet for tilhørighet er dekket (Ryan & Deci, 2007). Når mennesker føler seg usikre eller fremmedgjort, er de mer hemmede og defensive og har mindre evne til å føle interesse og glede i aktiviteter (Deci & Ryan, 2000). De nevnte målsetningsstilene, mestrings- og prestasjonsfokus, har også innvirkning på behovet for tilhørighet. I forhold til organisert fysisk aktivitet har man studert forskjellene mellom prestasjonsklima og mestringsklima. Et sosialt klima med fokus på mestring og sosial støtte har vist seg å være assosiert med indre motivasjon, mens prestasjonsklima ikke er assosiert med dette (Amorose, 2007).

Organisering kan være en viktig faktor både i oppfyllelse av de grunnleggende behovene og utvikling av initiativ. Larson (2004) vektlegger organisering og struktur som et viktig element i aktiviteter som skal bidra til utvikling av initiativ. I forhold til

selvbestemmelsesteorien har forskning tatt for seg trenerens rolle i forhold til motivasjon hos utøvere. Det er et skille mellom det å drive med fysisk aktivitet og det å drive organisert fysisk aktivitet, delta i den organiserte idretten. Organisert fysisk aktivitet krever som regel at man må forholde seg til treningstider, treningssteder, trenere og medutøvere i mer eller mindre faste rammer. Mange driver med fysisk aktivitet utenfor det man i alle fall tradisjonelt har kalt organisering. Man vet lite om det er en forskjell, og hvordan denne forskjellen arter seg, når det gjelder utviklingsmessige gevinster mellom fysisk aktivitet og organisert fysisk aktivitet. De fleste idretter inneholder elementer av lagarbeid eller lagspill og gir muligheter for samhandling med andre. Både i organisert og uorganisert form, er kameratskap og fellesskap noe som ofte er sentralt i fysisk aktivitet. Selv om man ser en trend der mange trener en del alene, virker det rimelig å anta at for svært mange er fremdeles de sosiale aspektene viktige i fysisk aktivitet, særlig blant unge.

I tillegg er dette en arena der unge får muligheten til å interagere med voksne, for eksempel trenere og ledere. Trenere og ledere spiller en avgjørende rolle for å skape et miljø som foster læring og utvikling (Danish et al., 2003). Gjennom å tilrettelegge for tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet kan ledere og trenere oppfylle en viktig forutsetning for at individet kan nyttiggjøre seg av de mulighetene for læring som miljøet har. Basert på selvbestemmelsesteorien har Ryan and Solky (1996) argumentert for at de positive psykologiske effektene av sosial støtte på individers mentale og fysiske helse kan komme av omgivelsenes kapasitet til å tilfredsstille alle de grunnleggende behovene, behovet for tilhørighet spesielt. Dette stemmer med Roberts & Treasure (1992), som hevder at lagånden/lagmiljøet som treneren hovedsakelig skaper, har en stor innvirkning på den sosiale virkeligheten til utøvere.

Sammenhengen mellom behovene og initiativ

Teori og tidligere forskning på behovtilfredsstillelse tyder på at det finnes en sammenheng mellom tilfredsstillelse av behovene for kompetanse og autonomi og indre former for motivasjon. Opplevelse av tilfredsstillelse av behovene skal også teoretisk sett være positivt assosiert med mengde fysisk aktivitet, noe som igjen antas å henge nært sammen med opplevelse av initiativ. Indre former for motivasjon i fysisk aktivitet kan ses på som en forutsetning for opplevelse av initiativ i fysisk aktivitet gjennom at indre regulering innebærer kognitive prosesser som planlegging, valg og målsetting. Dette gir en hypotese om at behovene for autonomi og kompetanse vil være assosiert med opplevelse av initiativ og bidra til å forklare variansen i denne. Teorien gir også grunnlag for en hypotese om at organisering, i oppgaven indikert med voksenledelse, vil være assosiert med flere av variablene i studien. Dette gjennom at organisering indikerer egenskaper ved aktiviteten som både utvikler initiativ og sørger for tilfredsstillelse av behovene. Særlig burde voksenledelse bidra til at behovet for tilhørighet blir oppfylt.

Kjønnsforskjeller i utviklingsopplevelser

Kjønnsforskjeller i opplevelse av initiativ er et felt man enda ikke har så mye kunnskap om. Larson har i sine studier på utviklingsopplevelser hvor initiativ inngår, kontrollert for kjønn, men konkludert med at funnene tyder på at kjønnene har like profiler i både positive og negative opplevelser i ulike typer organisert aktivitet (Larson, 2006). Selvbestemmelsesteorien hevder at mennesker har de samme tre grunnleggende behovene uavhengig av kjønn og kultur (Standage, Gillison, & Treasure, 2007). Men samfunnsmessige forhold gjør at noen behov og

motiv blir mer fremtredende for noen kulturer og for hvert kjønn (Deci & Ryan, 2000). En foreslått forklaring på kjønnsforskjeller i idrett er at historisk sett ble organisert fysisk aktivitet og idrett utviklet av og for menn, og at dette har opprettholdt en mannsdominert maktstruktur på flere nivå, noe som har gjort idrett mindre tilgjengelig for kvinner (Hovden, 2006). Den mannlige rollen innebærer instrumentelle aktiviteter som involverer styrke, utholdenhet og konkurranseaktiviteter, mens den kvinnelige rollen innebærer aktiviteter som krever sosiale og emosjonelle ferdigheter (Bowker, 2003). Det er dermed mulig at organisert idrett påvirker kjønnene forskjellig.

Tidligere forskning

Det har ikke latt seg gjøre å finne studier som går direkte på sammenhengen mellom fysisk aktivitet, de grunnleggende psykologiske behovene og opplevelse av initiativ i fysisk aktivitet. Denne sammenstillingen er ny, så langt det har latt seg gjøre å etablere i de søk som ligger til grunn for oppgaven. Når det gjelder forskning på selvbestemmelsesteorien, finnes omfattende forskning, både i forhold til fritidsaktiviteter og fysisk aktivitet spesifikt. Studiene på selvbestemmelsesteorien som er presentert er en del av de studiene som inneholder begreper som innholdsmessig ligner på, eller burde ha innvirkning på Reed Larsons initiativ begrep. Noe forskning som ikke har selvbestemmelsesteorien eller initiativ som grunnlag er tatt med hvor dette har blitt sett på som relevant, spesielt gjelder dette på kjønnsforskjeller og struktur der man ikke har funnet så mye empiri. Det viktigste kriteriet for inkludering er at studiene kunne belyse noe om den forventede sammenhengen mellom initiativ og de grunnleggende psykologiske behovene.

Forskning på utviklingen av initiativ

Mye av forskningen som tar for seg direkte opplevelse av initiativ i fritidsaktiviteter er gjennomført av, eller i samarbeid med, Reed Larson. Det er brukt både kvalitative og kvantitative metoder i denne forskningen. Den kvalitative metoden har vært brukt under utvikling av begreper og instrumenter, og for å belyse hva som er de vanligste opplevelsene hos unge når de bedriver fritidsaktiviteter. De kvantitative studiene tar typisk for seg sammenhengen mellom mengde involvering og vekstopplevelser eller forskjeller i type vekstopplevelser mellom ulike aktiviteter

Larson og samarbeidspartnere intervjuet unge i fokusgrupper om deres opplevelser i forbindelse med organiserte fritidsaktiviteter. De fant at unge som deltok i ulike organiserte fritidsaktiviteter som speider, kunstskoler, hjelpeorganisasjoner og organisert idrett, rapporterte en rekke tema som er sentrale for utvikling av initiativ. Dette var tema i unges utvikling som utforskning og identitetsutvikling, initiativ, emosjonell selv-regulering, relasjonsbygging, utvikling av lagarbeid og sosiale ferdigheter (Dworkin, Larson, & Hansen, 2003). De resultatene som var nærmest relatert til initiativutvikling, viste at ungdom rapporterte å ha lært å sette realistiske mål, nødvendigheten av å legge ned innsats over tid, tidsplanlegging og å ta ansvar for seg selv gjennom deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter (Dworkin et al., 2003). Dette er ferdigheter som også kan være assosiert med behovene for kompetanse og autonomi. Tilsvarende fant man i en studie av «youth programs» (kunstskole) at unges initiativferdigheter vokste i møte med utfordringer på vei mot et mål (Larson et al., 2004). Når de unge ble spurt om hva de hadde lært i løpet av aktiviteten, vektla de betydningen av å starte tidlig, tidsplanlegging og det å jobbe hardt (Larson et al., 2004). Disse

kvalitative studiene har vært bakgrunn for videre empiriske undersøkelser av positiv utvikling hos unge, der initiativ har vært ett tema.

Hansen og Larson (2007) fant i en studie som studerte faktorer som styrker eller hindrer utvikling hos unge, en lineær sammenheng mellom tid brukt i organiserte fritidsaktiviteter og mengde utviklingsopplevelser hos ungdom på high school. Sammenhengen mellom tidsbruk i aktivitet og mengde rapporterte utviklingsopplevelser var signifikant også når man kontrollerte for effekten av grunnen for at man drev med aktiviteten, om man hadde en lederrolle og forholdet mellom antall voksne og barn i aktiviteten. I denne studien benyttet man seg av YES-instrumentet hvor initiativskalaen, som benyttes i denne undersøkelsen, er en del. Dette gir grunnlag for en hypotese om at opplevelse av initiativ øker med mengde fysisk aktivitet også i denne oppgaven.

I den samme studien fant de også at unge som rapporterte å være motiverte av glede ved aktiviteten og fremtidige mål, rapporterte høyere nivå av utviklingsopplevelser. Den samme studien fant at det var en viss sammenheng mellom barn per voksenraten i aktiviteten og utviklingsopplevelser, noe som kan indikere en effekt av voksenledelse

I en studie fra 2006 studerte Larson, Hansen og Montea (2006) profiler av utviklingsopplevelser i ulike organiserte ungdomsaktiviteter. De fant at det i organisert fysisk aktivitet ble rapportert signifikant høyere opplevelse av initiativ, emosjonell regulering og lagarbeidsopplevelser enn gjennomsnittlig i aktivitetene de studerte. Når det gjaldt bidrag til faktorer som identitetsutvikling, positive relasjoner og nettverksbygging med voksne, var organisert fysisk aktivitet signifikant lavere enn gjennomsnittet, men størrelsen på disse forskjellene var små (Larson et al., 2006). I en annen del av studien gjorde de en sammenligning mellom organiserte fritidsaktiviteter og tre kontrollbetingelser;

skoleundervisning, å være sammen med venner og å være på jobb. Alle de organiserte fritidsaktivitetene hadde generelt høyere nivå av utviklingsopplevelser enn kontrollaktivitetene. Når det gjaldt organisert fysisk aktivitet, skilte denne seg fra de andre organiserte aktivitetene som bedre kilde til utviklingsopplevelser knyttet til initiativ. Spesielt var det å sette seg mål og å legge ned stor innsats knyttet til deltakelse i organisert fysisk aktivitet (Larson et al., 2006).

Ser man disse resultatene i forhold til tilfredsstillelse av grunnleggende behov, kan dette tyde på at å legge ned innsats og sette seg mål vil henge sterkest sammen med opplevelse av kompetanse og autonomi. At utøveren selv får sette seg mål, og hvordan han utformer disse målene, har en påvist betydning for opplevelse av kompetanse og autonomi (Duda & Ntoumanis, 2005). Larsons studie viste også at organisert fysisk aktivitet bidro lavere til opplevelser knyttet til identitetsutvikling og utvikling av positive relasjoner, enn både de andre organiserte fritidsaktivitetene og kontrollaktivitetene (Larson et al., 2006). Ser man dette opp mot selvbestemmelsesteorien, kan dette tyde på at behovet for tilhørighet har en mindre betydning enn de to andre behovene i fysisk aktivitet.

Ser man mer detaljert på kognitive resultater av deltakelse i fritidsaktiviteter, finner Larson et al. (2004) at en del av deltakerne i såkalte «youth programs» utvikler mer avansert strategisk tenkning. Denne studien inkluderte ikke idrett, men er spesielt viktig for å forstå utviklingen av initiativ. Respondentene beskriver at de har lært problemløsning, vurdering av forholdet mellom hendelser og det å organisere arbeidet i deler for å nå et mål. Ungdommene rapporterte at de lærte seg å legge planer som tok hensyn til dynamikken i flere systemer samtidig; deres egen gruppe, voksenorganisasjoner og andre analysenivåer. Heath (1999 i Larson, 2000) har i samsvar med dette funnet at unge i de «youth programs» som viser best

effekt, utvikler språklige verktøy knyttet til logisk tenkning, for eksempel det å kunne bygge scenarioer og bruke hvis-så setninger. Larson hevder utviklingen av disse ferdighetene er en del av forklaringen på den assosiasjonen man finner mellom deltakelse i «youth programs» og senere akademisk og yrkesmessig karriere som blant andre Eccles har funnet (Eccles et al., 2003; Eccles & Templeton, 2002).

Forskning på resultater av å oppleve tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene i fysisk aktivitet

I forskning med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien har man stort sett studert behovene samlet, og det har vist seg at tilfredsstillelse av ett av behovene har konsekvenser for alle tre. Men det finnes også forskning som ser på hvert enkelt behovs bidrag til ulike variabler knyttet til fysisk aktivitet. Forskningen på sammenhengen mellom behovtilfredsstillelse og indre motivasjon har vist at behovene kompetanse og autonomi er assosiert med indre regulering av treningsatferd, mens behovet for tilhørighet ikke viste denne sammenhengen tydelig (Wilson & Rodgers, 2004, 2007; Wilson et al., 2003). Indre regulering av treningsatferd er den mest indremotiverte formen for regulering. Indre regulering av fysisk aktivitet kan ses på som en forutsetning for opplevelse av initiativ i fysisk aktivitet gjennom at indre regulering innebærer kognitive prosesser som planlegging, valg og målsetting (Larson, 2000). I forhold til opplevelse av initiativ kan dette tyde på at kompetanse og autonomi vil bety mest for opplevelse av initiativ. Wilson hevder at resultatene kan tyde på at tilhørighet kan ha en større betydning for ytre regulering av treningsatferd (Wilson & Rodgers, 2004).

Hollembek & Amorose (2005) fant i en studie på forskjellige idretter på college-nivå i USA at sammenhengen mellom treneres atferd og indre motivasjon var mediert av de tre behovene. De konkluderte med at det mest konsistente funnet på sammenhengen mellom treneres atferd og indre motivasjon omhandler trenerens beslutningsstakingsstil. Fra et motivasjonssynspunkt gjør trenere lurt i å ta med utøverne i beslutninger som involverer dem selv (Hollembek & Amorose, 2005). Både teoretisk og empirisk fins det god støtte for å anta at manglende autonomistøtte vil kunne underminere den indre motivasjonen som man mener er viktig for opplevelse av initiativ.

Studier på idrett og selvbestemmelsesteorien har gitt støtte til de grunnleggende antagelsene om hvordan autonomistøtte henger sammen med behovene (Vallerand, 2007). For eksempel har forskning (Blanchard & Vallerand, 1996 i Fredrick-Recascino, 2002) på basketballspillere vist at jo mer treneren ble oppfattet som autonomistøttende, jo mer autonome følte spillerne seg. I en studie av Standage, Duda og Ntoumanis (2003) på kroppsøving var studentenes oppfatning av et autonomistøttende klima en sterk prediktor på studentenes oppfatning av autonomi. Autonomistøtte innebærer at utøvere opplever frihet til å velge selv, og dette burde bidra også til økt initiativopplevelse siden det å kunne velge og disponere tid og krefter selv er viktig i initiativopplevelse.

I forskning hvor man har benyttet selvbestemmelsesteorien, men brukt indremotivasjon som mål, og ikke behovene, har man funnet sammenhenger med flere fenomen som ligger nært opp til initiativ blant annet: konsentrasjon (Briere, Vallerand, Blais, & Pelletier, 1995; N Ntoumanis, 2001 i Vallerand, 2007), utholdenhet (Gagne, Ryan, & Bargmann, 2003 i Vallerand, 2007), holdninger til å fortsette og faktisk utholdenhet i

aktiviteten (Chatzisarantis, Biddle, & Meek, 1997 i Vallerand, 2007), innsats (Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Simons, Dewitte, & Lens, 2003 i Vallerand, 2007). Alt dette er svært sentrale faktorer også i utvikling og opplevelse av initiativ.

I sum gir dette grunnlag for en hypotese om at tilfredsstillende av behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse i fritidsaktiviteter er korrelert med initiativopplevelse i fysisk aktivitet. Når det gjelder styrken på sammenhengen mellom initiativ og behovene er det rimelig å ha en hypotese om at økt behovtilfredsstillende vil gi økt opplevelse av initiativ. Basert på den fremstilte teorien, innholdet i de leddene som måler initiativ, og tidligere forskning kan man forvente at denne sammenhengen er sterkest for kompetanse og autonomi, og svakere for tilhørighet. Videre gir det grunn for en hypotese om at autonomi og kompetanse predikerer opplevelse av initiativ. Det er også grunnlag for en hypotese om at tilhørighet vil predikere opplevelse av initiativ, men at denne prediksjonen vil være svakere enn for de to andre behovene.

I selvbestemmelsesteorien ser man på de grunnleggende behovene som universelle og forventer ikke kjønnsforskjeller i hvordan de fungerer. Frederick (2002) fant i sin forskning på voksne menn og kvinner i Amerika at menn hadde høyere kompetansemotivasjon enn kvinner og kvinner høyere motivasjon knyttet til utseende og "attractiveness". I en annen studie fant man at det ikke var forskjell mellom kjønnene på interesse, glede, kompetanse og sosiale motiv, men kvinner viste mer motivasjon knyttet til kroppen og å holde seg i form (Frederick, Morrison, & Manning, 1996) Til tross for noen studier som viser enkelte små kjønnsforskjeller, har man funnet generell støtte for synspunktet om at de psykologiske mekanismene i selvbestemmelsesteorien ikke er avhengige av kjønn (Standage et al., 2007).

Studier som ikke har selvbestemmelsesteorien som teoretisk ramme, har funnet kjønnsforskjeller i forhold til opplevelse av kompetanse. For eksempel har en studie på det å lære ishockey vist at hvorvidt man oppfatter en aktivitet som passende basert på kjønnsroller, bestemmer opplevelse av kompetanse i forhold til å lære aktiviteten (Solmon, Lee, Belcher, Harrison, & Wells, 2003). Gutter rapporterte i større grad at de følte seg kompetente til å lære ishockey enn jenter, men de jentene som opplevde ishockey som en kjønnsnøytral aktivitet, opplevde seg mer kompetente til å lære ishockey enn jenter som mente at dette var en aktivitet for gutter. Forskerne konkluderte med at deltakernes oppfatning av hvor passende denne aktiviteten var for kjønn, var med å påvirke hvor kompetente de følte seg til å lære aktiviteten, og at dette kaster lys over sammenhengen mellom opplevelse av kompetanse og hvor passende en aktivitet er for kjønn (Solmon et al., 2003). I en studie på kjønnsforskjeller i selvbilde og opplevd kompetanse for fysisk aktivitet fant man ikke kjønnsforskjeller hverken i globalt selvbilde, eller opplevd kompetanse blant tyrkiske 11-14 åringer (Asci, Kosar, & Isler, 2001). Men de fant en signifikant effekt av mengde fysisk aktivitet på opplevelse av kompetanse. Med bakgrunn i dette er det ikke forventet at det skal være kjønnsforskjeller i hvordan nivå av fysisk aktivitet, voksenledelse og de tre behovene bidrar til å predikere initiativopplevelse.

Forskning på betydningen av struktur og voksenledelse i fysisk aktivitet

Forskning som ikke har selvbestemmelsesteorien som teoretisk rammeverk, men ser på effekter av struktur og kontekst, har funnet at dette er et viktig element i å forklare hvordan idrett bidrar til positiv utvikling. Mahoney & Stattin (2000) konkluderte med at ungdomsaktiviteter som forebygger risikoatferd, inneholder mer struktur sammenlignet med

aktiviteter som kunne gi negativ utvikling i ungdomstiden. De fant også andre kritiske faktorer for positiv utvikling; aktiviteter for unge bør organiseres slik at de vektlegger bygging av ferdigheter, inneholde tilbakemeldinger til deltakerne, er regelstyrte, være ledet av kompetente voksne og ha en planlagt, regelmessig frekvens, for eksempel trening mandag og fredag (Mahoney & Stattin, 2000). Dette er faktorer som teoretisk også vil bidra til utvikling av initiativ.

Ut fra selvbestemmelsesteorien vil voksenledelse kunne påvirke opplevelse av initiativ blant annet gjennom hvordan man tilrettelegger aktivitetene for opplevelse av autonomi og indre motivasjon. Samtidig kan voksenledelse slå ut i den andre retningen, manglende autonomistøtte i voksenledelse kan undergrave opplevelse av autonomi og indre motivasjon. Forskning på autonomistøtte i fysisk aktivitet har vist at oppfyllelse av behovet for kompetanse delvis medierer autonomisstøttes effekt på opplevelse av indre motivasjon (Edmunds, Ntoumanis, & Duda, 2007). Dette kan tyde på at å oppleve seg som kompetent i aktiviteten kan virke som en buffer mot eventuell lite autonomistøttende voksenledelse. Men effekten av struktur og voksenledelse på initiativopplevelse er såpass veldokumentert at det gir grunnlag for en hypotese om at voksenledelse henger positivt sammen med initiativopplevelse også i denne studien. Et eventuelt fravær eller negativ sammenheng mellom voksenledelse og autonomi kan antyde at mange unge ikke opplever at voksenledelsen bygger opp under autonomi.

Forskning på kjønnsforskjeller

Innen forskning på identitetsutvikling har kjønnsforskjeller tradisjonelt vært et tema.

En studie av Sharp et al. (Sharp, Coatsworth, Darling, Cumcille & Ranieri, 2007) fant kjønnsforskjeller i selv-definerende aktiviteter, d.v.s. hvilke aktiviteter man velger for å skape se en identitet. Man fant derimot ikke en kjønnsforskjell i hvordan aktivitetene bidro til identitetsopplevelse. Det vil si at det var de samme mekanismene som bidro til identitetsopplevelse. Sharp et al. (2007) fant at jenter i Chile, Italia og USA var signifikant mer involvert i sosiale aktiviteter enn gutter. Dette kan antyde at tilhørighet er et viktigere kriterium for valg av aktivitet hos jenter. Videre fant Sharp et al. at gutter i større grad valgte idrett som selv-definerende aktivitet. Men Sharp et al. konkluderte med at selv om kjønnene valgte ulike arenaer, var opplevelsene de hadde på de ulike arenaene like. Dette kan antyde at fysisk aktivitet betyr mer som arena for utvikling hos gutter enn jenter, selv om dette kan være et fenomen i endring. Konklusjonen i studien var likevel at man vet lite om kjønnsforskjeller i personlig uttrykk, flyt-opplevelser og målrettet atferd (Sharp et al., 2007). Dette er elementer som de mener er en del av identitetsutvikling, og som også er elementer som er viktige forutsetninger for utvikling av initiativ, i følge Larson.

Internasjonal forskning på tidsbruk hos unge har konsistent indikert kjønnsforskjeller i hvordan barn og unge bruker fritiden sin (Eccles et al., 2003). Blant annet fant Passmore og French (Passmore & French, 2001 i Sharp et al., 2007) at gutter deltok oftere i idrett og sosiale aktiviteter, mens jenter deltok mer i kreative aktiviteter som musikk, dans og kunst. Når det gjelder kjønnsforskjeller i nivå av fysisk aktivitet, har tidligere HEVAS studier vist en viss forskjell der gutter er noe mer fysisk aktive enn jenter. I organisert fysisk aktivitet har gutter tradisjonelt sett vært mer involvert enn jenter i barndommen (Prusak & Darst, 2002). Blant ungdomsmedlemmene i Norges Idrettsforbund er 57% av medlemmene gutter og 43% jenter (NIF, 2005).

Basert på teori og empiri presentert tidligere i oppgaven vil en forvente å finne kjønnsforskjeller på selve initiativskalaen. Dette hovedsakelig på grunn av at det tradisjonelt har vist seg at gutter har et høyere fysisk aktivitetsnivå enn jenter (Torsheim, Samdal, Wold & Hetland, 2004). Forskningen på kjønnsforskjeller i forhold til behovene gir ikke grunn til å konkludere, men denne studien har en hypotese om at gutter skårer høyere enn jenter på opplevelse av kompetanse, og jenter høyere enn gutter på opplevelse av tilhørighet.

Oppsummering

Teorien viser at fysisk aktivitet og organisert fysisk aktivitet er en mulig arena for både opplevelse av behovtilfredsstillelse og opplevelse av initiativ. Å delta i fysisk aktivitet vil gi en mulighet til å oppleve og trene seg på de fleste av de elementene Larson har spesifisert i sitt initiativbegrep.

Den refererte forskningen tyder på at fysisk aktivitet kan være en god arena for utvikling av initiativ. Det er en aktivitet som har vist seg å være assosiert med utvikling av identitet, initiativ, emosjonell selv-regulering, relasjonsbygging, utvikling av lagarbeid og sosiale ferdigheter. Forskningen har også vist at fysisk aktivitet er en arena som kan gi tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene, og slik tilfredsstillelse fører til indre motivasjon i forhold til aktiviteten. Indre motivasjon er vist gjennom en rekke studier å være assosiert med konsentrasjon, innsats, mengde, vilje til å fortsette med, og faktisk gjennomføre den fysiske aktiviteten, faktorer som er viktige i utvikling av initiativferdigheter. Forskningsresultater angående struktur og organisering i fritidsaktiviteter tyder på at dette har en gunstig effekt på utviklingen av en rekke positive egenskaper hos deltakerne. Når voksenledelse foregår på den rette måten kan den være assosiert med behovtilfredsstillelse og

positiv utvikling,. Når det gjelder kjønnsforskjeller, er resultatene mer sprikende. Innenfor selvbestemmelsesteorien har de fleste studiene konkludert med at man ikke finner kjønnsforskjeller i hvordan de psykologiske mekanismene fungerer. Men forskning tyder på at gutter og jenter velger forskjellige aktiviteter, og at idrett er vanligst blant gutter.

Hypoteser om sammenhengen mellom tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene og initiativopplevelse i fysisk aktivitet

Idrett er den arena hvor det største antallet barn og unge jevnlig tar del i en voksenorganisert fritidsaktivitet og er dermed en arena med et stort potensial for utvikling av initiativ. Fysisk aktivitet og organisert fysisk aktivitet har til nå ikke vært i særlig fokus i den forskingen som er gjort på initiativ og initiativutvikling. Ingen studier har heller testet sammenhengen mellom opplevelse av tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene og opplevelse av initiativ. Dette til tross for at Larson (2000) teoretisk bygger på Deci og Ryans grunntanker om indre motivasjon og nevner agency og autonomi som et av tre grunnleggende krav for at initiativ skal utvikle seg. Studiens hypoteser er følgende:

1. opplevelse av initiativ øker med mengde fysisk aktivitet.
2. det er kjønnsforskjell i opplevelse av initiativ i fysisk aktivitet. En hypotese om at gutter skårer høyere enn jenter på opplevelse av kompetanse og jenter høyere enn gutter på opplevelse av tilhørighet.
3. tilfredsstillelse av behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse i fritidsaktiviteter er positivt korrelert med initiativopplevelse i fysisk aktivitet. Opplevelse av autonomi og kompetanse vil korrelere sterkest med initiativ.
4. voksenledelse henger positivt sammen med initiativopplevelse.

5. fysisk aktivitet, autonomi, tilhørighet, kompetanse og voksenledelse vil predikere mengde av initiativopplevelse. Fysisk aktivitet vil predikere initiativopplevelse sterkest, kompetanse, autonomi og voksenledelse noe svakere, og tilhørighet vil predikere sammenhengen svakest.

Metode

HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen deltar i et internasjonalt prosjekt hvor man hvert fjerde år gjennomfører landsomfattende spørreskjemaundersøkelser om helsevaner og helseopplevelse blant skolebarn og skoleungdom (HEVAS-undersøkelsene).

Datainnsamlingene har funnet sted siden skoleåret 1983/84 og antall land som deltar har steget fra fire til 41 land. Den internasjonale databanken for prosjektet er plassert i Bergen og administreres av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og HEMIL-senteret. Prosjektet er etablert og gjennomføres i samarbeid med Verdens helseorganisasjon. Den norske HEVAS-undersøkelsene var finansiert av Norges forskningsråd, Medisin og Helse, Norges Helsetilsyn og Sosial og Helsedirektoratet.

Dataene ble samlet inn ved bruk av spørreskjema. Skjemaet ble utviklet gjennom et samarbeid mellom de land som deltok i prosjektet og ble pilottestet i et utvalg land forut for datainnsamlingen. Det ble også gjennomført en test-retest-studie av spørsmålenes og skalaenes reliabilitet. En kjerne av spørsmål har gått igjen i alle undersøkelsene, mens andre deler av spørreskjemaet varierer.

Denne artikkelen er basert på data fra den norske undersøkelsen som ble gjennomført skoleåret 2005/2006.

Utvalg

Utvalget av skoleklasser som deltok, ble trukket fra en liste over alle barneskoler og ungdomsskoler i landet. Listen var ordnet etter fylke og etter kommunenummer innen fylkene. Man tok utgangspunkt i 8.-klassene og trakk hver n'te klasse, med et tilfeldig valgt startnummer mellom 1 og n. Fra 6. og 10. klasse tok man med de tilsvarende klassene ved skolene som ble trukket ut. Alle elever i de uttrukkede klassene inngikk i undersøkelsen. Skolene ble med andre ord trukket ut ved en systematisk samplingprosedyre (sekvensiell trekking). Dette kalles klyngeutvalg, og slike utvalg kan i de fleste praktiske situasjoner være å betrakte som tilfeldig utvalg av klynger (Ferguson & Takane, 1989). Utvalget av skoler blir betraktet som representative for alle skolene i landet. Utvalget i 2005/2006 bestod av 515 skoleklasser med tilsammen 7664 elever, fordelt på 6., 8., 10. og 1. klasse videregående.

Etter at dataene ble lagt inn på en datafil, ble de kvalitetskontrollert etter prosedyrer som var felles for alle land som deltok i studien. Kvalitetskontrollen omfattet blant annet sjekking og korrigering av inkonsistente svar, fjerning av svar fra elever som ikke har oppgitt kjønn og fjerning av svar fra personer som har minst 25 % manglende svar på utvalgte nøkkelvariabler.

I denne undersøkelsen benyttes bare svarene fra 10. klassetrinn, etter kvalitetskontrollen ble endelig svarprosent 58 %, til sammen var det 1534 respondenter fra til sammen 79 skoleklasser. Kjønnfordelingen var for gutter 53 % (815) og for jenter 47 % (719).

Endelig svarprosent i materiale var 58 % for 10. klasseelevne samlet. Dette er et såpass stort frafall at det gir grunnlag for å lure på om det er forskjell mellom de skolene og elevene som deltok, og de som falt fra. Hovedgrunnen til frafallet var at skolene ikke ville

delta (31 % av frafallet på skolenivå) mens kun 15 % av frafallet skjedde på elevnivå. 85 % svar på elevnivå er høyt for denne type studier, så det er frafallet av skoler som gir grunn til bekymring. Grunnen til frafallet på skolenivå ble antatt å skyldes ressursmangel hos skolene. Skolene blir bedt om eller pålagt å delta i så mange forskjellige undersøkelser at arbeidsmengden på den enkelte skole oppleves som for stor, og de takker dermed nei. Man antar at dette er grunnen til frafallet og ikke underliggende forskjeller i de skolene som svarer. Derfor har en til nå i den norske HEVAS-studien ikke funnet grunn til å fylle på med skoler som ligner skolene som ikke deltar på f. eks. lokalisasjon og inntektsvariabler, selv om dette er under vurdering.

Fremgangsmåte

HEMIL-senteret ba Kirke-, undervisnings-og forskningsdepartementet om å anbefale prosjektet overfor skolestyrer og skoler. Etter at en slik anbefaling forelå, ble det rettet en henvendelse til skolestyrene i alle de kommunene som har skoler som var kommet med i utvalget. Etter at godkjennelse fra skolestyrene forelå, ble det rettet en henvendelse til hver enkelt skole. Kort tid før undersøkelsen skulle gjennomføres, ble spørreskjemaene sendt sammen med introduksjonsbrev og instruks for gjennomføringen til skolene.

Datainnsamlingen ble gjennomført etter en prosedyre som skulle sikre at ingen ved skolen kunne se elevenes svar. Datainnsamlingen foregikk i klasserommene ved de ulike skolene og ble administrert av lærerne. En kort tekst som beskrev fremgangsmåten, ble lest opp av den læreren som gjennomførte datainnsamlingen, før skjemaene ble delt ut til elevene. Lærerne fulgte en standardprosedyre for 1) å sikre anonymitet overfor skole og lærere, 2) å sikre at betingelsene ble så like som mulig for samtlige elever, 3) at elevene skulle ha fred og

ro under utfyllingen. Ungdommene fylte selv ut skjemaene, og det ble satt av en hel skoletime til utfyllingen.

Elevene skulle ikke skrive navn på skjemaene, og man benyttet ingen kode som kan brukes til å identifisere enkeltelever. Elevene la selv sine skjemaer i en konvolutt, som ble limt igjen og sendt uåpnet til HEMIL-senteret. Skjemaene ble der lest optisk, og tvilstilfeller ble sjekket ut manuelt, informasjonen fra skjemaene ble lagt inn på en datafil i SPSS-format og renset etter allerede beskrevet prosedyre. Til de skolene som ikke hadde svart etter fire uker, ble det sendt en purring, og disse skolene ble gitt en anledning til å gjennomføre datainnsamlingen etter den fristen som opprinnelig ble satt.

Etiske betraktninger

HEVAS-studien er godkjent av Regional Etisk Komite og personvernombudet ved Universitetet i Bergen. Det frie valget er sikret gjennom at både skoler og elever kan trekke seg når som helst under studien. Det finnes imidlertid etiske problemstillinger knyttet til deltakelse. Den ene er at man baserer seg på passiv aksept fra foreldrene dvs. at de må reservere seg for at barna ikke skal få undersøkelsen utdelt. Et annet problem er at situasjonen innebærer et visst sosialt press til å delta. Det krever litt å si nei hvis hele klassen deltar.

Et visst ubehag kan det også være ved å svare på enkelte spørsmål i studien, for eksempel gjennom å måtte vurdere om man føler seg flink eller ikke, eller om de andre ikke liker en. Samtidig mener man at dette ubehaget oppveies av den nytten man har av slike studier og at kunnskapen som kommer frem kan bidra i positiv retning akkurat for de som opplever ubehag knyttet til de temaene studien tar opp. God sikring av anonymitet skal også gjøre at det oppleves som trygt å besvare spørsmålene i studien.

Måleinstrumenter

Siden utvalget av respondenter er et klyngeutvalg med skoleklasser som utvalgsenhet, bør det i analysene ideelt sett vært kontrollert for denne designeffekten. Man kan tenke seg at medlemskap i ulike skoleklasser påvirker variansen i materialet systematisk. Det er imidlertid rimelig å anta at effekten av skoleklasser ikke er særlig stor for de skalaene som blir benyttet i denne analysen siden de ikke er relatert til skolesituasjoner direkte. Tidligere analyser av data fra HEMIL-senteret med denne innsamlingsmetoden har vist at skoleklasse forklarer svært lite av variansen i variabler som ikke er relatert til skolemiljøet.

Initiativ - The Youth Experiences Survey (YES) 2.0

Opplevelse av initiativ ble målt ved hjelp av en norsk versjon av The Youth Experiences Survey (YES 2.0). Hele YES-skalaen har blitt brukt til å måle ungdommers opplevelser av positivutvikling og negative påvirkninger i flere områder av dagliglivet, så som skoleklasser, fritid med venner, arbeidsliv og deltidsjobber (Dworkin et al., 2003; Larson et al., 2006). Dette måleinstrumentet er ganske nylig blitt utviklet for bruk i studier av organiserte ungdomsaktiviteter i USA av Hansen, Larson, & Dworkin (2003), og Reed Larson har gitt sin godkjenning for bruken av dette i HEVAS-undersøkelsen. Siden Larsons initiativbegrep ikke har blitt testet i en norsk sammenheng før, blir studiene på dette i regi av HEMIL-senteret sett på som eksplorerende. Initiativdelen av det originale YES 2.0 instrumentet består av fire subskalaer; målsetting, innsats, problemløsning og tidsstyring. Denne studien bruker en revidert utgave tilpasset norsk ungdom. Først ble spørsmålene oversatt til norsk. I denne prosessen ble det sett på som viktig å finne en språkbruk som var

mest mulig presis, slik at mening og innhold i originalleddene ble bevart. For å gjøre målet så presist som mulig i forhold til den sammenhengen det skulle benyttes i, ble en setningsdel som spesifiserte fysisk aktivitet, lagt til hvert av de seks leddene.

Den norske oversettelsen ble deretter testet i tre fokusgruppeintervjuer blant 14-15 åringer i februar og september 2005. Målet med dette var å skaffe informasjon om hvor godt de oversatte leddene fungerte blant norske ungdommer. Fokusgruppeintervjuer er uformelle intervjuer og representerer en kvalitativ metode fordi fokusgruppene kan gi kvalitative data om deltakernes forståelse av virkeligheten (Nøtnes, 2001). Gruppene blir ledet av en av forskerne, men har en åpen og fri struktur som gjør det mulig å oppdage uforutsett forståelse av det som er tema i gruppen. I følge Nøtnes (2001), skal fokusgrupper ikke ha flere en tolv eller færre enn fire deltakere. I disse fokusgruppene var antallet deltakere rundt ti. Det er videre anbefalt å utføre flere intervju med den samme kategorien mennesker, og å teste ut spørsmålene i ulike sammenhenger for å sikre at de er representative. Dette instrumentet ble testet gjennom intervjuer på to ungdomsskoler som lå i ulike nabolag. Intervjuene ble utført av to forskere ved HEMIL-senteret. De seks leddene ble deretter revidert slik at de passet med norske ungdommers dagligbruk av språket. Dette er basert på et grunnleggende råd om at slike spørreskjema bør utformes i et språk som er slik folk snakker, for å minske sjansen for misforståelser (Haraldsen, 1999). Deretter ble det utført en pilotstudie der initiativskalaen ble testet ut på to ungdomsskoleklasser høsten 2005. Totalt 45 elever besvarte studiene, og alpha-verdiene i instrumentet virket gode. Selve datainnsamlingen ble utført i desember 2005.

Leddene i initiativskalaen er alltid tenkt å referere til opplevelser med relativt domenespesifikke erfaringer, dvs følelsen av initiativ knyttet til den aktiviteten man tenker på når man svarer. Spørsmålsstillingen som ble benyttet var: *"I løpet av dette skoleåret: hvor ofte*

har du hatt følgende opplevelser når du holder på med fysisk aktivitet” Elevene skulle så svare på følgende påstander: ”Jeg legger ned all energien min når jeg driver med fysisk aktivitet i fritiden.”, ”Jeg setter meg selv på prøve gjennom fysisk aktivitet i fritiden.”, ”Jeg er konsentrert når jeg driver med fysisk aktivitet i fritiden.”, ”Jeg bestemmer selv om jeg skal drive med fysisk aktivitet i fritiden.”, ”Jeg finner ut hvordan jeg kan oppnå det jeg ønsker når jeg holder på med fysisk aktivitet.” og ”Jeg planlegger hverdagen min for å kunne holde på med fysisk aktivitet.” Se appendix A1 for original.

Tre av spørsmålene retter seg mot innsats, to mot målsettinger og ett går på problemløsning/tidsplanlegging. Det siste spørsmålet antas å kunne tappe både problemløsnings og tidsplanleggingsdimensjonen. Det opprinnelige instrumentet har tre spørsmål på hver av disse underkategoriene. Initiativ oppfattes å bestå av *alle* disse kategoriene, ingen har rapportert å prøve å dele begrepet opp i underkategorier statistisk.

Påstandene skulle besvares ved å krysse av for en av fire svarkategorier: ”*svært ofte*”, ”*ganske ofte*”, ”*av og til*” og ”*ikke i det hele tatt*”. Sumskåren av disse leddene er benyttet i oppgaven. Denne ble laget ved å legge sammen skårene på hvert ledd og så dele på antall ledd, dette ble gjort for hver person. De som hadde et eller flere ubesvarte ledd ble utelatt og ikke tatt med i beregningen av sumskåren.

Cronbachs alpha, intern konsistens, for YES skalaen har blitt vist å være .94 (Hansen & Larson, 2005) . Den indre konsistensen for de seks spørsmålene i initiativskalaen er .84. Ett av leddene virket å ha en oversettelse som ikke samsvarte optimalt ved den originale meningen. Leddet ”*Jeg bestemmer selv om jeg skal drive med fysisk aktivitet i fritiden*” bidrar til at alphaverdien blir litt dårligere enn den kunne ha vært. Hvis leddet sløyfes ville den indre konsistensen økt fra .84 til .85. Dette er så lite at det ble funnet hensiktsmessig å la leddet

være. Likevel kan det settes spørsmålstegn ved om dette leddet er godt oversatt i forhold til originalen som legger vekt på det å sette seg mål. Ferdighetsaspektet forsvinner i forhold til originalleddet når man ikke får med at man har lært seg å sette seg mål og arbeide etter disse gjennom å drive med aktiviteten. Slik spørsmålet fremstår nå, måler man muligens mer motivasjon og autonomi enn initiativ definert som evnen til å gjennomføre en aktivitet. Problemet med en mer direkte oversettelse var at ungdommene i fokusgruppene ikke forsto spørsmålet med målsetting i forhold til fysisk aktivitet.

The Basic Need Satisfaction Scale

The Basic Psychological Needs Scale er en familie av måleinstrumenter, en som adresserer behovstilfredsstillelse generelt i livet og andre som retter seg mot behovstilfredsstillelse i spesifikke domener. Det originale måleinstrumentet (ref) har 21 ledd som måler de tre grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse (6 ledd, 3 reversert), autonomi (7 ledd, tre reversert) og tilhørighet (8 ledd, 3 reversert), delt inn i tre skalaer. Både arbeidslivsversjonen og den genrelle versjonen lå til grunn da instrumentet ble oversatt og tilpasset til å kunne gjelde for fritidsaktiviteter. Etter oversettelse og pilotundersøelse for å tilpasse instrumentet til norske ungdommer, ble leddene som følger:

1) ”Jeg bestemmer selv hvilke fritidsaktiviteter jeg vil være med på” 2) ”Jeg liker de personene jeg gjør fritidsaktivitetene mine sammen med” 3) ”Jeg føler meg ikke så veldig flink i fritidsaktivitetene mine” 4) ”Jeg føler meg stresset når jeg holder på med fritidsaktivitetene mine” 5) ”Folk jeg kjenner sier jeg er god i fritidsaktivitetene jeg holder på med” 6) ”Jeg kommer godt overens med folk jeg treffer på fritidsaktivitetene mine” 7) ”Jeg holder meg stort sett for meg selv når jeg holder på med fritidsaktivitetene mine” 8) ”Jeg føler jeg kan komme

med egne ideer og si hva jeg mener når jeg driver med fritidsaktivitetene mine” 9) ”De jeg er sammen med når jeg driver med fritidsaktivitetene mine ser jeg på som mine venner” 10) ”Jeg lærer nye interessante ting i fritidsaktivitetene jeg holder på med” 11) ”Jeg må gjøre det som blir sagt når jeg deltar i fritidsaktivitetene mine” 12) ”De jeg er sammen med når jeg driver med fritidsaktivitetene mine, bryr seg om meg” 13) ”Jeg føler meg oftest flink i fritidsaktivitetene mine” 14) ”De jeg vanligvis er sammen med når jeg driver med fritidsaktivitetene mine, bryr seg om hvordan jeg har det” 15) ”Jeg får sjelden mulighet til å vise hvor flink jeg er i fritidsaktivitetene mine” 16) ”Det er ikke mange jeg tenker på som gode venner av de jeg driver fritidsaktivitetene mine sammen med” 17) ”Jeg føler stort sett at jeg kan være meg selv når jeg driver med fritidsaktivitetene mine” 18) ”Det virker ikke som de jeg er sammen med i fritidsaktivitetene mine liker meg noe serlig” 19) ”Jeg føler ofte at jeg ikke er så flink i fritidsaktivitetene mine” 20) ”Jeg får sjelden bestemme selv hvordan ting skal gjøres i fritidsaktivitetene mine” 21) ”De jeg er sammen med når jeg driver med fritidsaktivitetene mine er ganske greie med meg” Se appendix A2 for original tekst. Kodene økkelene for denne varianten av instrumentet er: Kompetanse: 3(R), 5, 10, 13, 15(R), 19(R). Autonomi: 1, 4(R), 8, 11(R), 14, 17, 20(R). Tilhørighet: 2, 6, 7(R), 9, 12, 16(R), 18(R), 21

Introduksjonsteksten til påstandene var: ”Nedenfor følger en liste over påstander om deg selv og dine fritidsaktiviteter. Tenk på de fritidsaktivitetene du liker best å gjøre. Les nøye og sett kryss for hver påstand.” og ”Her er noen flere påstander om deg selv og dine fritidsaktiviteter. Les dem nøye og sett kryss for hver påstand.” Elevene kunne svare på hver påstand ved å krysse av på en fempunktets Likert skala som gikk fra ”helt enig”, ”enig”, ”verken enig eller uenig”, ”uenig” til ”helt uenig”

Flere varianter av Basic Psychological Needs Scale er brukt i forskningen. Men spørsmålsstillingen er ganske lik for alle, men variantene er tilpasset forskjellige domener. Validering av de tre subskalaene er gjort i en studie av Deci et al. (2001). Gagnes versjon oppgir, Cronbachs alpha =.83 for kompetanse, =.61 for autonomi og =.69 for tilhørighet. Interkorrelasjonene mellom behovene var fra .61 til .65 (2003). Disse alfaværdiene og interkorrelasjonene er ganske like med andre versjoner av Basic Psychological Needs Scale, som tilfredsstillelse av grunnleggende behov i arbeidslivet (Itardi et al, 1993). Det er denne versjonen "The Basic Need Satisfaction at Work Scale" som har vært mest benyttet (Baard, Deci, & Ryan, 2004; Deci et al., 2001; Itardi, Leone, Kasser, & Ryan, 1993). "The Basic Need Satisfaction in Life Scale" (dvs den generelle skalaen) har blitt benyttet av bl.a. Gagné (2003). En tilpasning for å måle behovstilfredsstillelse i knyttet til "physical education" har blitt utviklet av Ntoumanis (2005).

Variablene ble snudd slik at lav skåre ble lav behovstilfredsstillelse. Videre ble ledd som er negativt stilt omkodet og snudd slik at det kunne lages sumskårer ved å legge sammen skårene for hvert ledd som inngikk i et behov. Respondenter som hadde et eller flere ubesvarte ledd, ble utelatt. Etter en gjennomgang av internkonsistens ble to ledd utelatt fra autonomiskalaen, ett ble lagt inn under tilhørighet, og ett ble utelatt helt.

Det spørsmålet som ble fjernet var: "*Jeg må gjøre det som blir sagt når jeg deltar i fritidsaktiviteten mine*". Begrunnelsen for dette var at leddet, ureversert, ikke korrelerte negativt med autonomi som teoretisk forventet, men tvert imot positivt. Dessuten ble spørsmålet "De jeg vanligvis er sammen med når jeg driver med fritidsaktivitetene mine, bryr seg om hvordan jeg har det" flyttet til tilhørighetsskalaen fordi det korrelerte vesentlig høyere med denne enn med autonomiskalaen. Chronbachs alpha ble etter denne prosessen følgende

for de enkelte behovskalaene: Tilhørighet Chronbachs alpha 0.84, Kompetanse: Chronbachs alpha: 0,76 og autonomi: Chronbachs alpha: 0,53. Denne alpha-verdi på autonomi er noe lavere en tidligere forskning med samme instrument. Dette kan tyde på at denne oversettelsen av instrumentet ikke klarer å måle det underliggende fenomenet på en så entydig måte som ønskelig. Den indre konsistensen er allikevel så god at det ikke blir sett på som et stort problem, men dette kan muligens svekke de sammenhengene autonomiskalaen har med andre variabler.

Fysisk aktivitet

Fysisk aktivitet ble målt ved hjelp av spørsmålet: ”*Utenom skoletid: hvor mange GANGER i uka driver du idrett, eller mosjonerer du så mye at du blir andpusten og/eller svett?*”. Elevene kunne svare på spørsmålene ved å krysse av for ett av alternativene: ”*hver dag*”, ”*4-6 ganger i uka*”, ”*2-3 ganger i uka*”, ”*en gang i uka*”, ”*en gang i måneden*”, ”*mindre enn en gang i måneden*” og ”*aldri*”. Se appendix A3 for original. I analysene ble variabelen rekodet slik at den ble en kontinuerlig variabel med hver dag lik sju, 4-6 ganger lik fem, 2-3 ganger lik 2,5, en gang i uka lik en og en gang i måneden og aldri lik null.

Fysisk aktivitet i fritiden er en kompleks atferd å måle fordi det inneholder mange ulike dimensjoner, og litteraturen på feltet er lite koherent på grunn av mange ulike definisjoner og mål (Baranowski et al., 1992) Å måle fysisk aktivitet ved hjelp av selvrapport kan bli sett på som en overforenkling av et komplekst fenomen, men selvrapport er det mest brukte instrumentet for å bestemme prevalensen av fysisk aktivitet i barn og unges fritid. Forskning tyder på at barn og unge er i stand til å rapportere sin egen fysiske aktivitet i fritiden med en presisjon som er aksaptabel for denne typen forskning (Sallis, Zakarian,

Howell, & Hofstetter, 1996). Et liknende enkelt "svette" spørsmål ble funnet å korrelere godt med maksimalt oksygenopptak (Kemper, Twisk, Koppes, Van Mechlen, & Bertheke Post, 2001; Telama et al., 2005; Aarnio, Winter, Peitonen, Kujala, & Kaprio., 2002). En australsk studie har undersøkt leddet ved å måle intens fysisk aktivitet i fritiden og fant at leddet hadde akseptabel reliabilitet (Booth, Okeley, & Bauman, 2002). En test-retest studie av målet i denne studien blant 15-år gamle norske elever i 1993/1994 fant intraklassekorrelasjonen å være 0,74, som blir sett på som høy stabilitet. I tillegg til dette har man funnet at ungdommers skåre på dette leddet var relativt stabilt i en studie på 7 europeiske land fra 1986 til 2002 noe som også understøtter reliabiliteten til instrumentet (Samdal et al., 2006; Torsheim, Wold, & Samdal, 1995). I sum tyder dette på at leddet gir tilfredsstillende validitet for denne studiens formål.

Voksenledelse

Voksenledelse ble målt ved hjelp av spørsmålet "*Tenk fremdeles på den aktiviteten du driver mest med på fritiden din. Er denne aktiviteten ledet av en voksen person?*". Elevene kunne svare ved å krysse av på "ja" eller "nei". Se appendix A4 for originalen. Dette spørsmålet blir brukt som en indikator på organisering og struktur. Voksenledelse er bare en av mange faktorer som utgjør organisert fysisk aktivitet, men det antas at den er såpass vanlig at det kan gi en god pekepinn på organisering.

En svakhet i denne studien er at det ikke spør etter idrett spesifikt, men etter voksenledelse i den fritidsaktiviteten man driver mest med. Man kan regne med at ikke alle respondentene har tenkt på en fysisk aktivitet da de svarte på spørsmålet, og deres svar vil kunne skjule en mulig sammenheng mellom voksenledelse av en fysisk aktivitet og initiativ

for fysisk aktivitet. Svarene til de som tenker på en annen fritidsaktivitet enn fysisk aktivitet vil ikke variere systematisk med idrett og dermed bli til støy i materialet. Det er rimelig å anta at resultatene ikke ville vært svakere, men tvert imot litt sterkere om man målte i forhold til idrett spesifikt. Det er derfor sannsynligvis liten fare for å finne en falsksammenheng.

Metodiske betraktninger

En mulig begrensende faktor ved resultatene er at alle de anvendte målene er basert på selvrappport. Ved selvrappport er det flere kriterier som bør oppfylles før man kan hevde at datamaterialet gir et korrekt bilde av de fenomener man ønsker å studere. Respondentene må forstå spørsmålsutsagn og svaralternativer, og denne forståelsen må ligge nært opp til det spørsmålsutsagnet er ment å måle. Dette er imøtekommet gjennom at instrumentene er testet i fokusgrupper før de blir brukt på store utvalg. Et annet moment er at respondenten må ha kjennskap til, eller kunnskap om de forhold spørsmålene refererer til. Det er også viktig at respondenten er villig til å gi et sannferdig svar. Slike studier innebærer også en risiko for at respondentene svarer slik de opplever at det er forventet av dem. I tillegg finnes det også en mulighet for at respondentene påvirker hverandre. Et annet eksempel på svakheter ved denne metoden er at man har begrenset mulighet til å oppklare misforståelser og uklarheter i forhold til spørsmålsformuleringen. Dessuten finnes det en mulighet for at subjektene ikke er ærlige av frykt for at anonymiteten ikke overholdes.

Den største begrensningen i dette studiet er knyttet til utformingen av spørreskjemaet. Mens initiativskalaen retter seg spesifikt mot fysisk aktivitet, måles de grunnleggende psykologiske behovene i forhold til *fritidsaktiviteter*. Spørsmålsstillingen var: ”*Nedenfor følger en liste over påstander om deg selv og dine fritidsaktiviteter. Tenk på de*

fritidsaktivitetene du liker best å gjøre. Les nøye og sett kryss for hver påstand.” og ”Her er noen flere påstander om deg selv og dine fritidsaktiviteter. Les dem nøye og sett kryss for hver påstand”. Samtidig vet man at fysisk aktivitet er svært utbredt som fritidsaktivitet blant barn og unge. Basert på dette og de andre tallene man har for deltakelse i fritidsaktiviteter, virker det rimelig å anta at for en stor del av respondentene er fysisk aktivitet og idrett blant aktivitetene som respondentene tenker på når de besvarer spørsmålet.

Alle disse momentene representerer mulige begrensninger i validiteten og reliabiliteten til instrumentene i studien. Samtidig er de benyttede instrumenter grundig validert og utprøvd i andre studier før de ble brukt i denne studien.

Databehandling og statistisk analyse

Forberedende statistisk arbeid bestod av å omkode leddene, undersøke designeffekt på initiativ, undersøke frekvensene, med sjekking av uteliggere og skjevheter og å lage summeskårer for initiativskalaen og de tre underskalaene i ”basic needs scale” samt å kontrollere reliabilitet for skalaene og endre skalene som beskrevet tidligere. Samtlige analyser er gjort av studentene selv med SPSS versjon 14 for Windows.

Analysene fulgte følgende plan:

1. Prosentvis fordeling i antall ganger i uka fysisk aktiv for kjønnene.
2. Chi-kvadrat-test for å undersøke kjønnsforskjeller i voksenledelse.
3. Gjennomsnitt, standardavvik og t-test for kjønnsforskjeller på de ulike leddene som inngår i initiativskalaen for å undersøke leddene for eventuelle kjønnsforskjeller.

4. Gjennomsnitt, standardavik og t-test for kjønnene for å undersøke eventuelle kjønnsforskjeller i de ulike målene
5. Chronbachs alpha for kjønnene samlet for å undersøke den indre konsistensen i målene.
6. Korrelasjoner mellom variablene initiativ, hvor fysisk aktiv man er, autonomi, tilhørighet, kompetanse og voksenledelse for å undersøke sammenhenger mellom de ulike målene
7. Hierarkisk multippel regresjon for å undersøke hvordan variablene autonomi, tilhørighet, kompetanse, voksenledelse, kjønn og nivå av fysisk aktivitet bidrar til å forklare opplevelse av initiativ i fysisk aktivitet. Trinnene var som følger: trinn 1: autonomi, tilhørighet og kompetanse, trinn 2: voksenledelse og kjønn, trinn 3: nivå av fysisk aktivitet. Det ble også sjekket for interaksjonseffekter mellom behovene og kjønn, men ingen slike effekter ble funnet.

Resultat

En analyse av skoleklassens innvirkning på grad av initiativopplevelse viser at skoleklasse forklarer 0,42 % av variansen. Designeffekten er med andre ord ikke så stor, og man kan anta at det ikke vil påvirke resultatene.

Tabell 1. Antall (n) og prosentvis fordeling for antall ganger i uka fysisk aktiv for gutter og jenter

Det ble regnet ut prosentvis fordeling av antall ganger fysisk aktiv i uke for kjønnene.

Resultatene er presentert i tabell 1.

Tabell 2. Prosentandel og chi-kvadrat-test med signifikans på om andelen voksenledelse er forskjellig mellom gutter og jenter

Det ble gjort en chi-kvadrat-test for kjønnsforskjeller i hvorvidt fritidsaktiviteten man drev mest med, var voksenledet eller ikke. Som man kan se ut fra frekvensene i krysstabellen i tabell 2, er det ikke en signifikant sammenheng mellom kjønn og om de aktivitetene ungdommene driver med er voksenledet eller ikke

Tabell 3. Antall respondenter, gjennomsnitt, standardavvik og t-test med sigifikans for de ulike leddene i initiativskalaen og skalaen samlet

Det ble regnet ut gjennomsnitt, standardavvik og testet for kjønnsforskjeller på de ulike leddene som inngår i initiativ-skalaen, se tabell 3. Gutter skåret signifikant høyere enn jenter på spørsmålene ”*Jeg legger ned all min energi når jeg driver med fysisk aktivitet*”, ”*Jeg setter meg selv på prøve når jeg driver med fysisk aktivitet*”, ”*Jeg er konsentrert når jeg driver med fysisk aktivitet*” og ”*Jeg finner ut hvordan jeg kan oppnå det jeg vil når jeg driver med fysisk aktivitet*”. Det var ikke signifikant forskjell mellom kjønnene på leddene ”*Jeg bestemmer selv hvordan om jeg vil delta i fysisk aktivitet*” og ”*Jeg planlegger hverdagen for å kunne drive med fysisk aktivitet*”.

Tabell 4. range, antall (n), gjennomsnitt, standardavvik og t-test med sign.nivå for kjønnsforskjeller.

Det ble regnet ut gjennomsnitt, standardavvik, og gjort en t-test for kjønnsforskjeller på målene initiativ, autonomi, tilhørighet, kompetanse og antall ganger i uka fysisk aktiv. Resultatene er gjengitt i tabell 4. Resultatene viser en signifikant kjønnsforskjell for rapportert opplevelse av initiativ, rapportert opplevelse av tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet, behovet for kompetanse, og for antall ganger i uken fysisk aktiv. Det ble ikke funnet en kjønnsforskjell i rapportert tilfredsstillelse av behovet for autonomi. Guttene rapporterer høyere opplevelse av initiativ, høyere opplevd kompetanse og at de er mer fysisk aktiv enn jentene. Jentene rapporterer en signifikant større opplevelse av tilhørighet, signifikant på .05 nivå. Tabellen viser også Chronbachs alpha for målene.

Tabell 5. Korrelasjoner mellom variablene initiativ, hvor fysisk aktiv man er, autonomi, tilhørighet, kompetanse og voksenledelse

For å få en oversikt over mulige sammenhenger i materialet ble de forskjellige målene korrelert med hverandre (Se tabell 5.). Tabellen viser sammenhengen mellom de ulike målene i studien. Den sterkeste korrelasjonen er mellom initiativopplevelse og antall ganger i uken fysisk aktivitet, $r(1397)=0,59, p<.01$). Ellers er alle korrelasjonene signifikante unntatt mellom opplevelse av autonomi og hvorvidt aktiviteten er voksenledet eller ikke.

Tabell 6. Hierarkisk multippel regresjonsanalyse med variablene autonomi, tilhørighet, kompetanse som modell 1, voksenledelse, kjønn som tillegg i modell 2 og nivå av fysisk aktivitet som tillegg i modell 3. Initiativopplevelse var utfallsvariabel.

Det ble utført en hierarkisk multippel regresjon som viser hvor mye hver modell og variabler i modellen bidrar til å predikere opplevelsen av initiativ i fysisk aktivitet hos 10.klassinger. (Se tabell 6.)

Modell 1. bestod av behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse, modell 2. inkluderte i tillegg voksenledelse og kjønn og modell 3. inkluderte i tillegg til de forutgående variablene nivå av fysisk aktivitet.

I modell 1. bidro tilhørighet og kompetanse signifikant til prediksjonen, og kompetanse hadde den sterkeste beta-verdien. Modellen hadde en R^2 på 0.23.

I modell 2. bidro samtlige variabler signifikant til prediksjonen av initiativopplevelse, også autonomi som var ikke-signifikant i modell 1. Inklusjonen av kjønn og voksenledelse førte til at R^2 steg til 0.28

I modell 3. bidro alle variablene unntatt kjønn signifikant til prediksjonen av initiativopplevelse. Inklusjonen av nivå av fysisk aktivitet førte til at R^2 steg til 0.43. Det er verdt å merke seg at autonomi og tilhørighet hadde lave beta-verdier i denne modellen.

Tabellen viser at antall ganger fysisk aktiv i uken best predikerer initiativopplevelse.

Opplevelse av kompetanse, autonomi, tilhørighet og om aktiviteten var voksenledet, bidro også signifikant til prediksjonen av initiativopplevelse.

Diskusjon

Resultatene støttet hypotesene ved at:

1. opplevelse av initiativ økte med mengde fysisk aktivitet.
2. det var kjønnsforskjell i opplevelse av initiativ i fysisk aktivitet, gutter skårte høyere enn jenter på opplevelse av kompetanse og jenter høyere enn gutter på opplevelse av tilhørighet.
3. tilfredsstillelse av behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse i fritidsaktiviteter var positivt korrelert med initiativopplevelse i fysisk aktivitet. Kompetanse korrelerte sterkest med initiativ, fulgt av tilhørighet, *ikke* autonomi slik det var forventet.
4. voksenledelse hang positivt sammen med initiativopplevelse.
5. fysisk aktivitet, autonomi, tilhørighet, kompetanse og voksenledelse predikerte mengde av initiativopplevelse. Fysisk aktivitet predikerte initiativopplevelse sterkest, kompetanse, autonomi og voksenledelse noe svakere, og tilhørighet predikerte sammenhengen svakest av variablene i den stegvise regresjonen..

Metodiske begrensninger

Design. Tverrsnittundersøkelser gir ikke sikkert grunnlag for å trekke konklusjoner om kausalitet. Denne studien er mer en eksplorering av mulige sammenhenger enn en definitiv test av pågående prosesser. Fordelene er at de gir raske svar, er relativt rimelige å gjennomføre og lett lar seg repliseres (Farup, 2006).

Utvalg. Respondentenes tilhørighet til en skoleklasses forklarer 0,42 % av variansen i initiativopplevelse. Designeffekten er med andre ord så liten at man ikke har funnet det nødvendig å kontrollere for den i analysene.

Måleinstrumenter. Når det gjelder de enkelte instrumentene, finnes en detaljert gjennomgang i metodedelen. Reliabilitetsanalysene kan tyde på at noen av spørsmålene som skal måle de psykologiske behovene, ikke helt har fanget opp det de i utgangspunktet var ment å måle, og som beskrevet i metodedelen, ble det gjort noen endringer for å imøtekomme dette. Spesielt autonomi hadde en svakere indre konsistens (Chronbachs alpha) enn det tidligere forskning har rapportert. Dette kan tyde på at instrumentet ikke klarer å måle det underliggende fenomenet på en entydig måte. Dette kan muligens føre til at det blir en lavere korrelasjon mellom autonomi og initiativopplevelse enn det ville ha vært om instrumentet fungerte bedre.

En svakhet i studien er at det ikke blir spurt etter idrett spesifikt, men etter fritidsaktiviteter generelt i forbindelse med de grunnleggende psykologiske behovene. 89 % av guttene og 87 % av jentene rapporterer at de er fysisk aktive en gang i uken eller mer, så at fysisk aktivitet er en av de fritidsaktivitetene de faktisk har tenkt på, er sannsynlig.

Når så analysene viser såpass klare sammenhenger mellom initiativ og de enkelte behovene, gjør dette en tryggere på at ungdommene faktisk har tenkt på en form for fysisk aktivitet da de besvarte spørsmålene. En annen mulig forklaring på en slik sammenheng kan være at tilfredsstillelse av behov i en kontekst smitter over på motivasjon og initiativ for en annen kontekst, men om en slik generaliseringseffekt finnes, er effekten trolig ikke så sterk som disse resultatene tyder på.

Slik spørsmålene nå er formulert vil en del respondenter som får behovene sine tilfredstilt i andre sammenhenger og dette vil kunne virke som støy i analysene. Disse vil altså ikke variere systematisk med fysisk aktivitet og initiativ og dermed gjøre sammenhengene svakere enn de kunne ha vært om man hadde målt behovene direkte i forhold til fysisk aktivitet.

En annen mulig begrensning er at fysisk aktivitet måles med kun ett mål, men som vist i metoddelen, finnes empirisk støtte for at det likevel kan være en tilstrekkelig god indikasjon på faktisk aktivitetsnivå (Aarnio et al., 2002)

Sammenhengen mellom tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene og opplevelse av initiativ

Resultatene støtter hypotesen om at behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse vil korrelere positivt med initiativopplevelse. Resultatene viste at kompetanse hadde den sterkeste sammenhengen med initiativ, mens autonomi korrelerte svakest av behovene .

Et sentralt spørsmål er hvilke variabler som predikerer rapportert opplevelse av initiativ i fysisk aktivitet. Resultatene fra regresjonsanalysen, viser at når man tar inn alle variablene i analysen, støttes hypotesen om at autonomi, kompetanse, tilhørighet voksenledelse og fysisk aktivitet vil bidra til å predikere initiativopplevelse hos 10. klassinger. For variabelen kjønn var det ikke et signifikant resultat når alle variablene var med i analysen.

Autonomi

I denne undersøkelsen benyttes en variant av "basic need satisfaction scale", dette instrumentet er ment å måle behovstilfredsstillelse enten generelt eller tilpasset spesifikke domener. Instrumentet har tre subskalaer; autonomi, tilhørighet og kompetanse.

Når man i det første steget i regresjonsanalysen har kontrollert for de andre behovene, bidrar ikke subskalaen autonomi signifikant til prediksjonen av initiativopplevelse. Autonomi har også den laveste korrelasjonen med opplevelse av initiativ. Dette støtter tilsynelatende ikke Larsons hypotese om at autonomi er en viktig forutsetning for opplevelse av initiativ. Det er også litt overraskende ut i fra den relativt veldokumenterte sammenhengen mellom autonomistøtte og indre motivasjon, og mellom opplevelse av autonomi og indre regulering av atferd i fysisk aktivitet (Wilson & Rodgers, 2007; Wilson et al., 2003). Det strider også mot tidligere forskning på selvbestemmelsesteorien som har funnet god støtte for at autonomi er viktig både for trivsel og deltakelse i idrett og fysisk aktivitet (Ryan & Deci, 2007).

En mulig forklaring på at autonomiskalaen hadde det svakeste bidraget til å forklare forskjeller i initiativopplevelse, er at denne subskalaen hadde den svakeste indre konsistensen (chronbachs alpha) som vist i metodedelen. Dette kan føre til at man ikke klarer å finne en sammenheng som faktisk er til stede. En annen mulig del av forklaringen kan være at organisert fysisk aktivitet innebærer å forholde seg til visse rammer og krever evne til å innordne seg.

Deltagelse i fysisk aktivitet og idrett er noe ungdommene har valgt selv og som dermed oppfyller et krav til grunnleggende autonomi. Når man først har valgt å delta, må man så rette seg etter spillereglene i aktiviteten. Noe som kan støtte opp under dette er at i forberedelsene til analysene ble leddet "*Jeg må gjøre som det som blir sagt når jeg deltar i*

fritidsaktivitetene mine” tatt bort fordi det korrelerte negativt med resten av autonomiskalaen. Leddet korrelerte derimot positivt med opplevelse av initiativ i fysisk aktivitet. Deci and Ryan vektlegger at autonomi ikke nødvendigvis er å gjøre som man selv vil, men at man som aktør vedkjenner seg påvirkningskilden, for eksempel trener eller medutøver, og godtar dens krav (Deci & Ryan, 2002). Man kan da oppleve initiativ og verdi knyttet til handlingen selv om man må følge anvisninger. Også i forhold til å oppleve kompetanse er nødvendigheten av å kunne innordne seg et poeng. I idrett og fysisk aktivitet har man gjerne et uttalt mål om å bli bedre og å prestere. Dette innebærer ofte at ungdommer må rette seg etter råd og regler fra andre som har mer kompetanse innen aktiviteten for å oppnå utvikling. Kanskje er det spørsmålene i autonomiskalaen som ikke fanger opp autonomi i idrett på en optimal måte.

Autonomi har det høyeste gjennomsnittet av behovene. Dette kan tyde på at autonomi er et viktig tema for ungdommer i fritidsaktiviteter, men at det ikke har så stor sammenheng med opplevelse av initiativ i fysisk aktivitet som forventet. At autonomi har det høyeste gjennomsnittet blant behovene kan også tyde på at unge stort sett opplever tilstrekkelig autonomi i fritidsaktivitetene sine. Dette kan tyde på en slags takeffekt som gjør at autonomiskalaen ikke blir en god prediktor for variasjon i initiativopplevelse, selv om autonomi er et viktig element i deltakelse i fritidsaktiviteter og idrett.

Det er heller ikke en signifikant forskjell mellom kjønnene i rapportert opplevelse av autonomi. Gutter og jenter opplevde tilnærmet samme grad av autonomi i fritidsaktivitetene sine. Sett sammen med det høye gjennomsnittet for autonomi er dette et positivt funn. Det kan virke som både jenter og gutter får oppfylt behovet for autonomi i fritidsaktiviteter på en tilfredsstillende måte. I forhold til fysisk aktivitet kan dette tyde på at de tradisjonelle ulikhetene mellom kjønnene kanskje er i fred med å forsvinne, og at jenter opplever den

samme grad av frihet i sin deltakelse i fysisk aktivitet som gutter. En begrensende faktor i denne studien er at man måler behovstilfredsstillelse i forhold til fritidsaktiviteter, og her skulle man gjerne hatt spørsmålet rettet direkte mot fysisk aktivitet siden man vet at dette tradisjonelt sett har vært et maskulint dominert miljø. Når spørsmålsstillingen åpner for flere aktiviteter, kan det tenkes at jenter spesielt henter litt fra flere typer aktiviteter. Leddet "*Jeg bestemmer selv om jeg skal drive med fysisk aktivitet i fritiden*" fra initiativskalaen, som også retter seg mot et autonomirelatert tema, viser heller ingen kjønnsforskjell, så dette styrker antagelsen om at dette ikke er tilfellet.

Ser man på regresjonsanalysen, tyder den på at autonomi deler mye av variansen sin med behovet for tilhørighet og behovet for kompetanse. Ut i fra korrelasjonene ser man at opplevelsen av autonomi korrelerer sterkest med opplevelse av kompetanse. Fysisk aktivitet er en arena som legger fokus på prestasjoner, og gjennom dette legger til rette for sammenligning av ferdigheter. Det er ikke urimelig å anta at dette har stor betydning også for opplevelse av autonomi gjennom at de som føler seg kompetente, lettere føler autonomi i idrett. Det å være kompetent i idrett kan gi større valgmuligheter innen hvilken type aktivitet, hvilket nivå man vil drive idretten på, og høyere status og høyere grad av engasjement i aktiviteten. Noe som igjen antas å kunne bidra til større opplevelse av autonomi.

Sosial sammenligning (Deci, 1971 i Edmunds, Ntoumanis, & Duda, 2006) i fysisk aktivitet og organisert idrett kan gjøre at dette er en arena der man også kan oppleve ytre motivasjon. Altså at man er motivert av hvordan man fremstår i andres øyne og hvordan man presterer i forhold til andre. Denne ytre motivasjonen kan bidra til opplevelse av initiativ, men samtidig stå i motsetning til opplevelse av autonomi. Dette peker på en potensiell motsetning mellom autonomi og utvikling av initiativ som er en mulig svakhet i det teoretiske

rammeverket Larson har utviklet. Man kan tenke seg utvikling av initiativ også i ytre motiverte sammenhenger. Ser man på det underliggende tankesettet i Larsons teori, bygger dette mye på at de unge skal ta over samfunnets verdier og holdinger. I følge selvbestemmelsesteorien må disse verdiene og holdningene først internaliseres for at de skal komme til uttrykk gjennom indre motivasjon. Dette innebærer at ungdommene må gå fra å være ytre motiverte, for eksempel for å få anerkjennelse fra en leder eller medutøver, gjennom ulike grader av internalisering før de kan bli indre motiverte. Dessuten blir nok en del av elementene i Larsons initiativbegrep aldri helt styrt av indre motivasjon.

Ser man på regresjonsanalysen, tyder den på at autonomi deler mye varians med behovet for tilhørighet og behovet for kompetanse. Forskning på autonomistøtte i fysisk aktivitet har vist at oppfyllelse av behovet for kompetanse delvis medierer autonomisstøttes effekt på opplevelse av indre motivasjon (Edmunds, Ntoumanis, & Duda, 2007). En lignende tendens kan synes i resultatene fra denne studien.

Kompetanse

Av de grunnleggende behovene er det kompetanse som bidrar mest til å forklare variansen i opplevelse av initiativ. Dette virker rimelig når man vet at idrett og fysisk aktivitet har et sterkt fokus på prestasjoner og resultat. Det finnes god evidens for de positive konsekvensene av å oppleve at man er kompetent og presterer godt innen idrett (Standage, Gillison, & Treasure, 2007). Kompetanse slik det er målt i denne studien, innebærer at man føler seg dyktig i den aktiviteten man driver med, man opplever at andre mener det samme og at man får vist sitt potensiale når man deltar i aktiviteten. Resultatene kan tyde på at opplevelse av kompetanse er en betydningsfull faktor i å forklare variasjon i konsentrasjon,

planlegging og innsats, dvs. initiativopplevelse. Det er et interessant funn at opplevelsen av å være flink i en fritidsaktivitet kan henge sammen med kognitive ferdigheter som konsentrasjon og planlegging. Dette kan tyde på at initiativferdigheter er viktig for å bli dyktig i idrett, at det ikke er nok bare å være motorisk begavet, men at man også må mestre de kognitive sidene ved idrett.

Gutter rapporterer en signifikant høyere opplevelse av kompetanse enn jenter. En del tidligere forskning har vist det samme (Frederick, 1991), mens andre ikke har funnet kjønnsforskjeller i opplevelse av kompetanse i fysisk aktivitet (Asci et al., 2001). Man kan tenke seg flere forklaringer på denne mulige kjønnsforskjellen. Den mest opplagte er at resultatene gjenspeiler en underliggende forskjell i opplevelse av å være flink i fritidsaktiviteter. Men det kan også ha sammenheng med at gutter bruker skalaen annerledes og rapporterer høyere skårer med samme underliggende opplevelse av kompetanse.

Forestillinger eller kjønnsstereotyper om hvor passende ulike typer fysisk aktivitet er for kjønnene kan også være med å påvirke opplevelsen av kompetanse (Solmon et al., 2003)

Betydningen av kjønn i prediksjonen av initiativopplevelse forsvinner når nivå av fysisk aktivitet blir introdusert i analysen. Dette resultatet støtter hypotesen om at betydningen av opplevelse av behovtilfredsstillelse, deriblant kompetanse, for rapportert opplevelse av initiativ er den samme for kjønnene. Dette er også i tråd med tidligere forskning på initiativ (Larson et al. 2006).

Tilhørighet

Resultatene gir en svak støtte for hypotesen om at tilhørighet bidrar til forklaringen av variansen i opplevelse av initiativ. Det er kanskje ikke så overraskende at dette bidraget er lite,

siden tidligere forskning har hatt vansker med å påvise en effekt av tilhørighet på variabler som har med indre motivasjon for fysisk aktivitet å gjøre (Wilson et al., 2003). Teoretisk sett vil man forvente at tilhørighet hadde betydning i forhold til initiativopplevelse i idrett. Ser man på det første steget i regresjonen som bare tar for seg behovenes sammenheng med initiativopplevelse, har tilhørighet et signifikant bidrag. I seg selv korrelerer også tilhørighet moderat sterkt med opplevelse av initiativ i idrett. Men når man kontrollerer for de andre variablene i steg tre, forsvinner tilhørighet som signifikant prediktor for initiativopplevelser i fysisk aktivitet.

Korrelasjonen mellom opplevelse av tilhørighet og opplevelse av kompetanse er den høyeste av korrelasjonene mellom behovene. De tre behovene har en god del delt varians, men resultatene tyder på at det er kompetanse som tar mest fra de to andre. Det som samtidig er interessant er at tilhørighet har et høyere gjennomsnitt enn kompetanse.

Det finnes ulike måter å forstå dette på. Resultatene kan tyde på at unge opplever tilhørighet i fritidsaktivitetene de deltar i, men at dette ikke har så stor betydning for opplevelse av initiativ i fysisk aktivitet. En annen mulig forklaring kan være at det å oppleve seg selv som kompetent, og å oppleve at andre ser på en som kompetent, er så betydningsfullt i fysisk aktivitet og idrett, at det mer eller mindre bestemmer opplevelsen av tilhørighet. Fysisk aktivitet og kanskje særlig organisert idrett er en arena der prestasjoner både er i fokus og lett blir synlige for medutøvere og ledere. Man kan tenke seg at kompetanse og prestasjoner rett og slett bestemmer mye av det sosiale samspillet i fysisk aktivitet. Dette vil være i samsvar med sosial sammenligningsteori (Festinger, 1954), som hevder at vi sammenligner våre prestasjoner med dem rundt oss og bestemmer vår plass i gruppen i alle fall delvis basert på dette.

Resultatene kan også tyde på at voksenledelse har en betydning for opplevelsen av tilhørighet, når man tar denne inn i modellen faller tilhørighets rene bidrag til prediksjonen av initiativopplevelse, selv om den fremledes er signifikant. Dette er også godt teoretisk fundert, flere studier har påvist sammenhengen mellom god ledelse og opplevelse av tilhørighet. Man har funnet at treneren har stor betydning for lagmiljøet og dermed opplevelse av tilhørighet i fysisk aktivitet (Roberts & Treasure, 1992). Et sterkt og positivt forhold mellom trener og utøver basert på omsorg, tillit og respekt er viktig for å utvikle utøverens opplevelse av tilhørighet (Amorose, 2007). Dette er også i tråd med Baumeister og Leary som vektlegger tilknytning som en grunnleggende forutsetning for all menneskelig motivasjon (Baumeister & Leary, 1995).

Ser man på gjennomsnittene i opplevd tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet skårer jenter signifikant høyere enn gutter. Men funnet er kun signifikant på .05 nivå så det er et spørsmål om denne forskjellen har praktisk betydning, siden det er relativt lett å få signifikante resultat med denne utvalgstørrelsen. Teoretisk sett skal behovene være universelle og uavhengige av kjønn (Ryan & Deci, 2007). Samtidig finnes det en oppfatning om at kvinner tradisjonelt er mer opptatt av tilhørighet og sosial støtte enn menn. Funnet kan stemme med Sharp et al. (2007) som fant at jenter var mer involvert i sosiale fritidsaktiviter, sammenhenger som kan gi opplevelse av tilhørighet.

I sum støtter resultatene den teoretiske antakelsen hos Deci og Ryan, at opplevelsen av kompetanse har stor betydning for å føle motivasjon i det hele tatt når man driver med en aktivitet. Men for at motivasjonene skal blir mer indre regulert, er det nødvendig med opplevelse av både autonomi og tilhørighet (Ryan & Deci, 2007). I følge Deci and Ryan (2000) har det å forstå de betingelser som foster og underminerer tilfredsstillelse av de

grunnleggende psykologiske behovene, stor praktisk betydning. Slik kunnskap kan bidra til å skape sosiale miljøer som tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene og skaper selv-bestemt motivasjonsregulering og indre motivasjon.

Betydningen av voksenledelse

Voksenledelse har et signifikant bidrag i den siste modellen der man har kontrollert for behovene, kjønn og nivå av fysisk aktivitet. Dette kan tyde på at voksenledelse og organisering er en betydningsfull faktor i utvikling av initiativ i fysisk aktivitet.

Voksenledelse blir i denne oppgaven sett på som en indikator på organisering, som teoretisk sett kan bidra til utvikling av initiativ. Voksenledelse er et grovt mål på organisering, samtidig fins det god grunn til å anta at idrett i organiserte former i all hovedsak involverer voksne i ledelsen på en eller annen måte.

Det finnes en teoretisk begrunnelse hos Reed Larson (2000) for at voksenledelse i seg selv kan bidra til utvikling av evne til initiativ hos unge, ikke bare som en del av organisering. Blant mekanismene bak dette er at de unge lærer problemløsning og et språk for analytisk tenkning av voksne rollemodeller (Heath & Langman, 1994; Hodge & Danish, 1999).

I teorien vektlegger man at hvordan trenere og ledere utfører sine roller, har betydning for utbyttet barn og unge har av aktiviteten. Et spennende funn er at det ikke finnes korrelasjon mellom nivå av rapportert tilfredsstillende av behovet for autonomi og voksenledelse. Larson hevder at voksenledelse er en viktig bidragsyter til utvikling av initiativ i organiserte fritidsaktiviteter samtidig som han mener at autonomi er en viktig forutsetning for initiativopplevelse. Dette kan igjen være med å peke på den potensielle motsetning mellom samfunnets forventninger formidlet gjennom voksne ledere, og de unges opplevelse av

autonomi. Fraværet av korrelasjon mellom voksenledelse og autonomi er kanskje ikke overraskende hvis man ser på løsriving fra autoriteter som viktig tema i ungdomstiden.

Forskning på hvordan trenere og ledere kan bidra til vekst hos unge idrettsutøvere har tatt for seg målsettingsstil. Forskning har vist at trenere gjennom å skape et mestringsorientert miljø kan gjøre at utøvere fokuserer sin oppmerksomhet på utvikling av ferdigheter i forhold til individuelle standarder. Utøvere som tilegner seg en mestringsorientert holdning, har lettere for å se på talent som noe som følger av trening, de er mer utholdende i møte med motgang og utvikler større ferdigheter over tid (Larson, 2000). Treneres fokus på å skape et mestringsorientert klima er også med på å støtte opplevelse av autonomi og tilhørighet i forbindelse med fysisk aktivitet. Et tema for videre forskning kan være å skille mellom konstruktiv og destruktiv voksenledelse i forhold til initiativutvikling.

Sammenhengen mellom fysisk aktivitet og opplevelse av initiativ.

Fysisk aktivitet målt i antall ganger per uke hadde det største bidraget til å forklare variansen i initiativopplevelse blant 10. klassinger. Dette er som forventet når man ser på innholdet i initiativskalaen. Skalaen inneholder spørsmål som omhandler innsats, konsentrasjon, målsettinger, bestemme deltagelse, problemløsning og tidsplanlegging. Dette er sentrale elementer i fysisk aktivitet og særlig innen organisert idrett. At mengde fysisk aktivitet predikerer graden av opplevelse av disse faktorene, er dermed å forvente. Resultatene støtter hypotesen om at opplevelsen av initiativ vil øke med hvor ofte man er fysisk aktiv. De er altså i samsvar med tidligere forskning som har vist en dose-effekt sammenheng mellom tid brukt i fritidsaktiviteter og mengde utviklingsopplevelser, deriblant initiativ (Hansen & Larson, 2007).

Når man ser på nivå av aktivitet, initiativ og behovstilfredsstillelse kan man spørre seg om det finnes terskelnivåer for mengde fysisk aktivitets bidrag til initiativutvikling. Hvor mye fysisk aktivitet må til for at det bidrar til utvikling av initiativ? Først kan man tenke seg at det finnes en nedre terskel av aktivitet som må til for å bidra til opplevelse av initiativ i det hele tatt. En viss mengde fysisk aktivitet er også nødvendig for at denne aktiviteten blir en arena der behovene kan bli tilfredsstilt. Man kan også tenke seg at det finnes et maksimalt bidrag fysisk aktivitet kan ha til initiativopplevelse. Utover dette er det andre faktorer som muligens blir viktigere, for eksempel i hvor stor grad de grunnleggende behovene blir tilfredsstilt i aktiviteten. For å belyse dette er det nødvendig med andre analyser enn de som er gjort i denne studien.

Ved første øyekast kan det virke selvsagt at de som driver mye fysisk aktivitet har mye initiativ for fysisk aktivitet. Man må ha initiativ for fysisk aktivitet for å drive fysisk aktivitet. I denne studien er initiativ for fysisk aktivitet ikke det samme som aktiviteten, men hvordan ungdom må organisere seg *selv* for å kunne drive med aktiviteten. Det er denne struktureringen og organiseringen som ungdommer lærer seg gjennom å delta jevnlig i sport og idrett, som blir sett på som så betydningsfull av Reed Larson (2006). De som driver mye med fysisk aktivitet i denne studien, synes å ha en arena der de får mulighet til å utvikle slike initiativferdigheter.

Ser man på enkeltleddene i initiativskalaen, er det verdt å legge merke til at gutter skårer høyere enn jenter på alle leddene unntatt det leddet som omhandler selvbestemmelse og det leddet som omhandler planmessighet. På disse leddene er det ingen signifikant kjønnsforskjell. At jenter og gutter opplever samme grad av valgfrihet i forhold til deltakelse i fysisk aktivitet er et positivt funn, som kan tyde på at tradisjonelle kjønnsstereotyper i forhold

til idrett er i ferd med å forsvinne. Her må man også huske på at resultatene tyder på at gutter er mer fysisk aktive enn jenter. Dette blir også støttet av funnet som viste at det ikke var kjønnsforskjeller i opplevelse av tilfredsstillende behovet for autonomi. Når jenter likevel rapporterer samme nivå av selvbestemmelse styrker dette inntrykket av at jenter kan velge fritt i forhold til fysisk aktivitet.

Implikasjoner og konklusjon

At fysisk aktivitet er en mulig arena for utvikling og opplevelse av initiativ er allerede veldokumentert gjennom Reed Larsons arbeider. Men hva det er som gjør fysisk aktivitet til en god arena for slik utvikling, er et spørsmål der man trenger ytterligere kunnskap. Denne studien viser at unge faktisk har en rekke av de opplevelsene som Larson (2000) knytter til initiativ når de driver med fysisk aktivitet, opplevelser som engasjement, utfordring, konsentrasjon og målsetting. Dette er ferdigheter som vår kultur og samfunn setter høyt, og det er et viktig spørsmål for videre forskning om disse generaliseres til andre felt i livet.

Tidligere forskning på de grunnleggende psykologiske behovene har funnet at disse legger til rette for indre motivasjon, og resultatene tyder på at behovstilfredsstillende gjør det samme for initiativopplevelser. Dette er et nytt empirisk funn, selv om den teoretiske sammenstillingen er antydning av Larson (2000). Det ble ikke funnet noen studier som direkte belyste sammenhengen mellom behovstilfredsstillende og opplevelsen av initiativ ved en litteraturgjennomgang.

Behovet for kompetanse peker seg ut og det kan virke som det er spesielt viktig å ta hensyn til dette når man forsøker å legge fysisk aktivitet til rette for å utvikle initiativ. Å sørge

for god voksenledelse støtter opp om opplevelse av kompetanse, men er også viktig for tilfredsstillelse av de andre behovene og dermed også for initiativ.

Resultatene i studien tyder også på at tilfredsstillelsen av behovet for autonomi ikke har den betydningen for opplevelse av initiativ som man kunne forventet. Men dette betyr ikke at autonomi er uviktig for unge som driver fysisk aktivitet. Tvert imot virket det som at mange faktisk opplevde at dette behovet ble godt tilfredsstilt i de aktivitetene de var involverte i. Også behovet for tilhørighet hadde et svakt bidrag til opplevelsen av initiativ. Samtidig hadde tilhørighet et høyt gjennomsnitt, høyere enn kompetanse. Dette kan tyde på at tilhørighet også er et sentralt behov i idrett og fysisk aktivitet, men at det kanskje har sterkere betydning for andre felt enn utvikling av initiativ. Videre forskning må til for å undersøke denne sammenhengen nærmere.

Selvbestemmelsesteorien opererer med et kontinuum av motivasjonsformer fra rent indre motivert til rent ytre motivert. Larson nevner kun indre motivasjon som en forutsetning for initiativ, men initiativ blir i denne oppgaven ikke sett på som å stå i motsetningsforhold til flere av de ytre formene av motivasjon. I utgangspunktet virker initiativ, definert som evnen til å gjennomføre en handling, å være enda viktigere og nærmere knyttet til disse formene for motivasjon hvor man ikke bare utfører handlinger på grunn av gleden ved å gjøre dem. Det er vår oppfatning at Larson vektlegger momenter, for eksempel voksenledelse og læring av etablerte samfunnsverdier, som potensielt kan stå i motsetning til autonomiopplevelse blant ungdom. Vi mener basert på dette at man kan tenke seg at selvbestemmelsesteoriens mer ytre-regulerte motivasjonsformer også kan være assosiert med initiativopplevelse.

Fordelen med å sette disse to teoriene sammen er at de utfyller hverandre godt. Til tross for likheter, både språklig og innholdsmessig, argumenteres det i oppgaven for at

initiativ ikke er det samme som indre motivasjon. Mens indre motivasjon er drivkraften, er initiativ evnen til å gjennomføre handlinger man er motivert for. Gjennom å sette sammen selvbestemmelsesteorien og initiativbegrepet får man et teoretisk rammeverk som kan beskrive noe av overgangen fra motivasjon til handling, og hvordan motivasjon kan bidra til utvikling av evner til å regulere kognitive ferdigheter som planlegging, målsetting og atferdskomponenten innsats. Initiativferdigheter er en variabel som potensielt ligger mellom motivasjon og de resultater mennesker oppnår, enten de er på idrettsbanen eller i andre sammenhenger. I tillegg kan initiativ potensielt påvirke både evnen til å holde seg motivert.

Selvbestemmelsesteorien har en mengde kunnskap om hvordan man kan legge til rette for at behovene skal bli tilfredsstilt i forskjellige sosiale miljøer, slik som fysisk aktivitet. Hvis behovtilfredsstillelse legger til rette for initiativopplevelser, slik disse resultatene tyder på, er denne kunnskapen svært viktig når en rent praktisk skal legge til rette for positiv utvikling hos unge.

Gjennom å knytte den etablerte sammenhengen mellom autonomistøtte og behovtilfredsstillelse til initiativopplevelse er det forsøkt å vise hvordan den velfunderte selvbestemmelsesteorien kan knyttes til initiativbegrepet. Om dette faktisk stemmer, er et spørsmål for videre studier, men det illustrerer et poeng, at ved å sette disse teoriene sammen, kan man få mange muligheter og ideer til videre forskning for å se om disse potensielle sammenhengene stemmer.

Referanser

- Amorose, A. J. (2007). Coaching Effectiveness: Exploring the Relationship Between Coaching Behaviour and Self-Determined Motivation. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* Leeds: Human Kinetics.
- Asci, F. H., Kosar, S. N., & Isler, A. K. (2001). The relationship of self-concept and perceived athletic competence to physical activity level and gender among Turkish early adolescents. *Adolescence* . Vol 36(143) Fal 2001, 499 507.
- Baranowski, B., Bar-Or., B., Heath, Kimm, Malina, Obarzanek, et al. (1992). Assessment, prevalence, and cardiovascular benefits of physical activity and fitness in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 24.
- Baumeister, R.-F., & Leary, M.-R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Benedict, R. (1938). Continuities and discontinuities in cultural conditioning. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*. 2 1938, 161 167.
- Biddle, S., & Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity : determinants, well-being, and interventions*. London ; New York: Routledge.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*. Vol 84(6) Nov 2000, 740 756.
- Booth, M. L., Okeley, A. D., Chey, , & Bauman, T. (2002). The reliability and Validity of the Adolescent Physical Activity Recall Questionnaire

Medicine & Science in Sports & Exercise 34.

- Bouchard, C., Shephard, R.-J., & Stephens, T. (1994). Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement.
- Bowker, A., G. S. a. C. B. (2003). Sports Participation and Self-Esteem: Variations as a Function of Gender and Gender Role Orientation. *Sex Roles*. . 49, 47-58.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (2nd ed. ed.). Harmondsworth: Penguin, 1984.
- Brandtstadter, J. (2006). Action Perspectives on Human Development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. Volume One: Theoretical Models of Human Development): Hoboken, NJ, US: John Wiley and Sons Inc.
- Briere, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G. (1995). Development and validation of a scale on intrinsic and extrinsic motivation and lack of motivation in sports: The Scale on Motivation in Sports. *International Journal of Sport Psychology*. Vol 26(4) Oct Dec 1995, 465 489.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*. Vol 34(10) Oct 2004, 2045 2068.
- Chatzisarantis, N., Biddle, S. J. H., & Meek, G. A. (1997). A self-determination theory approach to the study of intentions and the intention-behaviour relationship in children`s physical activity. *British Journal of Health Psychology*.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Coatsworth, D. J. (2007). Competence motivation in Sport and Exercise: The Hierarchical Model of Achievement Motivation and Self-Determination Theory. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Leeds: Human Kinetics.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : the psychology of optimal experience* (1st ed. ed.). New York: Harper & Row.
- Danish, S.-J., Petitpas, A.-J., & Hale, B.-D. (1993). Life development intervention for athletes: Life skills through sports. *Counseling Psychologist*, 21(3), 352-385.
- Danish, S.-J., Taylor, T.-E., & Fazio, R.-J. (2003). Enhancing adolescent development through sports and leisure. 92-108.
- Danish, S. J. (1983). Musings about personal competence: The contributions of sport, health, and fitness. *American Journal of Community Psychology*. Vol 11(3) Jun 1983, 221-240.
- Deci, E.-L., & Ryan, R.-M. (2002). Handbook of self-determination research.
- Deci, E. L. (1971). The effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Dissertation Abstracts International*. Vol. 31(8 A) Feb 1971, 4262.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol 27(8) Aug 2001, 930-942.
- Duda, J. L., & Nikos, N. (2005). After-School Sport for Children: Implications of a Task-Involving Climate. In J. L. Mahoney, R. Larson & J. S. Eccles (Eds.), *Organized*

activities as contexts of development : extracurricular activities, after-school, and community programs (Mahwah, N.J. ; London: Lawrence

- Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol 32(1) Feb 2003, 17-26.
- Eccles, J.-S., Barber, B.-L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.
- Eccles, J. S., & Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Educational Research*, 26.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J.-L. (2006). A Test of Self-Determination Theory in the Exercise Domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(9), 2240-2265.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J.-L. (2007). Perceived Autonomy Support and Psychological Need Satisfaction in Exercise. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*
- Farup, P. G. (2006). Hvordan gjøre opp et klinisk materiale?
Epidemiologiske metoder i pasientnær forskning. *Norsk Epidemiologi*, 16.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*. 7 1954, 117-140.

- Frederick, C. M., Morrison, C., & Manning, T. (1996). Motivation to participate, exercise affect, and outcome behaviors toward physical activity. *Perceptual and Motor Skills*. Vol 82(2) Apr 1996, 691 701.
- Fredrick-Recascino, C. M. (2002). Self-Determination Theory and Participation Motivation Research in the Sport and Exercise Domain. In E.-L. Deci & R.-M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is Extracurricular Participation Associated With Beneficial Outcomes? Concurrent and Longitudinal Relations. *Developmental Psychology*. Vol 42(4) Jul 2006, 698 713.
- Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*. Vol 27(3) Sep 2003, 199 223.
- Gagne, M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*. Vol 15(4) Dec 2003, 372 390.
- Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*: New York, NY, US: Guilford Press.
- Gauvain, M., & Perez, S. M. (Eds.). (2005). *Not All Hurried Children Are the Same: Children's Participation in Deciding on and Planning Their After-School Activities*: Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Leeds: Human Kinetics.
- Haith, M. M. (Ed.). (1997). *The development of future thinking as essential for the emergence of skill in planning*: Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Hansen, D.-M., & Larson, R.-W. (2007). Amplifiers of developmental and negative experiences in organized activities: Dosage, motivation, lead roles, and adult-youth ratios. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(4), 360-374.
- Hansen, D.-M., Larson, R.-W., & Dworkin, J.-B. (2003). What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. *Journal of Research on Adolescence, 13*(1), 25-55.
- Haraldsen, G. (1999). Kunsten å lage et spørreskjema [Electronic Version]. *Samfunnsspeilet 6*.
- Heat, S. B. (1999). Dimensiones of Language Development: Lessons form older children In A. S. Masten (Ed.), *Cultural process in Child development: The Minnesota symposium on child psycology*.
- Heath, S. B., & Langman, j. (1994). Shared Thinking and the register of coaching. In D. Bierber & E. Finegan (Eds.), *Sociolinguistic perspectives on register* (pp. 82-105): New York: Oxford University Press.
- Hodge, K., & Danish, S. (1999). Promoting life skills for adolescent males through sport. In M. S. Kiselica & A. M. Horne (Eds.), *Handbook of counseling boys and adolescent males: A practitioner's guide* (pp. 55-71). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. xx, 420 pp.
- Hollemeak, J., & Amorose, A. J. (2005). Perceived Coaching Behaviors and College Athletes' Intrinsic Motivation: A Test of Self-Determination Theory. *Journal of Applied Sport Psychology. Vol 17*(1) Mar 2005, 20 36.
- Hovden, J. (2006). The Gender Order as a Policy Issue in Sport: A Study of Norwegian Sports Organizations. *NORA: Nordic Journal of Women`s Studies , , 14*, 41-53.

- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*. Vol 23(21) Nov 1993, 1789-1805.
- Kemper, H. C. G., Twisk, J. W. R., Koppes, L. L. J., Van Mechlen, W., & Bertheke Post, G. (2001). A 15-year physical activity pattern is positively related to aerobic fitness in young males and females (13-27 years). *Eur J Appl Physiol*, 84.
- Kjønniksen, L., Anderssen, N., & Wold, B. (submitted). Organized physical activity in childhood and adolescence and leisure-time physical activity as a predictor of young adulthood: a ten year longitudinal study.
- Larson, R.-W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Larson, R.-W. (2006). Positive youth development, willful adolescents, and mentoring. *Journal of Community Psychology*. Vol 34(6) Nov 2006, 677-689.
- Larson, R.-W., Hansen, D.-M., & Moneta, G. (2006). Differing Profiles of Developmental Experiences Across Types of Organized Youth Activities. *Developmental Psychology*, 42(5), 849-863.
- Larson, R.-W., Hansen, D., & Walker, K. (2005). Everybody's gotta give: Development of Initiative and Teamwork in a Youth Program. In J.-L. Mahoney, R.-W. Larson & J.-S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*
- Larson, R.-W., Jarrett, R., Hansen, D., Pearce, N., Sullivan, P., Walker, K., et al. (2004). Organized Youth Activities as Contexts for Positive Development. 540-560.

- Larson, R.-W., Suzanne, W., Brown, B. B., Furstenberg, F.-F., Jr., & Verma, S. (2002). Changes in adolescents' interpersonal experiences: Are they being prepared for adult relationships in the twenty-first century? *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 31-68.
- Larson, R.-W., Walker, K., & Pearce, N. (2005). A Comparison of Youth-Driven and Adult-Driven Youth Programs: Balancing Inputs From Youth and Adults. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 57-74.
- Mahoney, J.-L., Larson, R.-W., Eccles, J.-S., & Lord, H. (2005). Organized activities as development contexts for children and adolescents. 3-22.
- Mahoney, J.-L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127.
- Martinsen, E.-W., & Stephens, T. (1994). Exercise and mental health in clinical and free-living populations. 55-72.
- NIF, B. o. e. r. f. e. c. i. (2005). *Yearly Report from NIF*.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences* 19(6), 397-409.
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*. Vol 97(3) Aug 2005, 444 453.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*. Vol 11(1) Mar 1991, 1 59.
- Nøtnes, T. (2001). Innføring i fokusgrupper. [Electronic Version]. *Notater nr 2001/24*. Statistisk sentralbyrå.

- Ommundsen, Y., & Roberts, G. C. (1999). Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport
Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports (9 (6)), 389–397.
- Palen, L.-A., & Coatsworth, J. D. (2007). Activity-based identity experiences and their relations to problem behavior and psychological well-being in adolescence. *Journal of Adolescence*, 30(5), 721-737.
- Passmore, A., & French, D. (2001). Development and administration of a measure to assess adolescents' participation in leisure activities. *Adolescence* . Vol 36(141) Spr 2001, 67 75.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. London: Routledge, 1999.
- Prusak, K. A., & Darst, P. W. (2002). Effects of types of walking activities on actual choices by adolescent female physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol 21(3) Apr 2002, 230 241.
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (1993). The Developing Person: An Experiential Perspective. 1, 465-515.
- Regjeringens mål og innsatsområder i statsbudsjettet 2001, Satsing på barn og ungdom.* (2001). Retrieved. from http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2001/Satsing-pa-barn-og-ungdom.html?id=275223&showdetailedtableofcontents=true.
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*. Vol 7(3) May 2006, 269 286.

- Roberts, G. C., & Treasure, D. C. (1992). Children in sport. *Sport Science Review. Vol 1(2) 1992, 46-64.*
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007a). Active Human Nature. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Leeds: Human Kinetics.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007b). Active Human Nature; Self-Determination Theory and Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*.
- Ryan, R. M., & Solky, J. A. (Eds.). (1996). *What is supportive about social support? On the psychological needs for autonomy and relatedness*. New York, NY, US: Plenum Press.
- Rønning, E. (2001). Samfunnsspeilet nr. 4, 2001
Barns levekår før og nå.
- Sallis, Zakarian, Howell, & Hofstetter. (1996). Ethnic, socioeconomic, and sex differences in physical activity among adolescents. *Journal of Clinical Epidemiology, 49.*
- Samdal, O., Tynjala, J., Roberts, C., Sallis, J. F., Villberg, J., & Wold, B. (2006). Trends in Physical activity and Tv watching of adolescents from 1986 to 2002 in seven European Countries. *The European Journal of Public Health Advance, 10.*
- Sampson, E. E. (1988). The debate on individualism: Indigenous psychologies of the individual and their role in personal and societal functioning. *American Psychologist. Vol 43(1) Jan 1988, 15-22.*
- Sharp, E. H., Coatsworth, J. D., Darling, N., Cumsille, P., & Ranieri, S. (2007). Gender differences in the self-defining activities and identity experiences of adolescents and emerging adults. *Journal of Adolescence. Vol 30(2) Apr 2007, 251-269.*

- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2003). "Don't do it for me. Do it for yourself!" Stressing the personal relevance enhances motivation in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. Vol 25(2) Jun 2003, 145-160.
- Smoll, F. L., & Smith, R. E. (2002). Coaching behaviour research and intervention in youth sports. In F. L. Smoll & R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport : a biopsychosocial perspective* (2nd ed. ed., pp. xii, 627 p.). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub.
- Solmon, M. A., Lee, A. M., Belcher, D., Harrison, L., Jr., & Wells, L. (2003). Beliefs About Gender Appropriateness, Ability, and Competence in Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol 22(3) Apr 2003, 261-279.
- Standage, M., Duda, J.-L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110.
- Standage, M., Gillison, F., & Treasure, D. C. (2007b). Self-Determination and Motivation in Physical Education. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* Leeds: Human Kinetics.
- Telama, R., PhD., Xiaolin Yang, P., Jorma Viikari, M., PhD., Ilkka Välimäki, M., PhD., Olli Wanne, M., PhD., & Olli Raitakari, M., PhD. (2005). Physical Activity from Childhood to Adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 28.
- Torsheim, T., Samdal, O., Wold, B., & Hetland, J. (2004). *HEVAS-undersøkelsen, 2004*.
- Torsheim, T., Wold, B., & Samdal, O. (1995). Test-retest reliability of survey indicators measuring adolescent health and health behaviour.

- Vallerand, R. J. (2007a). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation for Sport and Physical Activity. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*
- Wang, K. J. W., & Biddle, S. (2007). Understanding Young People`s Motivation Towards Exercise. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* Leeds: Human Kinetics
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*. Vol 66(5) Sep 1959, 297 333.
- WHO. (1995). *Exercise for health* Retrieved. from.
- Wilson, P. M., & Rodgers, W. M. (2004). The relationship between perceived autonomy support, exercise regulations and behavioral intentions in women. *Psychology of Sport and Exercise*. Vol 5(3) Jul 2004, 229 242.
- Wilson, P. M., & Rodgers, W. M. (2007). Self Determination Theory, Exercise, and Well-Being. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* Leeds: Human Kinetics
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Blanchard, C. M., & Gessell, J. (2003). The relationship between psychological needs, self-determined motivation, exercise attitudes, and physical fitness. *Journal of Applied Social Psychology*. Vol 33(11) Nov 2003, 2373 2392.
- Aarnio, M., T. Winter, J. Peitonen, E. M. Kujala, & Kaprio., J. (2002). Stability of leisure-time physical activity during adolescence--a longitudinal study among 16-, 17-, and 18-year-old Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 12.

Tabeller

Table 1.

Prosentandel og antall (n), på hvor mange ganger utenom skoletid gutter og jenter er fysisk aktive så mye at de blir andpusten eller svett.

	Gutter		Jenter	
	%	n	%	n
Hver dag	15,4	124	5,8	41
4-6 ganger i uka	30,4	245	25	178
2-3 ganger i uka	31,1	251	39,7	282
En gang i uka	12,5	101	16	114
En gang i måneden	3,4	27	3,4	24
Mindre enn en gang i måneden	2,9	23	4,1	29
Aldri	4,5	36	6,1	43
Totalt	100	807	100	711

Table 2

Antall gutter og jenter med prosent andel og chi-kvadrat med signifikans test på om andelen voksenledelse er forskjellig mellom gutter og jenter

	voksenledet		n
	% nei	% ja	
Gutter	38	62	794
Jenter	34	66	700
Samlet	36	64	1494

	Value	df	Sig
Pearson			
Chi-			
kvadrat	1,55	1	n.s

Table 3

Initiativopplevelseinstrumentet og leddene som inngår i instrumentet med antall (n), gjennomsnitt (mean), standardavvik (s.d.), delt på gutter, jenter og samlet. T-test med signifikans for kjønnsforskjeller

	Kjønn	n	Mean	S.d.	t-test	Sig	Total mean	Totalt S.d.	Total n
Jeg legger ned all min energi...	Gutt	783	1,83	0,95					
	Jente	684	1,67	0,93	3,38	**	1,75	0,94	1467
Jeg setter meg selv på prøve...	Gutt	782	1,77	0,95					
	Jente	692	1,48	0,93	5,94	**	1,63	0,95	1474
Jeg er konsentrert...	Gutt	781	2,03	0,93					
	Jente	697	1,82	0,94	4,40	**	1,93	0,94	1478
Jeg bestemmer selv...	Gutt	778	2,43	0,85					
	Jente	696	2,38	0,87	1,09	n.s	2,4	0,86	1474
Jeg finner ut hvordan jeg...	Gutt	773	1,87	0,99					
	Jente	694	1,69	0,98	3,50	**	1,79	0,99	1467
Jeg planlegger hverdagen...	Gutt	785	1,28	1,06					
	Jente	692	1,23	1,04	0,93	n.s	1,25	1,05	1477
Initiativopplevelse (Sumskåre)	Gutt	747	1,87	0,73					
	Jente	661	1,71	0,71	3,96	**	1,8	0,72	1408

**Testen er signifikant på 0.01 nivå (tohalet).

Table 4

range, antall (n), gjennomsnitt, standardavik og t-test med signifikans nivå for kjønnsforskjeller på målene: initiativ, autonomi, tilhørighet og kompetanse og antall ganger i uken fysisk aktiv og Chronbachs alpha for instrumentene.

	Kjønn	Range	n	Mean	S.d.	t	Sig	Chronbach alpha
Initiativ	Gutt	0-3	747	1,87	0,73			for begge kjønn
	Jente	0-3	661	1,71	0,71	3,96	***	0,85
Autonomi	Gutt	0-4	736	3,15	0,55			
	Jente	0-4	658	3,11	0,55	1,06	n.s	0,53
Tilhørighet	Gutt	0-4	714	3,09	0,63			
	Jente	0-4	637	3,17	0,64	-2,45	*	0,84
Kompetanse	Gutt	0-4	737	2,87	0,69			
	Jente	0-4	644	2,75	0,69	3,21	**	0,76
FysiskAktiv	Gutt	0-7	807	3,50	2,22			
	Jente	0-7	711	2,82	1,95	6,39	***	

***Korrelasjonen er signifikant på 0.001 nivå (2-halet).

**Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-halet).

*Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå (2-halet).

Table 5

Antall respondenter (n) og korrelasjoner mellom variablene initiativopplevelse, hvor fysisk aktiv man er, autonomi, tilhørighet, kompetanse og voksenledelse

	Initiativopp..	Fysiskaktiv	Autonomi	Tilhørighet	Kompetanse	Voksenledet
Initiativopplevelse	1,00					
n	1408					
Fysisk aktiv	0,59 **	1,00				
n	1397	1518				
Autonomi	0,8 **	0,21 **	1,00			
n	1323	1384	1394			
Tilhørighet	0,36 **	0,31 **	0,49 **	1,00		
n	1286	1340	1322	1351		
Kompetanse	0,45 **	0,38 **	0,55 **	0,58 **	1,00	
n	1309	1372	1346	1314	1381	
voksenledet	0,34 **	0,32 **	0,00 n.s.	0,25 **	0,25 **	1,00
n	1390	1481	1376	1334	1363	1494

** Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå (2-halet).

Table 6

Hierarkisk regresjon med initiativopplevelse som avhengig variabel, autonomi, tilhørighet, kompetanse, kjønn, voksenledelse og nivå av fysisk aktivitet som prediktorer

Avhengig variabel										
initiativopplevelse (n = 1215)										
	Steg 1				Steg 2			Steg 3		
	zero order									
	korrelasjo									
Prediktor	ner	Beta	t	sig	Beta	t	sig	Beta	t	sig
Autonomi	0,30	0,03	1,08	n.s.	0,09	2,79	**	0,08	2,86	**
Tilhørighet	0,37	0,14	4,33	***	0,11	3,32	***	0,06	2,11	*
Kompetanse	0,46	0,36	10,72	***	0,28	8,50	***	0,17	5,70	***
Kjønn	-0,11				-0,10	-3,89	***	-0,03	-1,43	n.s
voksenledet	0,33				0,24	9,11	***	0,13	5,46	***
Fysisk aktiv	0,59							0,44	17,66	***
R ²		0,23			0,28			0,43		
R ² change		0,23			0,06			0,15		
Significanse of increment		***			***			***		

*** signifikant på <.001 nivå ** signifikant på <.01 nivå * signifikant på <.05 nivå

Appendix

A1. Kjønn og klassetrinn

■ ■

1. Er du gutt eller jente? (Sett kryss i den ruten som passer)

gutt

jente

2. Hvilket klassetrinn går du på?

6. klassetrinn

8. klassetrinn

10. klassetrinn

videregående skole (1. klasse)

3. I hvilken måned ble du født?

Jan.	Feb.	Mars	Apr.	Mai	Juni	Juli	Aug.	Sept.	Okt.	Nov.	Des.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Hvilket år ble du født?

Før 1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	Etter 1995
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Hvor mye veier du uten klær? Jeg veier kg.

6. Hvor høy er du uten sko? Jeg er cm.

■ ■

2

A2. Antall ganger i uka fysisk aktiv

Nå kommer et spørsmål om deg selv.

49. Hva synes du om kroppen din?

Den er:

- altfor tynn
- litt for tynn
- omtrent passe størrelse
- litt for tykk
- altfor tykk

Nå kommer noen flere spørsmål om en del av vanene dine. Først kommer noen flere spørsmål om fysisk aktivitet.

50. Utenom skoletid: Hvor mange GANGER i uka driver du idrett, eller mosjonerer du så mye at du blir andpusten og/eller svett?

- hver dag
- 4-6 ganger i uka
- 2-3 ganger i uka
- en gang i uka
- en gang i måneden
- mindre enn en gang i måneden
- aldri



A3. spørsmål om initiativopplevelse

57. Hvor mange minutter i løpet av en enkel kroppøvingstime (45 minutter) beveger du deg såpass mye at du blir varm og litt andpusten?

- 0 minutter
- 1- 10 minutter
- 11-20 minutter
- 21-30 minutter
- mer enn 30 minutter



58. I løpet av dette skoleåret: Hvor ofte har du hatt følgende opplevelser når du holder på med fysisk aktivitet? Sett kryss:

	Svært ofte	Ganske ofte	Av og til	Ikke i det hele tatt
a) Jeg legger ned all min energi når jeg driver med fysisk aktivitet i fritiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg setter meg selv på prøve gjennom fysisk aktivitet i fritiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg er konsentrert, når jeg driver med fysisk aktivitet i fritiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jeg bestemmer selv om jeg skal drive med fysisk aktivitet i fritiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Jeg finner ut hvordan jeg kan oppnå det jeg ønsker når jeg holder på med fysisk aktivitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Jeg planlegger hverdagen min for å kunne holde på med fysisk aktivitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A4. Spørsmål om voksenledelse

61. Tenk fremdeles på den aktiviteten du driver mest med på fritiden din.
Er denne aktiviteten ledet av en voksen person?

- ja
 nei

62. Tenk på den aktiviteten du har holdt på med lengst. Hvor lenge har du holdt på med denne aktiviteten?

- jeg driver ikke med noen organiserte fritidsaktiviteter
 mindre enn 2 måneder
 2-5 måneder
 6-11 måneder
 1 til 2 år
 3 og 4 år
 5 til 6 år
 mer enn 6 år



63. Det er vanlig at en del familier i perioder har dårlig råd. Har det hendt at foreldrene dine ikke har hatt råd til å gi deg penger til noen av aktivitetene under?

	Mange ganger	Noen få ganger	En gang	Aldri
a) Fritidsaktiviteter der en må betale eget utstyr, inngangspenger eller medlemsavgift?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Turer med idrettslag, kor, speider og lignende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Aktiviteter med venner, f.eks. kino, konserter og lignende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A5. spørsmål om tilfredsstillelse av behov i fritidsaktiviteter

64. Nederfor følger en liste over påstander. Tenk på de fritidsaktivitetene som du liker best å gjøre alene eller sammen med andre. Les dem nøye og sett kryss for hver påstand.

- | | Helt enig | Enig | Verken enig eller uenig | Uenig | Helt Uenig |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Noen ganger glemmer jeg bekymringene mine når jeg driver med en fritidsaktivitet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Det føles vanligvis som om tiden går fortore når jeg holder på med en fritidsaktivitet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Noen ganger glemmer jeg tiden når jeg holder på med en fritidsaktivitet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

65. Nederfor følger en liste over påstander om deg selv og dine fritidsaktiviteter. Tenk på de fritidsaktivitetene du liker best å gjøre. Les dem nøye og sett kryss for hver påstand.

- | | Helt enig | Enig | Verken enig eller uenig | Uenig | Helt uenig |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Jeg bestemmer selv hvilke fritidsaktiviteter jeg vil være med på | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Jeg liker de personene jeg gjør fritidsaktivitetene mine sammen med | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Jeg føler meg ikke så veldig flink i fritidsaktivitetene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Jeg føler meg stresset når jeg holder på med fritidsaktivitetene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Folk jeg kjenner sier jeg er god i fritidsaktivitetene jeg holder på med | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Jeg kommer godt overens med folk jeg treffer på fritidsaktivitetene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Jeg holder meg stort sett for meg selv når jeg holder på med fritidsaktivitetene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Jeg føler jeg kan komme med egne ideer og si hva jeg mener når jeg driver med fritidsaktivitetene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

66. Her er noen flere påstander om deg selv og dine fritidsaktiviteter. Les dem nøye og sett kryss for hver påstand.

- | | Helt enig | Enig | Verken enig eller uenig | Uenig | Helt uenig |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) De jeg er sammen med når jeg driver med fritidsaktivitetene mine ser jeg på som mine venner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Jeg lærer nye interessante ting i fritidsaktivitetene jeg holder på med | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Jeg må gjøre det som blir sagt når jeg deltar i fritidsaktivitetene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) De jeg er sammen med når jeg driver med fritidsaktivitetene mine, byr seg om meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Jeg føler meg som oftest flink i fritidsaktivitetene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) De jeg vanligvis er sammen med når jeg driver med fritidsaktivitetene mine, byr seg om hvordan jeg har det | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Jeg får sjelden mulighet til å vise hvor flink jeg er i fritidsaktivitetene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Det er ikke mange jeg tenker på som gode venner av de jeg driver fritidsaktivitetene mine sammen med | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Jeg føler stort sett at jeg kan være meg selv når jeg driver med fritidsaktivitetene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Det virker ikke som om de jeg er sammen med i fritidsaktivitetene mine liker meg noe særlig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Jeg føler ofte at jeg ikke er så flink i fritidsaktivitetene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Jeg får sjelden bestemme selv hvordan ting skal gjøres i fritidsaktivitetene mine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) De jeg er sammen med når jeg driver med fritidsaktivitetene mine er ganske greie med meg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |