

**Dag André Nilsen**

# **Motivasjonstrender gjennom en sesong hos yngre elitelangrennsutøvere**

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**

Seksjon for coaching og psykologi

Norges idrettshøgskole 2009

## Sammendrag

Innenfor fysisk aktivitet og idrett er det gjennomført mye forskning for å skape en bedre forståelse av motivasjon, og en stor del av arbeidet har sitt grunnlag fra Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985, 1991) og Achievement Goal Theory (Nicholls, 1984a, 1989). Sentralt i teoriene er et motivasjonelt klima, de signifikante andre, og hvordan det påvirker den enkeltes motivasjon. Det er bred støtte for at et motivasjonelt klima har en sammenheng med målorientering, de grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon, men det er gjennomført få studier der man følger utviklingen over tid. Det er også lite forskning innenfor individuell eliteidrett. Målet med denne studien er derfor å se på motivasjonstrender gjennom en sesong for yngre elitelangrennsutøvere.

Deltakerne var 36 ( $M = 19$ ;  $K = 17$ ) langrennsutøvere i alderen 17 – 23 år, med erfaring fra topp nasjonalt og/eller internasjonalt nivå. De var tatt ut på et landslag eller et privatfinansiert rekrutteringslag for sesongen 2008/2009. 5 datainnsamlinger ble gjennomført i løpet av sesongen over en periode på 9 måneder.

I denne studien viser resultatene at motivasjonsvariablene er relativt stabile gjennom sesongen, men et høyt standardavvik kan i flere tilfeller indikere store individuelle forskjeller.

Resultatene viser en tydelig trend for at et prestasjonsklima er basert på sosial sammenlikning og konkurranse innad i gruppen, noe som kan undergrave en selvbestemt motivasjon. De indikerer også at konkurranseaspektet kan frembringe sosiale sammenligningsprosesser, og det er en trend for at et prestasjonsklima er ekstra sterkt i tilknytning til konkurransesesongen. Det kan tenkes at en god eller dårlig tilbakemelding på ferdigheter blir utslagsgivende for utvikling av motivasjon. Et oppgaveorientert klima som er basert på å tilrettelegge for valgmuligheter og mestring av oppgaver, synes derfor å være ekstra viktig i starten av sesongen. Resultatene kan antyde at klimaet som blir dannet her, også er betydningsfullt for utøverne når de går inn i konkurransesesongen. Det er en klar trend for at særlig behovene autonomi og tilhørighet skaper en grobunn for selvbestemt motivasjon i denne perioden. Selv om utvalget som en helhet bare kan antyde de ulike motivasjonstrendene, kan denne studiens to utvalgte caser underbygge de ulike resultat. Casene viser at klimaet er av stor betydning, samtidig som at overgangen mellom ressursperioden og konkurransesesongen kan være en kritisk periode for utøverne i denne studien.

Nøkkelord: Motivasjonelt klima, målorientering, de grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon.

## Forord

Det er to mennesker som har gjort det mulig for meg å gjennomføre denne oppgaven, Anne Marte Pensgaard og Birgitte.

Tusen takk for at du trodde på dette prosjektet Anne Marte, og tusen takk for at du gav meg muligheten for å se nærmere på noe jeg var veldig nysgjerrig på. Du har vært til stor faglig hjelp gjennom hele perioden, og din interesse for studien har gitt meg motivasjon i tunge tider.

Birgitte, du har vært en uvurderlig støttespiller siden jeg bestemte meg for å starte på denne studien. Tusen takk for at du har hatt troen på at jeg skulle klare dette, og tusen takk for at du har hjulpet meg på de arenaer som ikke har med skolen å gjøre. Vi har sammen fått en sønn siden studiens oppstart. Jeg beundrer deg for den jobben du tidvis har måttet gjøre alene, nå gleder jeg meg til å tilbringe mye mer tid sammen med deg og Mathias.

Jeg vil også takke de andre som var en del av prosjektet. Gode faglige innspill fra Nicolas Lemyre har vært til stor nytte, samtidig som at Frank Heggebø har vært til hjelp med innsamling av data. Jeg vil også takke Paul André Solberg som en fagnyttig sparring-partner.

Tusen takk til dere alle!!!

## Figuroversikt

<b>Figur 1:</b> Skjematisk fremstilling av selvbestemmelsesteorien, illustrert med hovedtrekkene fra underteoriene: Basic psychological needs theory <sup>1</sup> , cognitive evaluation theory <sup>2</sup> og organismic integration theory <sup>3</sup> . Figuren er basert på; (Ryan & Deci, 2007).....	13
<b>Figur 2:</b> Skjematisk fremstilling av utviklingslinjen til det enkelte individs motivasjon. Figuren er illustrert med hovedtrekk fra Vallerand og Losier (1999) sin Integrated Theory of Intrinsic and Extrinsic motivation in sport. Figuren er basert på; (Vallerand & Losier, 1999; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003) .....	23
<b>Figur 3:</b> Skjematsikk oversikt for samtlige 5 punktundersøkelser der skravert området illustrerer de ulike vinduene for datainnsamling .....	39
<b>Figur 4.</b> Grafisk fremstilling av behovet for autonomi (mean og SD) for samtlige 5 punktundersøkelser .....	49
<b>Figur 5.</b> Grafisk fremstilling av behovet for tilhørighet (mean og SD) for samtlige 5 punktundersøkelser .....	50
<b>Figur 6.</b> Grafisk fremstilling av behovet for kompetanse (mean og SD) for samtlige 5 punktundersøkelser .....	50
<b>Figur 7.</b> Grafisk fremstilling av autonom- og kontrollert motivasjon (mean og SD) for samtlige 5 punktundersøkelser .....	51
<b>Figur 8.</b> Grafisk fremstilling av indre motivasjon og identifisert regulering (mean og SD) for samtlige 5 punktundersøkelser.....	51
<b>Figur 9.</b> Grafisk fremstilling av ytre regulering og umotivert (mean og SD) for samtlige 5 punktundersøkelser .....	52
<b>Figur 10.</b> Grafisk fremstilling av motivasjonelt klima og målorientering (mean og SD) for samtlige 5 punktundersøkelser.....	53
<b>Figur 11.</b> Grafisk fremstilling av motivasjonelt klima og målorientering for utøveren i case 1 ved samtlige 5 punktundersøkelser .....	61
<b>Figur 12.</b> Grafisk fremstilling av situasjonsbestemt motivasjon og de grunnleggende psykologiske behov for utøveren i case 1 ved samtlige 5 punktundersøkelser .....	61
<b>Figur 13.</b> Grafisk fremstilling av motivasjonelt klima og målorientering for utøveren i case 2 ved samtlige 5 punktundersøkelser .....	62
<b>Figur 14.</b> Grafisk fremstilling av situasjonsbestemt motivasjon og de grunnleggende psykologiske behov for utøveren i case 2 ved samtlige 5 punktundersøkelser .....	63
<b>Figur 15.</b> Skjematisk fremstilling av sammenhengen mellom motivasjonelt klima, de grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon ved punktundersøkelse 3 og 4.....	92

## Tabelloversikt

<b>Tabell 1.</b> Deskriptive data for samtlige 5 punktundersøkelser, skjevhet, spisshet og alfakoeffisienten.....	47
<b>Tabell 2.</b> Deskriptive data for målorientering, motivasjonelt klima, de grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon ved samtlige 5 punktundersøkelser, min/max- score, mean og SD.....	48
<b>Tabell 3.</b> Korrelasjonsanalyser mellom motivasjonelt klima og de grunnleggende psykologiske behov for samtlige 5 punktundersøkelser (Spearman's RHO) .....	54
<b>Tabell 4.</b> Korrelasjonsanalyse mellom de grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon for samtlige 5 punktundersøkelser (Spearman's RHO).....	56
<b>Tabell 5.</b> Korrelasjonsanalyser mellom motivasjonelt klima og situasjonsbestemt motivasjon for samtlige 5 punktundersøkelser (Spearman's RHO).....	58
<b>Tabell 6.</b> Korrelasjonsanalyser mellom motivasjonelt klima og målorientering for alle 5 punktundersøkelser (Spearman's RHO) .....	59

# Innhold

Sammendrag .....	2
Forord.....	3
Figuroversikt .....	4
Tabelloversikt .....	5
<b>1. Introduksjon og Teori.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Selvbestemmelsesteorien.....</b>	<b>9</b>
1.1.1 Indre motivasjon og de grunnleggende psykologiske behov.....	9
1.1.2 Ytre motivasjon .....	12
1.1.3 Ytre motivasjon og det autonome kontinuum .....	12
1.1.4 Ytre motivasjon og internalisering .....	14
1.1.5 Umotivert.....	16
<b>1.2 Målorienteringsteorien.....</b>	<b>17</b>
1.2.1 Demonstrasjon av ferdigheter.....	17
1.2.2 Oppgaverettet og prestasjonsrettet involvering .....	18
1.2.3 Målorientering .....	20
<b>1.3 Sosiale omgivelser og et motivasjonelt klima .....</b>	<b>22</b>
1.3.1 Sosiale omgivelser fra et SDT perspektiv .....	22
1.3.2 Sosiale omgivelser fra et AGT perspektiv.....	25
<b>1.4 Selvbestemmelsesteorien og Målorienteringsteorien.....</b>	<b>28</b>
1.4.1 Utvikling over tid .....	31
<b>1.5 Målet for oppgaven.....</b>	<b>33</b>
<b>2. Metode.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 Forskningsdesign .....</b>	<b>35</b>
2.1.1 Studiekontekst og deltakere.....	36
2.1.2 Utvalg .....	36
2.1.3 Etiske aspekter.....	36
2.1.4 Drop- Out .....	37
<b>2.2 Datainnsamling .....</b>	<b>38</b>
2.2.1 Pilotstudie .....	38
2.2.2 Tidsoversikt.....	38
<b>2.3 Måleinstrumenter .....</b>	<b>39</b>
2.3.1 Målorientering .....	39
2.3.2 Motivasjonelt klima.....	40
2.3.3 Situasjonsbestemt motivasjon .....	40
2.3.4 De grunnleggende psykologiske behov.....	40
<b>2.4 Årsakssammenheng.....</b>	<b>41</b>
<b>2.5 Validitet .....</b>	<b>42</b>

<b>2.6</b>	<b>Databehandling</b>	<b>44</b>
2.6.1	Feil/manglende utfylling	44
2.6.2	Normalfordeling	44
2.6.3	Reliabilitet	45
2.6.4	Rekodning av variabler	45
<b>3.</b>	<b>Resultater</b>	<b>48</b>
<b>3.1</b>	<b>Deskriptiv statistikk</b>	<b>48</b>
<b>3.2</b>	<b>Utvikling over tid</b>	<b>49</b>
3.2.1	De grunnleggende psykologiske behov	49
3.2.2	Situasjonsbestemt motivasjon	50
3.2.3	Motivasjonelt klima og målorientering	52
<b>3.3</b>	<b>Korrelasjonsanalyser</b>	<b>53</b>
3.3.1	Motivasjonelt klima og de grunnleggende psykologiske behov	53
3.3.2	De grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon	55
3.3.3	Motivasjonelt klima og situasjonsbestemt motivasjon	57
3.3.4	Motivasjonelt klima og målorientering	59
<b>3.4</b>	<b>Casestudie</b>	<b>60</b>
3.4.1	Case 1	60
3.4.2	Case 2	62
<b>4.</b>	<b>Diskusjon</b>	<b>64</b>
<b>4.1</b>	<b>Metodiske og statistiske implikasjoner</b>	<b>64</b>
<b>4.2</b>	<b>Motivasjonelt klima, tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov og utvikling av situasjonsbestemt motivasjon</b>	<b>66</b>
4.2.1	Motivasjonelt klima og tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behov	66
4.2.2	Situasjonsbestemt motivasjon, innflytelse fra de grunnleggende psykologiske behov	75
4.2.3	Situasjonsbestemt motivasjon og sammenhengen med et motivasjonelt klima	81
4.2.4	Målorientering og motivasjonelt klima	84
<b>4.3</b>	<b>Casestudie</b>	<b>86</b>
4.3.1	Case 1	86
4.3.2	Case 2	87
<b>5.</b>	<b>Oppsummerende diskusjon og konklusjon</b>	<b>89</b>
<b>5.1</b>	<b>Fremtidig forskning</b>	<b>94</b>
	<b>Referanseliste</b>	<b>96</b>
	<b>Vedlegg</b>	<b>107</b>

# 1. Introduksjon og Teori

Gjennom dagens medier kan man ofte lese om idrettsutøvere, eller andre ledende personligheter, sin manglende motivasjon. Det kan være spørsmål rettet mot utøvere på toppen som legger opp, eller det kan være at man gjennom breddeidrett snakker om å få med flere i ulike aktiviteter. For å besvare ulike spørsmål blir stadig begrepet motivasjon brukt, og i noen sammenhenger misbrukt. Uansett, det er liten tvil om at motivasjon er et viktig begrep både for å besvare disse spørsmålene og mange andre spørsmål knyttet til vår atferd.

Når man snakker om motivasjon kan man stille spørsmålet om hva det er som forårsaker aktiviteten hos det enkelte individ. Ved siden av det kan man stille spørsmålet om hva det er som gjør at aktiviteten holdes ved like, og hva det er som gir den mål og mening. Gjennom tiden har forskere innenfor ulike paradigmer prøvd å besvare disse spørsmålene på forskjellige måter. Behavioristene mente at ønske om belønning eller frykten for straff var kilden til en handling. Kognitivistene mente at et indre driv var kilden. Humanistene mente at den indre motivasjonen hadde sin drivkraft i behov, trygghet og selvrespekt, mens man i sosialpsykologien har definert det som den retning og intensitet man legger i en innsats (Bjerke & Svebak, 1997; Gill, 2000). På bakgrunn av disse paradigmene har det blitt utarbeidet teorier og modeller for å forklare en handling, som for eksempel Deci og Ryan sin teori om Self-Determination (1985, 1991) og Nicholls med flere sitt arbeid innenfor Achievement Goal Theory (Nicholls, 1984a, 1989; Maehr, 1984; Ames, 1987, 1992a).

Med grunnlag i selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory; SDT) og målorienteringsteorien (Achievement Goal Theory; AGT) er det de siste årene blitt utarbeidet mye forskning, for å bl.a. skape en bredere forståelse av motivasjon innenfor fysisk aktivitet og idrett. Denne forskningen har funnet en sammenheng mellom motivasjonelt klima og målorientering, motivasjonelt klima og de grunnleggende psykologiske behov, og en sammenheng mellom de grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon. Selv om det er en bred støtte for disse sammenhengene er det mer usikkert hvordan konkurranser påvirker motivasjon, eller hvordan disse sammenhengene vil være over tid. En stor del av forskningen er knyttet opp mot tverrsnittundersøkelser, samtidig som at det ofte blir sett på motivasjon i lag eller grupper (for eksempel lagidretter). Det er derfor usikkert hvordan motivasjon vil utvikle seg over tid for idrettsutøvere i individuelle idretter, og Duda (2001) påpeker at det er nødvendig med studier som har to eller flere punktundersøkelser. På



bakgrunn av dette er målet i denne oppgaven å se på utvikling av motivasjon gjennom en sesong for yngre elitelangrennsutøvere, der det teoretiske aspektet er hentet fra selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien.

## **1.1 Selvbestemmelsesteorien**

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er en organismisk teori om menneskelig motivasjon, som har et utspring fra det grunnleggende arbeidet til White (1959) og deCharms (1968). Teoriens grunnleggende tanke er at atferden til oss mennesker er autonome eller selvbestemmende, og har sin basis fra forskning innenfor sosial psykologi og personlighet (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Selvbestemmelsesteorien er egentlig en metateori som bygger på fire bakgrunnsteorier: *Cognitive Evaluation Theory*, *Organismic Integration Theory*, *Causality Orientations Theory* og *Basic Needs Theory*. Alle disse teoriene har sin egen hypotese som er med å dekke hovedtanken bak selvbestemmelsesteorien (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Det at vi mennesker innerst inne alltid er på jakt etter å oppfylle tre grunnleggende psykologiske behov er hovedtanken bak selvbestemmelsesteorien, noe som har sitt utgangspunkt i *Basic Needs Theory*. Dette er behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 1991; 2000; 2002; Ryan & Deci, 2000a; 2000b). Disse behovene underbygger hvert enkelt menneskets retning og tilhørighet i forhold til målrettet atferd, dette fordi de sammen er med på å tilfredsstille behovene. Ved en tilfredsstillelse av disse behovene kan man ifølge SDT og underteorien *Cognitive Evaluation Theory* oppnå en optimal indre motivasjon. På den andre siden vil man ved manglende tilfredsstillelse bli ytre motivert eller umotivert. Jeg vil i det følgende se på de grunnleggende psykologiske behov og reguleringen av motivasjon.

### **1.1.1 Indre motivasjon og de grunnleggende psykologiske behov**

Begrepet indre motivasjon mener man har sitt grunnlag fra Harlow (sitert av Ryan & Deci, 2007) sitt arbeid med sjimpanser. Han kunne i sin studie se at sjimpansene, uavhengig av ytre påvirkning eller påminnelse, gjennomførte en aktivitet. White (1959) koblet i ettertid denne observasjonen opp mot kompetanse, der han mener at vi har en medfødt iver etter å utvikle vår egen kompetanse. Et annet syn på indre motivasjon kommer med deCharms (1968), der han påstår at vi mennesker har et grunnleggende behov for å være uavhengige i våre valg av aktiviteter. Disse to meningene dannet tidlig grunnlag for SDT sin forklaring av indre motivert

atferd; at mennesket må ha en følelse av kompetanse samt at det må føle selvbestemmelse (Deci, 1971). Om en person holder på med en aktivitet ”for dens egen skyld”, fordi man har glede av aktiviteten, blir det derfor sett på som å gjøre det med en indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Motivasjon for aktiviteten vil komme innefra og man er med på aktiviteter fordi man har en interesse av å være med. Her er det ingen former for ytre tvang og man er ikke med fordi man på noen måter tjener av å være med på aktiviteten. SDT, og spesielt underteorien *Cognitive Evaluation Theory* (se figur 1)(Deci & Ryan, 1980, 1985), sier her at særlig opplevelsen av autonomi og kompetanse er viktig for å vedlikeholde eller øke den indre motivasjonen.

### ***Kompetanse og Autonomi***

Den grunnleggende forståelsen av begrepet kompetanse startet med forskningen innenfor indre motivasjon. White (1959) mente at vi mennesker ofte deltar i aktiviteter for å realisere vår egen yteevne og for å bygge kompetanse, der han mener at kompetanse er et resultat av utforskning, læring og tilpasning til miljøet. Videre hevdet White at mennesket er indre motivert til å interagere effektivt med sitt sosiale og fysiske miljø. Om dette tilfredsstilles vil man føle mestring og glede, noe som igjen opprettholder eller øker den indre motivasjonen. Kompetanse blir av Deci og Ryan sett på som en av de viktigste faktorene for indre motivasjon i *Cognitiv Evaluation Theory* (Deci & Ryan, 1980, 1985). Begrepet blir her forklart som menneskets evne til å raskt tilpasse seg omgivelsene, og på den måten få muligheten til å delta i en aktivitet og oppleve det å utnytte sin kapasitet – det å mestre. Relasjonen mellom kompetanse og indre motivasjon blir videre forklart ved at jo bedre man mestrer en oppgave, jo mer indre motivert blir man. Selv om de viser til denne relasjonen er det allikevel to elementer som må oppfylles for å skape en indre motivasjon. Først og fremst må aktiviteten være tilpasset slik at mennesket føler en optimal utfordring, og dermed en mestringsfølelse (Deci & Ryan, 1985). For det andre poengterer de at utfordringen må være av en slik art at den også føles selvbestemmende, at man er autonom i sin handling. Om man er med i en aktivitet som man mestrer, men som ikke er selvbestemt, mener Deci, Vallerand, Pelletier og Ryan (1991) at det vil føre til en endring i motivasjonen. I et slikt tilfelle vil motivasjonen for å opprettholde aktiviteten bli styrt av ytre motiver, og den indre motivasjonen vil dermed reduseres eller forsvinne helt. Eksempler på ytre motiver kan være bonus (Deci et al., 1991), overvåkning (Lepper & Greene, 1975), evaluering (Harackiewicz, Manderlink & Sansone, 1984) eller tidsfrister (Amabile, DeJong & Lepper, 1976). I en kontekst der behovet for kompetanse blir tilfredsstilt, men ikke autonomi, vil underbygge og skape en ”efficacious pawn” (Deci et al.,

1991, s.339). Dette vil være en utøver som føler seg kompetent til å gjøre selve arbeidsoppgaven, men som styres av ytre motiver. Om de ytre motivene ved en senere anledning forsvinner mener man at motivasjonen for å opprettholde aktiviteten forsvinner, eller at man fortsetter uten glød og entusiasme. Bakgrunnen for dette ligger i at mennesket føler seg kontrollert av belønningen og at det dermed er med på å undergrave den indre motivasjonen, noe som fører til et skifte i motivasjon (Deci, 1971). Det er gjennomført en rekke studier som gir holdepunkter for at autonomi er et viktig psykologisk behov i forhold til indre motivasjon. Det å tilby valgmuligheter (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith & Deci, 1978) og anerkjennelse av menneskers erfaring (Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984) er med på bygge opp indre motivasjon og tillit til egne ferdigheter (Tafarodi, Milne & Smith, 1999). I henhold til teorien mener Deci og Ryan (1980) at økt indre motivasjon kan forklares ved at menneskets iboende behov for egne valg blir støttet opp. Videre mener man at omgivelser som bygger opp rundt disse behovene er med på å forsterke den indre motivasjonen. På den andre siden mener man at omgivelser som ikke legger til rette for opplevelsen av autonomi er med på å bryte den indre motivasjonen ned.

### ***Tilhørighet***

Selv om autonomi og kompetanse anses som de viktigste faktorene for å utvikle eller opprettholde indre motivasjon, er det er også sterke holdepunkter for at man forsterker den indre motivasjonen i miljøer der tilhørighet blir lagt til grunne. Dette kan være steder hvor man føler seg tilknyttet og ønsket. Man mener at tilhørighet ikke er så viktig som kompetanse og autonomi, men at det er en viktig faktor for å få den riktige grobunnen for indre motivasjonen. Om denne grobunnen ikke er tilstede kan en person føle forakt eller man kan føle seg fremmedgjort, noe som kan skape en opplevelse av negativitet og likegyldighet i stedet for en glede og interesse for aktiviteten (Ryan & Deci, 2000b). På den andre siden kan man være indre motivert for en aktivitet selv om man ikke er tilknyttet noen miljøer der behovet for tilhørighet er tilstede. En indre motivert handling kan for eksempel utføres med glede selv om man er alene (isolasjon). I et slikt tilfelle mener Ryan og Deci (2000b) at en proksimal relasjonell støtte ikke er nødvendig for en indre motivasjon. De mener allikevel at en trygg relasjonell base fungerer som en distal støtte for en indre motivasjon. I forhold til dette mener SDT at det oppstår en dynamikk i mellommenneskelige sammenhenger gjennom hele livet, og at en indre motivasjon med større sannsynlighet vil utvikle seg og opprettholdes i miljøer som karakteriseres av trygghet og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000b). Man kan derfor si at behovet for tilhørighet ikke nødvendigvis må være tilstede for å skape en indre motivasjon. På den

andre siden, om man i sosiale omgivelser ikke har trygghet og tilhørighet i den mellommenneskelige dynamikk vil indre motivasjon utebli. Et viktig moment i SDT og utvikling av indre motivasjon er derfor de sosiale omgivelser, noe jeg vil beskrive senere i oppgaven.

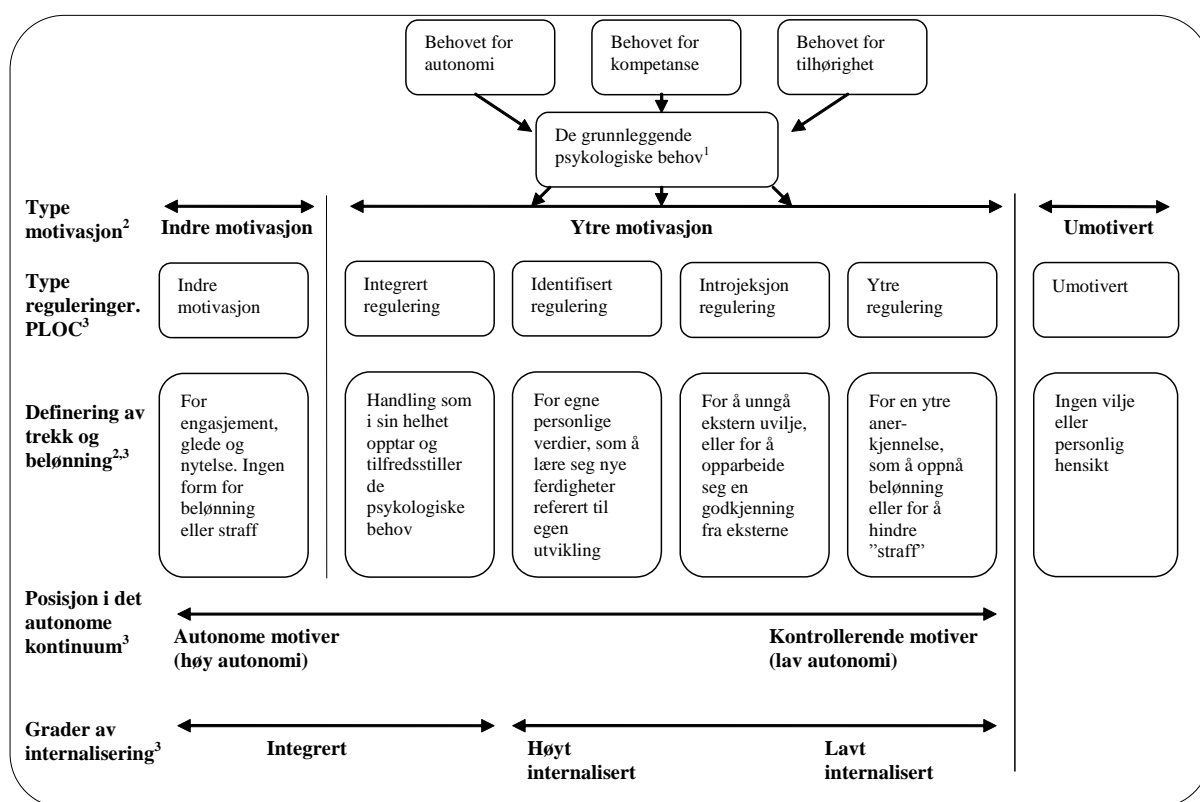
### **1.1.2 Ytre motivasjon**

Innenfor idrett er indre motivasjon helt klart et viktig tema, enten som en del av det å jobbe med enkeltutøvere eller for å tilrettelegge et godt miljø. Det som allikevel er en realitet er at idrettsutøvere ikke alltid vil være indre motivert, samtidig som at et miljø ikke nødvendigvis trenger å tilrettelegge for det. Deltakelse i idrett kan derfor bli knyttet opp mot ytre motiver, som for eksempel ytre forventninger eller bonuser. Det er viktig å erkjenne at en lang sesong innebærer få øyeblikk der en følelse av ”flow” underbygger indre motivasjon. I toppidrett vil store deler av sesongen innebære harde og tunge treningsperioder, der bl.a. innøvelse av teknikker kan føles ensformig i stedet for nyskapende og interessant. En annen faktor vil være knyttet opp mot den sosiale konteksten skapt av trenere, støtteapparat, medkonkurrenter og foreldre. Selv om utøveren har en indre motivasjon for deltakelse kan direkte ytre impulser og mellommenneskelige dynamikk påvirke utøverens attribusjoner, motivasjon og subjektive oppfattelse (Ryan & Deci, 2000a; 2000b). Med en erkjennelse av at idrettsutøvere kan ha ulike motiver for deltakelse i idrett bruker selvbestemmelsesteorien to begreper der deltakelse ikke er knyttet opp mot indre motivasjon, ytre motivasjon og umotivert (Ryan & Deci, 2000b). Ytre motivasjon er knyttet opp mot instrumentelle behov, der atferd blir regulert av et forventet resultat eller at man er med på aktiviteten for andre grunner enn at den gir glede i seg selv. Umotivert vil si at man verken har en intensjon eller energi til å være med i aktiviteten (Ryan & Deci, 2000b). I forhold til denne oppgaven er det i utgangspunktet ytre motivasjon som er av interesse.

### **1.1.3 Ytre motivasjon og det autonome kontinuum**

I den tidligere litteraturen innenfor motivasjon ble indre og ytre motivasjon satt opp mot hverandre, som en tilstand der man var enten eller (deCharms, 1968; Harter, 1981). SDT har som en motsetning til denne tilnærmingen valgt å skille indre og ytre motivasjon på to måter.

For det første mener de at mennesket har en sammensatt drivkraft av både indre og ytre motiver (Ryan & Connell, 1989). I forhold til deltakelse i idrett vil det derfor være summen av denne drivkraften som sier noe om kvaliteten på den totale motivasjonen. For det andre differensierer selvbestemmelsesteorien ytre motivasjon i forskjellige termer etter hvor mye man blir styrt av andre og hvor mye man står for selv. Det vil si hvor autonom man er som person. Dette fører til underteoriene *Organismic Integration Theory* og *Cognitiv Evaluation Theory* (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2007). *Cognitiv Evaluation Theory* beskriver hvordan miljøet og omgivelsene påvirker individets atferd til å bli drevet av indre eller en ytre motiver (Ryan & Deci, 2007), mens *Organismic Integration Theory* identifiseres kvaliteten på motivasjonen gjennom "the perceived locus of causality" (PLOC; Deci & Ryan, 1985b; Ryan & Connell, 1989). PLOC rangerer kvaliteten på den totale motivasjonen i det autonome kontinuum, der menneskets deltakelse går fra høy autonomi til lav autonomi. Disse er rangert fra de som er kontrollert ved ytre påvirkning til de som er selvstøttende og personlig evaluert, fra ytre regulering til introjeksjon regulering, identifisert regulering og integrert regulering (Deci & Ryan, 1985).



**Figur 1:** Skjematisk fremstilling av selvbestemmelsesteorien, illustrert med hovedtrekkene fra underteoriene: *Basic psychological needs theory*<sup>1</sup>, *cognitive evaluation theory*<sup>2</sup> og *organismic integration theory*<sup>3</sup>. Figuren er basert på; (Ryan & Deci, 2007).

Om en idrettsutøver deltar i en aktivitet fordi han forventer å bli belønnet av sin trener, eller for å unngå straff og sanksjoner, har han en ytre regulert motivasjon (Ryan & Connell, 1989). Gjennom SDT forklarer man denne form for regulering som veldig kontrollerende, noe som medfører en lav grad av autonomi. Utøveren vil derfor falle inn på den høyere side av PLOC. Deltakelse hos en annen utøver kan være kontrollert av en indre form for belønning og straff, og vil derfor være regulert ved introjeksjon (Ryan, 1982). Denne utøveren vil oppnå en følelse av stolthet om forventinger blir tilfredsstillt eller om mål blir nådd, mens man i motsatt tilfelle kan straffe seg selv og føle skam. En introjeksjonsregulering vil derfor være basert på begreper som selvrespekt og ego. Selv om begge disse reguleringene anses som kontrollerende er det allikevel en forskjell ved at selvet er kontrollert av et ytre eller et indre press (Ryan, 1982).

Ytre motivasjon kan på den andre siden også være relativt autonom, som når en utøver er regulert ved identifikasjon. Ved denne type regulering forplikter utøveren seg til denne formen for ytre aktiviteter fordi han identifiserer seg med dens hensikt og verdier (Deci & Ryan, 2000). Deltakelse i en aktivitet vil være av fri vilje, men det vil også være knyttet opp mot å nå et mål. For eksempel en helsegevinst eller for å slanke seg. Selve handlingen kan her være i en kontrollert form, men den er også autonom siden det er tatt egne vurderinger av verdien av å være med. På et enda høyere autonomt nivå er integrert regulering (Ryan & Connell, 1989). Om en utøver koordinerer og opptar seg i idretten for egen vilje, og har det som en livsstil og indre mål, vil det falle under denne type regulering. Her må verdiene i handlingen være i overensstemmelse med andre verdier og behov, samtidig som at de må være stabile og dypt forankret i personligheten (Deci & Ryan, 2000). En integrert regulert motivasjon vil være fullt ut selvbestemt, men det vil allikevel være en ytre form for motivasjon. Grunnlaget for dette ligger i at motivasjonen vil være instrumentell og ikke autotelisk som i indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

#### **1.1.4 Ytre motivasjon og internalisering**

Selv om ytre motivasjon kan kategoriseres etter graden av autonomi er det sterke holdepunkter for at de ulike reguleringene kan forandre seg som gjennom et kontinuum. Grunnlaget for disse meningene startet ved at Ryan og Connell (1989) påviste en positiv korrelasjon for de reguleringene som lå inntil hverandre, mens de som lå lengre fra hverandre viste en mindre positiv eller en mer negativ korrelasjon. Videre mener man at det autonome kontinuum ikke

må ses på som ei utviklingslinje, men at det er et begrepsmessig kontinuum som viser forbindelsen mellom selvbestemmelse og vilje (Mullan & Markland, 1997). Det vil si at vi mennesker ikke nødvendigvis må starte på ytre regulering, for så å bevege oss mot integrert regulering. Det er heller sannsynlig at man, avhengig av sosiale forhold og hvordan man møter nye reguleringer, kan begynne hvor som helst i dette kontinuumet. En nybegynner kan derfor, om han kommer inn i et autonomistøttende miljø, tidlig identifisere seg med verdiene i aktiviteten og føle et engasjement. I motsatt tilfelle kan en erfaren utøver som i utgangspunktet ”lever for idretten sin” komme inn i et miljø som er regulert ved introjeksjon, der treneren viser utøverne tilfeldig oppmerksomhet. Han kan også komme inn i et ytre regulert miljø der treneren bruker straff som tilbakemelding om man ikke lykkes i en arbeidsoppgave. Selv om selvbestemmelsesteorien viser til individuelle forskjeller innenfor motivasjon vil også personlige forutsetninger være avgjørende, i all hovedsak i forhold til det sosiale miljø (Ryan & Deci, 2007).

Innenfor ytre motivasjon kan som sagt graden av autonomi variere gjennom et kontinuum. I forhold til denne tilnærmingen fremmes muligheten for at ytre regulerte former kan bli internalisert og integrert, slik at de kan bli mer autonome i form av deres natur (Deci & Ryan, 1991, 2000). Internalisering vil si at individet setter seg mer interne mål i stedet for å jobbe etter ytre mål. I henhold til *Organismic Integration Theory* har dette sin bakgrunn i menneskets innebygde orientering til å oppta oss i og internalisere sosiale reguleringer (Chandler & Connell, 1987). For å skape en prosess der individet kan akseptere og internalisere en ny atferdsregulering, eller forflytte seg fra en regulering til en annen, er det viktig å ha en sikker støtte fra omgivelsene. I henhold til SDT er tilstedeværelsen av tilhørighet, autonomi og kompetanse spesielt viktig i denne prosessen (Deci & Ryan, 2000). Det har i stor grad blitt gjennomført både eksperimentelle studier (eks. Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994) og feltstudier (eks. Grolnick & Ryan, 1989; Williams, Rodin, Ryan, Grolnick & Deci, 1998) som gir støtte til og som setter fokus på disse grunnleggende behovene.

I tråd med de ulike studier innenfor internaliseringen sier en av forutsetningene i *Organismic Integration Theory* at et individ må ha en viss følelse av kompetanse for å unngå å bli umotivert (Deci & Ryan, 2000). Videre må individet ikke bare må føle kompetanse, men også tilhørighet for å bli regulert ved introjeksjon. For at atferden videre skal kunne bli regulert ved identifikasjon og integrasjon må det være en tilstedeværelse av mer enn kompetanse og tilhørighet. Her må en person også føle en viss kraft av egen dømmekraft og selvstøtte, nemlig

autonomi. Kontrollerende omgivelser ser ut til å hindre de mer internaliserte reguleringene fordi det hindrer tilfredsstillende av autonomi (Deci & Ryan, 2000). Det vil si at jo mer internalisert reguleringen er, jo viktigere er behovet for følelsen av kompetanse, tilhørighet og autonomi.

### **1.1.5 Umotivert**

Innenfor selvbestemmelsesteorien finnes også begrepet umotivert. Dette er en tilstand man har når man ikke har noen form for motivasjon for å holde på med aktivitet (Ryan & Deci, 2007). Gjennom teorien blir det beskrevet flere forskjellige typer av umotivert, som igjen fører til forskjellige konsekvenser. Man kan være umotivert fordi man ikke føler seg kompetent nok til å holde på med en aktivitet eller fordi det ikke fører til noe positivt (Pelletier, Dion, Tuson & Green-Demers, 1999). Videre viser de til at man kan føle at aktiviteten ikke har noen verdi i seg selv, verken for det kroppslige og det mentale, noe som igjen fører til at man blir umotivert. Det viser seg også at personer kan være autonom i sin handling når de av mangel på motivasjon velger å ikke bli med i sosiale aktiviteter. For eksempel når noen velger å ikke være med på noe selv om alle dens venner er med på det (Vansteenkiste, Lens, Dewitte, De Witte & Deci, 2004). Det er også forskning som viser at begrepet umotivert har blitt assosiert med en veldig negativ opplevelse og konsekvenser (Vallerand & Bissonnette, 1992). Grunnlaget for dette kan være at studiene ofte er basert på sosiale settinger der fysisk aktivitet ikke har vært frivillig, som i skoler for eksempel. I slike sosiale settinger virker det som om mange faller ned på den nedre delen av det autonome kontinuum, og at man dermed faller inn i en tilstand som umotivert (Pelletier et al., 1995).

Til nå er det sett på hvordan vi mennesker alltid er på jakt etter å oppfylle tre grunnleggende psykologiske behov, og hvordan behovene underbygger menneskets retning og tilhørighet i forhold til målrettet atferd (Deci & Ryan, 1991; 2000; Ryan og Deci, 2000a, 2000b). Ved å oppleve en tilfredsstillende av autonomi, kompetanse og tilhørighet kan man i følge SDT oppnå en optimal indre motivasjon, mens man ved en manglende tilfredsstillende blir ytre motivert eller umotivert. Mens SDT på sin side er en behovsteori, mener Målorienteringsteorien at atferden til oss mennesker er knyttet opp mot hvilke mål man har med aktiviteten (Nicholls, 1989). Denne teorien vil jeg nå beskrive, der vi først skal få se at målet med en handling er å demonstrere ferdigheter.



## **1.2 Målorienteringsteorien**

Målorienteringsteorien (AGT) er en ofte anvendt teori for å forklare motivasjon innenfor idrett og kroppsøving. I en slik kontekst ønsket man å skape en optimal motivasjon for elever med ulike ferdigheter, men som skulle prestere i det samme miljøet (Nicholls, 1984a, 1989).

Teorien har med det som bakgrunn prøvd å forklare menneskets kognitive prosess i forhold til sosiale kontekster og under ulike påvirkninger, noe som medfører at det er en sosial kognitiv teori (Nicholls, 1984a, 1989; Maehr, 1984; Ames, 1992b). Samtidig som at AGT er en sosial kognitiv teori omhandler den også hvilke mål forskjellige mennesker har med aktiviteten, noe som gjør at det er en målorienteringsteori (Nicholls, 1989). Begrepet mål blir forklart ved hvordan utøvere tilnærmer seg og tenker om prestasjonsbaserte kontekster, og i følge AGT antar man at målet for en handling er demonstrasjon av ferdigheter.

### **1.2.1 Demonstrasjon av ferdigheter**

I henhold til målorienteringsteorien er målet med en handling å demonstrere ferdigheter. I en prestasjonsbasert kontekst vil dette være å demonstrere ferdigheter ovenfor seg selv eller for å måle det opp mot andre, og på den måten føle seg kompetent fremfor inkompetent (Nicholls, 1984a). Videre mener man at ungdom og voksne demonstrerer ferdighet på minst to forskjellige måter, og det antas at vår subjektive opplevelse og atferd vil være forskjellig når vi har ulike mål. Ved den første måten fant han ut at barn og unge bedømte en oppgaves vanskelighetsgrad ut fra om de klarte den eller ikke. Om de antok at de ikke ville klare den mente de den var vanskelige, og fordi vanskelige oppgaver krevde en større innsats assosiert de det med ferdighetsnivå. På den måten opparbeider barn og unge et udifferensiert dyktighetsbegrep. Når barn blir eldre, i 11-12 års alder, vil man i større grad klare å vurdere vanskelighetsgraden av en oppgave. Unge vil i denne alderen klare å skille ferdighet og innsats, noe som gjør at de får et differensiert dyktighetsbegrep. Den enkeltes definisjon av målet blir derfor ansett som avgjørende for hvilke kriterier som legges til grunne for å måle suksess (Roberts, Treasure og Kavussanu, 1997), noe som ses på som selve nøkkelen for å forklare en målorientert atferd.

Ved et udifferensiert dyktighetsbegrep vurderer man egen prestasjon i forhold til et tidligere prestasjonsnivå. Demonstrasjon av ferdigheter vil være basert på å mestre oppgaver, forbedre seg eller ved innlæring av nye egenskaper. Det vil si at kriteriet for suksess er basert på egen

utvikling og vil derfor være selvreferert. Det å vinne vil ikke være et mål i seg selv og sosial sammenlikning legges ikke til grunne for å måle suksess eller fiasko. For yngre barn er gode ferdigheter underforstått med det å lære seg nye egenskaper, eller ved å mestre vanskelige arbeidsoppgaver. Det er også sterke holdepunkter for at en høy læringskurve vil føre til en større følelse av selvreferert kompetanse, samtidig som at innsats blir sett på som en indikator for gode ferdighet (Nicholls, 1984b). En utøver som legger mye innsats i en arbeidsoppgave blir ansett som mer kompetent, uavhengig av vanskelighetsgrad. Innsats blir ansett som nødvendig for å lære seg mer og for å bedre ferdigheten. Desto mer innsats man legger i en arbeidsoppgave, jo høyere vil opplevelsen av ferdighet være. I følge Nicholls (1989) vil utviklingen av et udifferensiert dyktighetsbegrep starte hos de yngste barna i 2- 6 års alderen.

Når barn blir eldre mener man at sosial sammenlikning blir mer fremtredende, og at man med det vil starte og sammenlikne egen prestasjon med andres. Et differensiert dyktighetsbegrep vil derfor gradvis utvikle seg. Deltakere i en aktivitet vil se på deres evne som en slags kapasitet, og innsatsen vil øke prestasjonen opp til grensen for inneværende kapasitet (Nicholls, 1984a). Selv om en stor innsats fører til mer læring, kan en stor innsats medføre en lav egenoppfattelse av ferdighet om andre gjennomfører den samme arbeidsoppgaven med mindre innsats (Nicholls, 1984b). Om en oppgaven blir gjennomført med suksess kan man derfor med et differensiert dyktighetsbegrep ha feilet dersom noen andre gjennomfører den samme oppgaven med mindre innsats. Forståelsen av ferdighet og vanskelighetsgrad vil derfor være avhengig av hvor stor grad andre har suksess eller ikke, og demonstrasjon av gode ferdigheter vil være en suksess om andre feiler. Selv om barn og unge vurderer demonstrasjon av ferdigheter på en differensiert måte betyr det ikke at man utvikler denne differensieringen av begrepet. Selve utviklingen skjer gradvis og det er først i 12 års alderen de fleste får en kognitiv forståelse av å vurdere dyktighetsbegrepet på en udifferensiert eller differensiert måte (Nicholls, 1992). Når vi klarer å skille mellom begrepene innsats og ferdighet mener Nicholls (1984b) at vi kan bruke de forskjellige synene i forskjellige situasjoner. Roberts (2001) mener videre at en erfaren utøver kan velge hvilke syn som er best egnet for en spesifikk situasjon.

### **1.2.2 Oppgaverettet og prestasjonsrettet involvering**

Hvilke kriterier den enkelte legger til grunne når de bedømmer ferdighet vil påvirke hvilke mål han eller hun har for en prestasjonsbasert kontekst, samtidig som at forskjellige mål vil føre til

ulike følelser, tanker og atferd (Reinboth & Duda, 2004; Elliot & Dweck, 1988). I de situasjoner der den enkelte demonstrerer ferdigheter ved et differensiert syn mener Nicholls (1989) at man har en prestasjonsrettet involvering (ego involvement), mens man ved et uddifferensiert syn har en oppgaverettete involvering (task involvement). Ved en oppgaverettete involvering er det å mestre og det å prøve hardt en del av kriteriene for å bedømme suksess. Videre mener man at individer med en oppgaverettete involvering er opptatt av å lære og å gjennomføre arbeidsoppgaver, samtidig som at de har en personlig interesse for oppgaven (Nicholls, 1984a). På den andre siden vil en utøver med en prestasjonsrettete involvering være opptatt av å utkonkurrere andre for å føle seg kompetent. Det å demonstrere en slags overlegenhet ovenfor andre vil derfor være en faktor for å oppnå suksess, samtidig som at stor innsats blir sett på som et lavt ferdighetsnivå. Individer med en prestasjonsrettete involvering har en tendens til å velge enten veldig enkle arbeidsoppgaver, for å være sikre på suksess, eller veldig vanskelige. Det å feile på en veldig vanskelig arbeidsoppgave vil ikke avsløre mangel på ferdigheter, samtidig som at man kan være heldig i utførelsen.

Prestasjonsrettete involvering og oppgaverettete involvering refererer til den tilstanden det enkelte individ opplever i en spesifikk situasjon. På bakgrunn av dette mener Nicholls (1989) at involvering alene ikke kan forklare et individs atferd, men at vi også vil utvikle ulike disponeringer i forhold til selve involveringen. Denne disponeringene mener man er en kombinasjon av personlige forutsetninger og situasjonsbestemte faktorer, og blir i AGT omtalt som målorientering. I likhet med de ulike involveringene mener Nicholls (1989) at man også kan utvikle to ulike målorienteringer, henholdsvis prestasjonsorientering (ego orientation) og oppgaveorientering (task orientation). Ved siden av at de personlige forutsetninger legges til grunne for en involvering legger Nicholls (1989) også stor vekt på at omgivelsene og den enkeltes oppfattelse av konteksten vil forme involveringen. Med dette som bakgrunn antar AGT at det er to grunnleggende faktorer for om et individ involveres ved prestasjonsorientering eller oppgaveorientering; ved personlige forutsetninger og ved opplevelser fra omgivelsene (Miller, Roberts & Ommundsen, 2004; Ames & Archer, 1988). I denne delen vil jeg først og fremst beskrive målorientering, de situasjonsbestemte faktorer og opplevelser fra omgivelsene vil bli beskrevet senere i oppgaven.

### 1.2.3 Målorientering

Målorientering har en stor innflytelse på motivasjon og prestasjon, samtidig som at prestasjonsmål blir ansett som bestemmende for selve intensjonen med en atferd (Duda & Hall, 2001). Grunnlaget for at det blir ansett som bestemmende er fordi de reflekterer menneskets underliggende hensikt med å delta i en prestasjonsbasert kontekst, slik som i et klasserom eller ved idrett og andre fysiske prøvelser. Et menneskets personlige forutsetninger blir av stor betydning når han eller hun står ovenfor flere muligheter, men der de må ta et valg (Ames, 1992b). Man antar at prestasjonsorienterte utøvere vil involvere seg ved en prestasjonsrettet atferd, og at de dermed får et differensiert dyktighetsbegrep (Roberts, 2001). Demonstrasjon av ferdighet vil være basert på andre, og suksess vil være oppnådd ved å være best. Det er også av avgjørende betydning hvilke innsats man legger i oppgaven. Ved å være overlegen i sin handling med minst mulig innsats viser man en suverenitet på den aktuelle oppgaven. Videre ser man at prestasjonsorienterte utøvere har en tendens til å unngå store utfordringer, og at de dermed har en maladaptiv atferd (Roberts & Treasure, 1995). For å unngå vanskelige utfordringer velger de derfor veldig vanskelige eller veldig enkle oppgaver. Studier har vist at prestasjonsorientering er assosiert med det å tro at suksess er oppnådd når man har vist gode ferdigheter, samtidig som at man er disponert for å bruke strategier som å jukse eller aktivt jobbe for å imponere treneren (Duda & Nicholls, 1992; Treasure & Roberts, 1994; Duda & White, 1992; Roberts & Ommundsen, 1996). Prestasjonsorientering er også satt i sammenheng med utøvere som bruker idrett for å oppnå popularitet (Duda, 1989) eller for å oppnå en sosial status (Roberts & Ommundsen, 1996), samtidig som at denne type utøvere viser en tendens til å motstå trening og har et fokus på å vinne i konkurranse (Roberts, Treasure & Kavussanu, 1996; Roberts & Ommundsen, 1996). Noe av det mest grunnleggende i forskjellen mellom oppgaveorienterte og prestasjonsorienterte individer ligger allikevel i deres tanker rundt medfødte ferdigheter (Roberts, 2001). Her vil den prestasjonsrettede utøveren tenke på sine ferdigheter som gitte/statiske, noe som vil si at de ikke kan endres. Ved prestasjonsorientering vil derfor et nederlag bli relatert til manglende ferdigheter.

På den andre siden antar man at oppgaveorienterte utøvere vil ha en oppgaverettet involvering i valg av deres aktivitet, og at man har et udifferensiert dyktighetsbegrep (Roberts, 2001). En oppgaveorientert utøver vil demonstrere ferdighet ved å mestre oppgaver, forbedre seg eller ved innlæring av nye egenskaper. Det vil si at kriteriet for suksess er selvreferert. Det å vinne over andre er ikke en del av denne målorienteringen, og det å utvikle sitt eget talent er det som står i hovedfokus. Ved denne orienteringen vil utøveren ha en adaptiv atferd, noe som

innebærer stor innsats, vise interesse for selve arbeidsoppgaven og at man opprettholder arbeidet over tid (Ames, 1992a). Det er også vist i studier at oppgaveorienterte utøvere velger mer utfordrende oppgaver, dette fordi de ser på det som en mer utfordrende oppgave og en ny måte og tilegne seg kunnskap på (Roberts, 2001). Ames (1992a) argumenterer også for at en oppgaverettet motivasjon innebærer både et kognitivt og en følelsesrettet aspekt. Det kognitive aspektet innebærer en egen oppfattelse av ferdighet og at man har en grunn for å være i aktiviteten. Videre innser man at det er en grunn for suksess, og man har en villighet til å bruke ulike strategier for å regulere innsats, oppmerksomhet og engasjement. Det følelsesrettede aspektet innebærer en positiv holdning i forhold til aktiviteten og en følelse av tilfredsstillelse når man lærer og når man anstrenger seg. Studier viser at oppgaveorientering er assosiert med hardt arbeid og at samarbeid fører til suksess i idrett (Hom, Duda & Miller, 1993; Treasure & Roberts, 1994; Duda & White, 1992). Oppgaveorientering er også assosiert med adaptive prestasjonsstrategier som å være engasjert og knyttet opp til trening og læring (Roberts & Ommundsen, 1996). De prestasjonsstrategier som blir lagt i forhold til trening og konkurranse reflekterer grunnlaget for suksess, og troen på at hardt arbeid er grunnlaget for suksess fører til et større engasjement i treningen. Der en prestasjonsorientert utøver ser på ferdigheter som gitte/statiske, vil en oppgaveorientert utøver se på medfødte ferdigheter som et starpunkt for forbedring. De ser på seg selv som foranderlige/dynamiske og kan derfor forbedre sine ferdigheter ved trening (Roberts, 2001).

Et annet viktig poeng som Nicholls (1989) viste er at målorienteringen kan være ortogonal. Dette vil med andre ord si at prestasjonsorientering og oppgaveorientering ikke er motstående trekk, men at orienteringene vil være uavhengig av hverandre. Når man i 12 års alderen har utviklet et differensiert dyktighetsbegrep kan man dermed være høyt eller lavt i begge på samme tid. Gjennom studier har man også funnet ut at man kan ha ulike målorienteringer i ulike aktiviteter (Roberts, 2001; Roberts, Treasure & Kavussanu, 1996). Det har vært mye forskning innenfor dette området og det har fått sterk støtte i idretts- og treningssammenheng (f. eks. Duda & Whitehead, 1998; Roberts, Treasure & Kavussanu 1997; Roberts, Treasure, & Balague, 1998).

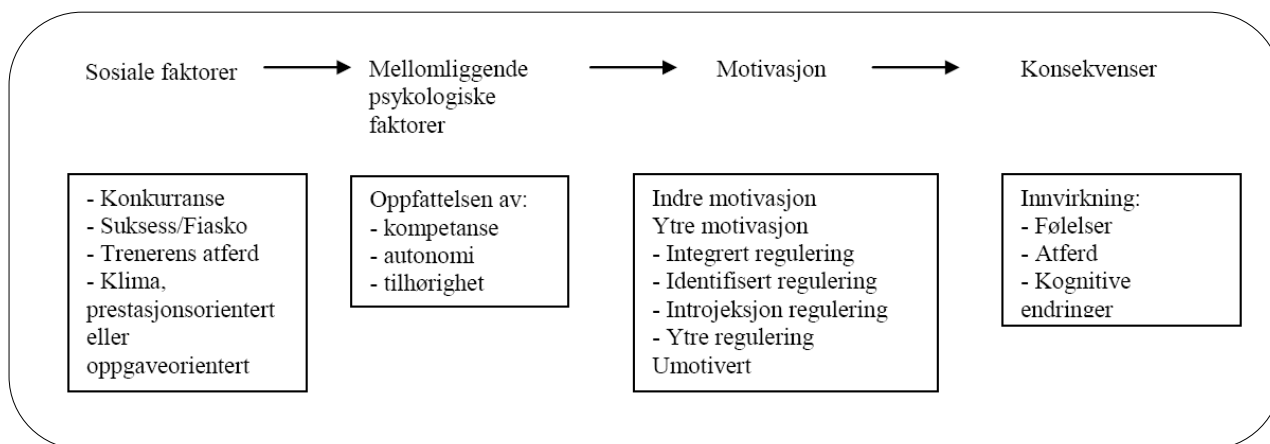
### **1.3 Sosiale omgivelser og et motivasjonelt klima**

Ut i fra den teori som hittil er beskrevet ser man at hvert enkelt individ vil ha ulike disponeringer i forhold til regulering av motivasjon og målorientering. Ved siden av de ulike personlige disponeringer legger både SDT og AGT vekt på at menneskene rundt en utøver, de signifikante andre, har stor innflytelse på atferd. I henhold til motivasjonsteoriene blir miljøet beskrevet som sosiale omgivelser og et motivasjonelt klima. I forhold til idrettslige kontekster er dette av stor betydning, noe mengden av forskning innenfor feltet er en indikator på. Selv om store deler av denne forskningen har sin basis fra lagidretter eller andre typiske gruppekontekster, viser studier at også utøvere i individuelle idretter verdsetter det å være en del av et miljø. Et eksempel på dette ser man i studien til Pensgaard og Roberts (2002) der en utøver beskriver viktigheten av laget på følgende måte: ”...*Clearly, it means a lot. Because you are in an individual event from start to finish. But the rest of the time you are on a team...*” (s. 56). For å besvare problemstillingene i denne oppgaven er det derfor av stor betydning å se på de ulike teoriens beskrivelse av sosiale omgivelser og motivasjonelt klima.

#### **1.3.1 Sosiale omgivelser fra et SDT perspektiv**

Det at sosiale omgivelser er av stor betydning for den enkeltes motivasjon var bakgrunnen for Vallerand (1997) sin hierarkistiske modell av indre og ytre motivasjon modell (the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation). Modellen er basert på og inneholder konseptene til SDT, samtidig som at den forklarer selvbestemt motivasjon gjennom tre hierarkistiske nivåer; global, kontekstuell og spesifikk (Vallerand, 1997, 2001). På det laveste nivået vil en idrettsutøvers motivasjon være knyttet opp mot en enkel situasjon, som for eksempel en konkurranse, og den vil dermed være spesifikk. Ved siden av å delta i konkurranser vil den samme utøveren tilbringe tid til trening og samlinger, samtidig som at lagkamerater og trenere m.fl. er med på å skape en idrettslig kontekst. Dette er den kontekstuelle motivasjonen for utøveren og det er den som er av størst interesse i denne studien. På det øverste nivå i hierarkiet spiller personlige forutsetninger inn, noe som skaper den globale motivasjonen. I henhold til den hierarkistiske modellen kan man på hvert enkelt nivå være indre motivert, ytre motivert eller umotivert, samtidig som at de enkelte nivåene gjensidig påvirker hverandre. Vallerand mener også at den enkeltes motivasjon vil bli formet gjennom en utviklingslinje på de ulike nivåene i hierarkiet (Vallerand 1997, 2001; Vallerand & Losier, 1999). På denne

utviklingslinjen vil sosiale faktorer og mellomliggende psykologiske faktorer være bestemmende for utvikling av motivasjon, som igjen fører til ulike konsekvenser.



**Figur 2:** Skjematisk fremstilling av utviklingslinjen til det enkelte individs motivasjon. Figuren er illustrert med hovedtrekk fra Vallerand og Losier (1999) sin *Integrated Theory of Intrinsic and Extrinsic motivation in sport*. Figuren er basert på; (Vallerand & Losier, 1999; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003)

Den kontekstuelle motivasjon og dens utviklingslinje vil i stor grad bli bestemt av de sosiale faktorer og de mellomliggende psykologiske faktorer (Vallerand, 1997). De mellomliggende psykologiske faktorene stammer fra SDT og underteorien *Cognitiv Evaluation Theory* (Deci & Ryan, 1980, 1985, 1991, 2000), og i henhold til teorien er påvirkningen fra sosiale faktorer på motivasjon regulert ved oppfattelsen av kompetanse, autonomi og tilhørighet. Det er ulike studier som støtter hypotesen om at de ulike psykologiske behov er en nødvendig mellomliggende faktor, dette dreier seg om studier innenfor idrett og fysisk aktivitet (Hollebeak & Amorose, 2005; Ntoumanis, 2001a; Reinboth, Duda & Ntoumanis, 2004). Videre mener man at de sosiale faktorene vil påvirke den indre motivasjonen i en positiv eller en negativ grad, i den form at den vil bli bygget opp eller brutt ned. Ved en organistisk tilnærming mener man derfor at omgivelsene ikke skaper motivasjon, men at det heller skaper et godt eller et dårlig grunnlag for det. Det vil være en kontinuerlig prosess der de betydningsfulle andre påvirker det miljøet vi er i, noe som igjen påvirker vår motivasjon og våre valg (Deci & Ryan, 1980, 1985; Chandler & Connell, 1987). Det menes her at forsøk på å motivere personer med kontrollerende midler som belønning vil føre til tilbakeslag, og at det vil bryte ned den autonome følelsen og minske den indre motivasjonen (Deci et al., 1991). Studier viser at det å minimalisere eksternt press, gi empatisk støtte og sørge for optimal utfordring og informerende tilbakemelding gir en økning i indre motivasjon (Deci, Koestner &

Ryan, 1999; Ryan & Deci, 2000a). På bakgrunn av dette vil det derfor være av stor betydning for en utøvers motivasjon at de betydningsfulle andre legger til rette for de tre psykologiske behovene.

Studier viser at idrett ofte er knyttet opp mot indre motivasjon sett i forhold til fysisk aktivitet, noe man blant annet ser i studien til Frederick og Ryan (1993). Her var den gjennomsnittlige motivasjonen signifikant høyere hos idrettsgruppen i forhold til fysisk aktivitetsgruppen. Med bakgrunn i at idrettsutøvere skårer høyt på indre motivasjon er det potensielle farer som kan undergrave dette. Det kan dreie seg om et kontrollerende treningsklima, evalueringspress eller belønninger basert på ytre motiver (Fortier, Vallerand, Brière & Provencher, 1995; Vallerand & Losier, 1999). Som en motsetning ser man at miljøer som legger til rette for kompetanse og autonomi øker følelsen av engasjement samt en opprettholdelse av indre motivasjon (Goudas, Biddle & Fox, 1994; Goudas, Biddle & Underwood, 1995). Et annet studie som påpeker faren ved et kontrollerende klima er studien til Pelletier, Fortier, Vallerand og Brière (2001). Her fulgte de to grupper elitesvømmere i et autonomt og et kontrollerende miljø over 22 måneder. Resultatene viser at det kontrollerende miljøene ble assosiert med ytre regulering eller ved introjeksjonsregulering, mens man i det autonome miljøet så en integrert ytre motivasjon eller indre motivasjon. Resultatene viste også en sammenheng mellom en mer internalisert motivasjon og høy treningsfrekvens, mens det kontrollerende miljøet ble assosiert med et større treningsfravær.

Et annet aspekt ved deltakelse i idrett er hvilke innvirkning konkurranser har på indre motivasjon. Selv om en konkurransesituasjon i henhold til den hierarkistiske modellen er en spesifikk motivasjon, viser studier at den spesifikke motivasjonen påvirker den kontekstuelle (Amorose & Horn, 2001). Ved å gjøre treningene mer autonomistøttende og ved å fokusere på utførelse av kampen fremfor resultatet så man en endring av motivasjon. Fra å ha ytre regulerte motiver for å spille basketball fikk spillerne mer og mer indre motiver for å trene og for å spille kamper. Først ble det registrert endring i den spesifikke indre motivasjonen for å trene og for å spille kamper, før man til slutt så en endring i den kontekstuelle indre motivasjonen i forhold til basketball. Selv om det ikke er gjennomført studier som direkte kan relateres til en konkurransesituasjon i individuell idrett er det naturlig å tro at holdningene til signifikante andre også vil påvirke den enkelte utøver her. I *Cognitiv Evaluation Theory* forklarer Deci og Ryan (1985) en konkurransesituasjon som både et informativt og et kontrollerende aspekt. Det informative aspektet blir her linket opp mot at konkurranser kan gi utøveren en følelse av en



optimal utfordringer og dermed en tilbakemelding på kompetansen, noe som kan resultere i en følelse av å mestre utfordringen og dermed en økning i indre motivasjon. På den andre siden kan en konkurransesituasjon innebære et mer kontrollerende aspekt, som for eksempel et press for å vinne. Denne type press kan komme fra seg selv i sitt eget "ego involvement" (Ryan, 1982) eller fra andre. En konkurransesituasjon der utøveren føler et slikt press blir sett på som en fare for å undergrave indre motivasjon. For å hindre dette mener man at et fokus på å løse oppgaver, samt en utelukkelse av resultatorientering, kan opprettholde eller øke den indre motivasjonen. I studien til Reeve og Deci (1996) så man at utøvere med et press for å vinne mistet en indre motivasjon til tross for at de vant, mens utøvere uten dette presset ikke gjorde det. Det ble derfor antatt at de forskjellige endringer i motivasjon kunne knyttes opp mot de respektives følelse av kompetanse og autonomi. Et annet problem knyttet til et miljø der man opplever et press for å vinne berører de som taper. Det blir antatt at denne gruppen i en særlig stor grad blir utsatt for å tape indre motivasjon (Ryan & Deci, 2007). Det er gjennomført flere studier som gir støtte til at det å tape er med på å undergrave en indre motivasjon for de utøvere som føler et press for å vinne (McAuley & Tammen, 1989; Reeve, Olson & Cole, 1985). Til tross for dette kan en utøver i et slikt miljø opprettholde den indre motivasjonen selv om man ikke kommer på toppen av resultatlista. Dette må skje ved å fokusere på selve utførelsen, samtidig som at det må være en ikkekontrollerende tilbakemelding på kompetanse (Ryan og Deci, 2007; Vansteenkiste & Deci, 2003). Konkurransesettingens informative og kontrollerende aspekt blir ansett som særdeles viktig for ungdom og amatøriddretter. Beklageligvis viser det seg at trenere og foreldre i for stort grad ikke har kunnskaper om dette feltet og at de dermed er med på å skape et miljø som er for kontrollerende, for kritisk, eller for fokusert på det å vinne (Mandigo & Holt, 2002). Et kontrollerende miljø, der de voksne fokuserer på prestasjon og der ytre målsettinger som det å vinne blir tatt i bruk, kan føre til at utøvere mister interessen for aktiviteten. Utøveren kan derfor bli drevet vekk fra idretten i stedet for inn i den, noe som kan skape en fare for utbrenthet og "drop-out" (Ryan & Deci, 2007).

### **1.3.2 Sosiale omgivelser fra et AGT perspektiv**

I henhold til AGT er det i hovedsak to faktorer som danner grunnlag for en involvering. Den første er som beskrevet tidligere personlige forutsetninger, mens den andre er omgivelsene og den enkeltes oppfattelse av situasjonsbestemte faktorer (Nicholls, 1989). De situasjonsbestemte

faktorene påvirker bl.a. den enkeltes oppfattelse av hva som legges til grunne for suksess eller fiasko (Miller, Roberts & Ommundsen, 2003). I forskning på situasjonsbestemte faktorer, kalt motivasjonelt klima (Ames & Archer, 1988; Ames, 1992a), har man sett på hvordan omgivelsenes struktur kan påvirke målorienteringen. I en idrettssammenheng mener man å se at den enkeltes oppfattelse av et klima har sin basis fra forventninger, verdier, tro og atferden til signifikante andre (Ames, 1992a). Her har man funnet ut at omgivelser som er opptatt av sosial sammenlikning, konkurranse innad i gruppa, og tilbakemelding basert på resultater vil utvikle et prestasjonsorientert klima (performance climate)(Roberts, 1992; Nicholls, 1984a). På den andre siden vil et oppgaveorientert klima (mastery climate) karakteriseres av læring og mestring av oppgaver, samt å lære av de feilene som blir gjort underveis. Tilbakemeldingen i denne type miljø vil være individuell og basert på den enkeltes tidligere prestasjoner.

I den forskning som er gjennomført innenfor motivasjonelt klima blir det vektlagt at det er den enkeltes individuelle oppfatning av klimaet, og hvordan man tolker situasjonen, som er avgjørende for om man oppfatter klimaet som grunnleggende prestasjonsorientert eller oppgaveorientert (Roberts, 1992; Roberts, Treasure & Kavassanu, 1997; Treasure, 1997). Dette gjør at personer som tilhører det samme miljøet kan ha ulike oppfatninger av klimaet, noe som igjen kan føre til forskjellige utslag i deres atferd. Individuer som oppfatter klimaet som oppgaveorientert antas å i større grad å bruke mestringsstrategier, slik som å yte maksimalt, gå løs på vanskelige oppgaver og å vise utholdenhet ved eventuelle hindringer. De som oppfatter klimaet som prestasjonsorientert vil i større grad bruke negative strategier, slik som å søke etter lette eller alt for vanskelige utfordringer, gi raskt opp eller redusere innsats ved hindringer (Roberts et al., 1997). Når utøvere er på et høyt ferdighetsnivå viser også undersøkelser at de ofte scorer høyt på begge målorienteringene. Det antas derfor at opplevelsen av klima spiller en viktig rolle for denne gruppe utøvere (Pensgaard & Roberts, 2002)

### ***Sammenhengen mellom målorientering og et motivasjonelt klima***

Forskere har gjennom en lang tid undersøkt sammenhengen mellom målorientering og motivasjonelt klima. Det som har vært av særlig stor interesse er hvordan de ulike målorienteringene blir påvirket av klimaet i skolesammenheng og i idrett, og hvordan lærere, foreldre, trenere og medkonkurrenter påvirker den enkelte i forskjellige prestasjonskontekster. I de ulike studier som er gjennomført innenfor dette emnet har målorientering, motivasjonelt klima og atferd blitt satt i forbindelse, og en sterk sammenheng mellom oppgaveorientering og

adaptiv atferd har ble funnet av Ames og Archer (1988). De studentene som opplevde klimaet som støttende for oppgaveorientering brukte mer effektive læringsstrategier, de foretrakk i en større grad av utfordrende oppgaver, samtidig som at de hadde en tro på at hardt arbeid førte til suksess. Studentene som opplevde klimaet som støttende for prestasjonsorientering viste en større tendens til å fokusere på deres ferdigheter. Om denne gruppen ikke oppnådde suksess brukte de en negativ evaluering av deres ferdigheter og forklarte det som mangel på ferdigheter. Med bakgrunn i arbeidet til Ames og Archer (1988) mener man at det motivasjonelle klimaet i idretten har stor innflytelse på den enkelte utøvers motivasjonelle retning (White, 1996, 1998).

I studien til White (1996) på kvinnelige volleyballspillere, i alderen 14- 17 år, viste man at et klima basert på læring og glede var relatert til oppgaveorientering. De spillere som hadde en høyere oppgaveorientering enn prestasjonsorientering forklarte at deres foreldre vektla læring og glede, samtidig som at de ikke brukte strategier der graden av suksess ble forklart ved størrelsen på innsatsen. I en senere studie viste White (1998) at ungdom med høy prestasjonsorientering og lav oppgaveorientering i større grad oppfattet deres foreldre som evaluerende i forhold til selve prestasjonen i idrettssammenheng. Denne gruppen viste også en større grad av prestasjonsangst enn de som hadde lav prestasjonsorientering og høy oppgaveorientering. I en studie der Walling, Duda & Chi (1993) undersøkte sammenhengen mellom motivasjonelt klima, angst ved konkurranse og lagmoral fant man en positiv sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og det å være tilfreds med å være en del av laget. Det var også en negativ korrelasjon mellom et prestasjonsorientert klima og lagmoral, samt at det var en negativ sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og prestasjonsangst. I det prestasjonsorienterte klimaet fant man på den andre siden en positiv sammenheng mellom det å være redd for å mislykkes og ikke ha tro på egne ferdigheter.

I en studie utført av Todorovich og Curtner-Smith (2002) ønsket de å se hvilke innflytelse motivasjonelt klima hadde på målorientering hos 11- 12 åringer i grunnskolen. I en intervensjonsstudie formet de et oppgaveorientert klima og et prestasjonsorientert klima hos elever i en idrettslig sammenheng. Elevenes målorientering ble målt før og etter intervensjonen. Resultatet viser at elevene i det prestasjonsorienterte klimaet hadde en høyere prestasjonsorientering etter intervensjonen, samtidig som at elevene i det oppgaveorienterte klimaet hadde en høyere oppgaveorientering. Dette viser at et motivasjonelt klima har innflytelse på den enkeltes målorientering. I forhold til idrett fant Ommundsen, Roberts og

Kavussanu (1998) en sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og det å utvikle vedvarende ferdigheter hos norske idrettsutøvere i lagidrett. Oppgaveorientering blir her ansett som en kilde til tilfredshet, samtidig som at disse utøverne hadde mindre sannsynlighet for å unngå trening. Et annet moment i AGT ble også forsterket ved at opplevelsen av et prestasjonsorientert klima hadde en positiv sammenheng med å fremme sin status som hensikt med deltakelse i idrett. Ommundsen og Roberts (1999) fant i en annen studie på samme målgruppe at de som oppfattet klimaet som oppgaveorientert i større grad viste effektive mestringsstrategier og en mer positiv hensikt med idretten. Man kunne også se at oppfattelsen av et oppgaveorientert klima førte til mer positive holdninger sammenlignet med de utøverne som opplevde klimaet som høyt prestasjonsorientert. Den sistnevnte gruppen viste også en mindre sannsynlighet for at hensikten med idrett var å utvikle sosiale evner og varige ferdigheter. Det er få studier som ser på klimaets betydning over tid.

#### **1.4 Selvbestemmelsesteorien og Målorienteringsteorien**

Flere studier innenfor AGT har sett på sammenhengen mellom det motivasjonelle klimaet i gymtimer og selvbestemt motivasjon (Cury et al., 1996; Goudas & Biddle, 1994, Papaioannou, 1994). I dette arbeidet har man funnet en sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og selvbestemt motivasjon (indre motivasjon og identifisert regulering), mens man på den andre siden ikke har funnet en sammenheng mellom et prestasjonsorientert klima og selvbestemt motivasjon. Gjennom forskning basert på de motivasjonsteorier som er beskrevet har man funnet en type klima som egner seg best for læring (Deci & Ryan, 2000; Roberts, 2001). Begge teoriene påpeker at et miljø preget av sosial sammenlikning og tilbakemelding basert på resultater hindrer en indre motivasjon, mens man i motsatt tilfelle skaper en grobunn for indre motivasjon ved å tilrettelegge for valgmuligheter og mestring av oppgaver. Til tross for at man i en idrettslig kontekst har funnet en sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og indre motivasjon (Cury et al., 1996; Goudas & Biddle, 1994; Papaioannou, 1994; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003) er det mindre holdepunkter for at behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet må tilfredsstilles for å skape en indre motivasjon i idrettssammenheng. Fra et teoretisk synspunkt er det allikevel holdepunkter for at et oppgaveorientert klima bidrar til en opplevelse av autonomi og tilhørighet, mens man på den andre siden mener at et prestasjonsorientert klima vil undergrave denne opplevelsen (Standage et al., 2003). Når det

gjelder sammenhengen mellom et motivasjonelt klima og behovet for kompetanse viser det seg noe mer komplisert, noe Caspersen (2007) påpeker i sin hovedfagsoppgave. Jeg vil derfor først utype sammenhengen mellom et motivasjonelt klima og autonomi og tilhørighet, før jeg deretter utdyper sammenhengen mellom et motivasjonelt klima og opplevelsen av kompetanse.

I henhold til AGT vil et oppgaveorientert klima være karakterisert ved at muligheter for egne valg og selvbestemte kriterier for suksess blir vektlagt (Ames, 1992a). Videre vil dette miljøet støtte personlig fremgang og læring, noe som tilfredsstillende opplevelsen av autonomi (Ntoumanis & Biddle, 1999; Vallerand & Rousseau, 2001). Treasure og Roberts (2001) hevder at miljøer som gir støtte for personlig basert kompetanse, der utøveren mener at suksess oppnås gjennom hardt arbeid og læring, fører til en høyere kontroll over egne prestasjoner. En utøver vil derfor i et slikt tilfelle føle en oppfattelse av autonomi, noe som har fått støtte både i fysisk aktivitet (Standage et al., 2003) og idrett (Reinboth & Duda, 2006; Reinboth, Duda & Ntoumanis, 2004). Et oppgaveorientert klima vil videre være basert på samhörighet og samarbeid, noe som fører til en tilfredsstillende av behovet tilhørighet (Ames, 1992a, Ntoumanis, 2001b; Reinboth & Duda, 2006; Standage et al., 2003). På den andre siden mener man at et prestasjonsorientert klima vil være mer kontrollerende, samtidig som at prestasjonsmålene vil være utenfor utøverens personlige kontroll. Dette innebærer å vinne over andre og oppnå sosial anerkjennelse. Et prestasjonsorientert klima vil derfor hindre tilfredsstillende av autonomi (Standage et al., 2003). Ved siden av at man i dette klimaet søker etter sosial anerkjennelse karakteriseres det av sosiale sammenlikning og rivaliseringen, noe som vil hindre følelsen av tilhørighet. En idrettslig kontekst preget av rivalisering og et stort fokus på de beste utøverne mener man derfor vil svekke oppfattelsen av tilhørighet både innad i laget og i en trener/utøver- relasjon (Reinboth & Duda, 2006).

Når det gjelder sammenhengen mellom et motivasjonelt klima og oppfattelsen av kompetanse viser studier et noe mer differensiert syn. Fra et AGT perspektiv mener man at et oppgaveorientert klima sannsynligvis vil ha en positiv sammenheng med oppfattelsen av kompetanse. Dette har sin bakgrunn i at et slikt miljø definerer suksess som utvikling av ferdigheter, samtidig som at man er opptatt av å forbedre seg og å lære nye egenskaper. Det vil si at kriteriet for suksess er selvreferert (Roberts, 2001). Et oppgaveorientert klima karakteriseres videre ved å tilrettelegge for optimalt utfordrende arbeidsoppgaver, og at dette er nødvendig for at utøveren skal utvikle ferdigheter og oppleve mestring innenfor idretten (Mageau & Vallerand, 2003). Til tross for at denne hypotesen har fått støtte innenfor idrett

(Kavussanu & Roberts, 1996; Reinboth & Duda, 2004, 2006; Reinboth et al., 2004) har man i andre studier ikke klart å finne denne sammenhengen. Dette gjelder idrettsforskningen til Kowal og Fortier (2000), eksperimentet på motorisk ferdighet av Walsh, Crocker og Bouffard (1992), studiet innenfor skoleidrett av Standage et al. (2003) og studiet til Caspersen innenfor norsk eliteidrett (2007). Heller ikke Ames og Archer (1988) har klart å finne en signifikant sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og opplevd kompetanse i akademia. Et av problemene knyttet opp mot tidligere forskning innenfor området er i følge Caspersen (2007) en uklar begrepsbruk. Bakgrunnen for dette ligger i defineringen av begrepet ferdighet, eller sagt på en annen måte, mangelen av en definering. Nicholls (1989) argumenterer for at vi mennesker inntar oss i to ulike involveringer, og med bakgrunn i det definerer han to ulike målorienteringer; prestasjonsorientert og oppgaveorientert. Ved en oppgaveorientering er som tidligere vist individet opptatt av å vise fremgang i arbeidsoppgaver, det å mestre, og spørsmål knyttet til egen kompetanse kan være oppgavereferert (for eksempel, ”Gjennomførte jeg arbeidsoppgaven perfekt”) eller selvreferert (for eksempel, ”Gjennomførte jeg arbeidsoppgaven like bra eller bedre enn forrige gang). Den oppgaverefererte og selvrefererte tilnærmingen har i litteraturen blitt samlet til ett begrep og betegnes som et selvreferert dyktighetsbegrep (Elliot, 1999). På den andre siden karakteriseres prestasjonsorientering ved å bedømme sine ferdigheter opp mot andres (Nicholls, 1989). Et individs mål vil være å bevise gode ferdigheter ved å utkonkurrere andre, samtidig som at man ønsker å minimere sjansen for å føle manglende ferdigheter (Roberts, 1992). Spørsmål knyttet til egen kompetanse vil være normativt referert (for eksempel, ”Gjennomførte jeg denne arbeidsoppgaven bedre enn andre”), og en slik definering betegnes som et normativt ferdighetsbegrep (Elliot, 1999). Til tross for at denne teoretiske defineringen synes klar mener Roberts (1992) at man i idrett kun kan måle prestasjon ved å sammenligne seg med andre. Dette fordi idrett som en sosial kontekst frembringer sosiale sammenligningsprosesser. Roberts (1992) hevder videre at når en oppgaveorientert utøver bedømmer ferdigheter ved fremgang, læring og mestring, så spiller ikke opplevelsen av ferdigheter noen rolle. Han mener at en utøver likevel vil drive adaptiv prestasjonsadferd. Roberts snakker her om et normativt ferdighetsbegrep, noe som skaper problemer for den totale forståelsen av ferdighetsbegrepene. Ved denne tilnærmingen vil det fra et teoretisk synspunkt være en urelatert sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og opplevelsen av kompetanse, noe som vil være feil i følge Nicholls (1989) sin definering av ferdigheter. Caspersen (2007) påpeker dette da han sier at det normative ferdighetsbegrepet teoretisk vil være den korrekte avhengige variabelen for å undersøke et prestasjonsklima, mens det vil være feil i forbindelse med et oppgaveorientert klima. Han forklarer dette som en av

grunnene til de sprikende forskningsresultatene innenfor området, samtidig som at han påpeker behovet for å måle et oppgaveorientert klima opp mot selvrefererte ferdigheter.

I følge AGT vil et prestasjonsorientert klima være preget av sosial sammenlikning, konkurranse innad i gruppa og tilbakemelding basert på resultater (Roberts, 1992).

Demonstrasjon av ferdigheter og bedømmelse av suksess vil derfor være relatert til andre, noe som gjør at den i mindre grad vil være under egen kontroll. Fra et teoretisk synspunkt vil derfor muligheten for å oppleve kompetanse være mindre i et prestasjonsorientert klima. Gjennom forskning er det allikevel ikke vist at et prestasjonsorientert klima fører til lavere opplevelse av kompetanse, men at det nødvendigvis ikke fremmes (Reinboth & Duda, 2004, 2006; Standage et al., 2003). På bakgrunn av dette kan man si at opplevd kompetanse er mer sårbart i et prestasjonsorientert klima, og at man med grunnlag i de nevnte studier kan forvente at et prestasjonsorientert klima er urelatert til opplevelsen av kompetanse.

#### **1.4.1 Utvikling over tid**

I følge AGT er det personlige forutsetninger og den enkeltes oppfatning av det sosiale klima som er med på å forme den enkeltes målorientering (Nicholls, 1989; Ames & Archer, 1988). Fra et teoretisk synspunkt er det derfor holderpunkter for at et motivasjonelt klima vil ha innflytelse på den enkeltes målorientering, noe som også er blitt støttet opp gjennom forskning (Todorovich & Curtner-Smith, 2002). Det er i mindre grad gjennomført forskning på individuelle utøvere på topplan, men det er sterke holdepunkter for at en slik gruppe utøvere opparbeider både en høy oppgaveorientering og en høy prestasjonsorientering (Duda & White, 1992; Pensgaard & Roberts, 2000; Roberts & Ommundsen, 1996). På bakgrunn av dette antar man derfor at opplevelsen av et klima spiller en viktig rolle for utøvere på topplan (Pensgaard & Roberts, 2002). Målingene innenfor disse studiene er gjennomført ved en punktundersøkelse, noe som ikke forklarer endringer over tid. Fra et teoretisk holdepunkt er det allikevel naturlig å tro at et oppgaveorientert klima vil ha en sammenheng med oppgaveorientering, mens et prestasjonsorientert klima vil ha en sammenheng med prestasjonsorientering (Ames & Archer, 1988; Roberts, 1992). Med dette som et teoretisk fundament er det interessant å se på eventuelle endringer av motivasjon ved skader, aldringsprosess eller en stigning i konkurransenivå. Lemyre (2005) har vist at disse faktorene kan true opplevelsen av ferdigheter, og at en prestasjonsorientert utøver da kan vise maladaptiv

atferd. Han mener at dette vil bli forsterket om utøveren gjentatte ganger opplever sine ferdigheter som utilstrekkelige, til tross for en økning i treningsinnsats, samtidig som at det sannsynlig vis blir forverret om det oppstår i en eliteidrettslig kontekst. En utøver med et høy engasjement kan reagere med å øke treningsinnsatsen i et forsøk på å oppnå gode resultater og for å redde situasjonen. Den i utgangspunktet sterkt motiverte og måldrevne utøveren kan ved manglende resultater derfor utføre maladaptiv trening. Konsekvensene av dette kan innebære overtrening og utbrenthet (Lemyre, 2005). På bakgrunn av dette mener Caspersen (2007) at en varig opplevelse av manglende ferdigheter er en trussel for en prestasjonsorientert utøveren, og at man over tid kan forvente en signifikant negativ sammenheng mellom et prestasjonsorientert klima og opplevd kompetanse. Et annet moment kan være knyttet opp mot en lang konkurransesesong, noe som innebærer at det er vanskelig å være på topp gjennom en hel sesong. I følge AGT vil en utøver på topplan i et slikt tilfelle kunne skifte mellom prestasjonsorienterting og oppgaveorientering ved en ortogonal tilnærning (Roberts, 1992), dette er allikevel ikke vist gjennom en longitudinal studie.

Fra et SDT perspektiv er de tre psykologiske behovene autonomi, tilhørighet og kompetanse nødvendig for å skape en indre motivasjon, noe som blir opparbeidet og tilrettelagt gjennom sosiale omgivelser (Deci & Ryan, 2000). Det teoretiske standpunktet har blitt underbygget ved forskning, for eksempel Pelletier et al. (2001). Til tross for at studier viser økt engasjement og opprettholdelse av indre motivasjon ved å tilrettelegge for autonomi og kompetanse (Goudas, Biddle & Fox, 1994; Goudas, Biddle & Underwood, 1995) er det manglende studier som viser utvikling over tid hos individuelle utøvere i eliteidrett. Ut fra den teori og forskning som er beskrevet tidligere kan man allikevel anta at omgivelser som tilrettelegger for disse behovene over tid også vil underbygge en indre motivasjon for denne gruppen, mens kontrollerende omgivelser på den andre siden vil undergrave dette.

En annen interessant tilnærning i forhold til SDT knytter seg til opplevd kompetanse og deltakelse i konkurranser. Deci og Ryan (1985) forklarer som sagt tidligere en konkurransesituasjon ved et informativt og et kontrollerende aspekt, samtidig som at SDT forklarer kompetanse som relativt selvreferert. Det er allikevel åpnet for at en konkurransekontekst er en trussel mot indre motivasjon og opplevd kompetanse (Deci & Ryan, 1985), noe som tilsier at det vil være en innflytelse fra andre. Som sagt tidligere er det vist at et miljø som fokuserer på å vinne vil undergrave en indre motivasjon, mens man på den andre siden mener at å fokusere på arbeidsoppgaver kan opprettholde en indre motivasjon (McAuley



& Tammen, 1989; Reeve, Olson & Cole, 1985). Det er allikevel ikke funnet noen studier som viser hvordan motivasjonen vil endre seg gjennom en sesong, samtidig som at det er usikkert hvordan opplevd kompetanse over tid vil utvikle seg.

### **1.5 Målet for oppgaven**

Denne studien ser på motivasjon og motivasjonelle endringer gjennom en sesong for yngre elitelangrennsutøvere. Sentralt i en slik tilnærming er hvordan et motivasjonelt klima, de signifikante andre, påvirker tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon. Fra et teoretisk fundament er det derfor følgende problemstillinger og hypoteser utarbeidet:

Problemstilling 1. Hvordan vil et motivasjonelt klima påvirke tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behov hos yngre elitelangrennsløpere?

Hypotese 1: Det er en positiv sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behov

Hypotese 2: Det er en negativ sammenheng mellom et prestasjonsorientert klima og tilfredsstillelsen av autonomi og tilhørighet

Hypotese 3: Det er en urelatert sammenheng mellom et prestasjonsorientert klima og tilfredsstillelsen av kompetanse

Problemstilling 2. Hvordan vil tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behov påvirke utviklingen av situasjonsbestemt motivasjon hos yngre elitelangrennsutøvere

Hypotese 4: Det er en positiv sammenheng mellom de grunnleggende psykologiske behov og autonom motivasjon

Hypotese 5: Det er en negativ sammenheng mellom de grunnleggende psykologiske behov og kontrollert motivasjon

Problemstilling 3. Hvilke betydning har et motivasjonelt klima for situasjonsbestemt motivasjon hos yngre elitelangrensløpere?

Hypotese 6: Det er en positiv sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og autonom motivasjon

Hypotese 7: Det er en negativ sammenheng mellom er prestasjonsorientert klima og autonom motivasjon

Problemstilling 4. Hvordan vil et motivasjonelt klima påvirke målorienteringen for yngre elitelangrennsutøvere?

Hypotese 8: Det er en positiv sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og oppgaveorienterting

Hypotese 9: Det er en positiv sammenheng mellom et prestasjonsorientert klima og prestasjonsorientering

## 2. Metode

I denne delen presenteres metodevalg for denne oppgaven. Først vil hvilke design som er valgt for studien og prosedyrene rundt datainnsamlingen forklares. Deretter vil jeg belyse valg av måleinstrumenter og hvilke hensyn som er tatt i forhold til metodiske aspekter. Til slutt vil databehandling og analyse presenteres.

### 2.1 *Forskningsdesign*

Designet for et studiet omhandler den metodiske tilnærmingen som brukes for å undersøke forskningsspørsmålene. Man kan kalle det for en slags veileder gjennom studiets prosess. Her gjennom innsamling, analysen og tolkningen av data. I denne studien er den samme gruppe forsøkspersoner blitt fulgt opp gjennom en hel sesong ved fem forskjellige punktmålinger. Dette fører til at vi får et beskrivende studie med et ”longitudinal design” (e.g. Thomas, Nelson & Silverman, 2005). Selve datamaterialet er blitt samlet inn gjennom et ikke- eksperimentelt design, noe som skiller seg fra ekte- og kvasi- eksperimentelle design (Kleven, 2002b). Dette fordi ingen av variablene er blitt manipulert av forskeren.

Et ”longitudinal design” anses som et veldig sterkt design fordi det måler den samme gruppe mennesker over tid. På en annen side anses dette designet som veldig tungvint og langtekkelig, ved siden av at man som forsker må være klar over noen problemstillinger som kan knyttes til denne type forskning. Dette kan være ikke-representative data, uteliggere, samt at andre statistiske problemer og etiske aspekter også må tas hensyn til. Det er derfor en nødvendighet at man er bevisst i sine valg i forhold til valgt design og analysemetoder. Et høyt standardavvik ved flere variabler var et tegn på uteliggere, og det ble på bakgrunn av det foretatt casestudie av to utvalgte utøvere. Disse utøverne ble valgt ut fordi de enten hadde et stort avvik i forhold til resten av utvalget, eller fordi det var en tydelig endring i én eller flere av variablene på samme tid.

### **2.1.1 Studiekontekst og deltakere**

I en studie med et ”longitudinal design” er en av de største utfordringene å velge forsøkspersoner. Det å skape en homogen setting for respondentene er blant annet med på å redusere faren for alternative forklaringsvariabler (Mitchell, 1985). En homogen gruppe er blant annet avhengig av at respondentene har felles terminologi om de variablene som studeres. I tillegg til dette er det viktig å sikre variasjon i de uavhengige variablene. Homogenitet er i denne studien forsøkt ivaretatt gjennom strenge inklusjonskriterier. Dette dreier seg om at de representerer den samme individuelle idretten, langrenn, samtidig som at de har erfaring fra et høyt nasjonalt og/eller internasjonalt nivå. De blir derfor å regne som gode talenter innenfor sin idrett. Det er også satt som krav at de for sesongen 2008/2009 var tatt ut på et landslag eller et privat finansiert rekrutteringslag.

### **2.1.2 Utvalg**

Etter nøye vurdering ble det i denne studien valgt å sende innbydelse til 36 forsøkspersoner (Gutter = 19; Jenter = 17)(Vedlegg 1). Størrelsen på utvalget anses ofte som viktig i forhold til feilkilder, og i kausale undersøkelser mener man at det bør komme inn fem ganger så mange case som det er variabler (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995). I en studie som dette vil det være vanskelig å ha et stort nok antall forsøkspersoner, nettopp fordi det vil skape en trussel for gruppens homogenitet. I følge Thomas, Nelson og Silverman (2005) er representasjonen i gruppen viktigere enn størrelsen, noe som er fulgt opp i denne studien. Et annet viktig poeng her er at eventuelle funn i denne undersøkelsen ikke kan generaliseres til alle idrettsutøvere generelt. Det vil allikevel være naturlig å tro at idrettsutøverne i denne undersøkelsen ikke skiller seg nevneverdig fra gjennomsnittet av annen ungdom som er i toppen av sine individuelle idretter, og da spesielt innenfor utholdenhetsidretter. Når det er sagt så kan miljøene i de ulike idretter være forskjellige, eller det kan differensieres etter hvilket nivå man driver idrett på. Dette er noe som bare kan avdekkes med videre forskning innenfor feltet.

### **2.1.3 Ethiske aspekter**

Før prosjektet ble igangsatt ble det i sin helhet sendt inn til og godkjent av de forskningsetiske komiteer (REK) og datatilsynet. De retningslinjer som ble satt for etiske aspekter gjennom søknad til disse institusjoner er blitt fulgt opp. Dette innebærer at alle respondenter som ønsket

å være med i undersøkelsen måtte signere en samtykkeerklæring før studiet startet (Vedlegg 2). Siden dette studiet hadde deltakere under 18 år var det viktig å følge de retningslinjer som er satt for denne gruppen, dette gjelder samtykkeerklæring som også er underskrevet av foreldrene.

Alle data som ble samlet inn ble behandlet etter de regler som gjelder for anonymitet. Det betyr at forsøkspersons navn ikke vil bli oppgitt under noen omstendigheter. Det vil heller ikke bli gitt opplysninger om hvem som har deltatt i forsøket. Ved hver punktundersøkelse ble det presisert at undersøkelsen ville være anonym og at en kode (deltakernummer) ville knytte hver enkeltes informasjon opp mot databehandlingen.

#### **2.1.4 Drop- Out**

Drop- Out er en av de største truslene for ikke-representative data og andre statistiske problemer. I gjennomføringen av datainnsamlingene har vi derfor gjort et grundig arbeid for å tilrettelegge for en enkel datainnsamling (se neste punkt). Videre ble det sendt ut SMS, brev og e-post for å informere om hver enkelte punktmåling og for å oppfordre respondentene til å svare. Det ble også gitt utfyllende informasjon i informasjonsskrivet der det ble informert om at hver enkeltes rolle var viktig for prosjektets helhet.

Ved første punktundersøkelse svarte 23 (Gutter = 12; Jenter = 11) respondenter i alderen 17 til 22 år ( $M=19,3$ ,  $SD=1,57$ ). I den andre punktundersøkelse svarte 21 respondenter (Gutter = 10; Jenter = 11), også her var alderen fra 17 til 22 år ( $M=19,2$ ,  $SD=1,50$ ). I punktundersøkelse nummer tre ble antall respondenter redusert med ytterligere 2. Det totale antallet ble derfor på 19 (Gutter = 8; Jenter = 11) i alderen 17-23 år ( $M=19,2$ ,  $SD=1,43$ ). I den fjerde punktundersøkelsen valgte 16 (Gutter = 7; Jenter = 9) respondenter i alderen 17- 23 år ( $M=19,9$ ,  $SD=1,69$ ) å svare. Det totale antallet ved den femte og siste punktundersøkelsen ble på 15 respondenter. Fordelingen var på 6 gutter og 9 jenter i alderen 18-22 år ( $M=19,7$ ,  $SD=1,45$ ). Fra den første punktundersøkelsen var det ingen nye respondenter som kom inn i undersøkelsen. Det var totalt 10 stykker som besvarte samtlige 5 punktundersøkelser, mens det var 4 stykker som kun manglet 1. Det totale frafallet totalt sett ble på 21 respondenter, noe som medfører en svarprosent på 42 % i den punktundersøkelsen med færrest deltagere.

## **2.2 Datainnsamling**

Det ble i alt gjennomført 5 punktundersøkelser der hvert spørreskjema hadde fra 70- 86 spørsmål. Skjemaet er delt inn i to hoveddeler der del 1 bestod av kontrollvariablene kjønn, alder, idrettslig alder, nivå, antall treningstimer per år og hovedmål for sesongen (Vedlegg 3). Denne delen skulle kun fylles ut ved første gjennomføring eller ved endringer av hovedmål. Del 2 bestod av de samme spørsmål knyttet til denne oppgaven. Ved 1., 3. og 5. gjennomføring var denne delen ekstra stor grunnet datainnsamling om utbrenthet. Data her er knyttet opp mot et annet prosjekt og vil ikke bli videre kommentert.

Datainnsamlingen ble gjennomført ved at deltakerne kunne velge mellom en papirutgave for manuell skjematisk utfylling eller en nettbasert skjematisk utfylling gjennom Questback. Begge muligheter var tilgjengelig ved alle målinger. Alle deltakere hadde i forkant av studien mottatt et informasjonsskriv om studien, samt en samtykkeerklæring. Dette var all informasjon som ble gitt om studien til deltakerne.

### **2.2.1 Pilotstudie**

I forkant av datainnsamlingen ble spørreskjemaet testet på 5 langrennsløpere. Ingen av disse fant spørsmål som virket uforståelige eller ulogiske. Siden spørreskjemaet var konstruert ut fra allerede godt etablerte og testede skjemaer ble det bare gjennomført en runde med pretest.

### **2.2.2 Tidsoversikt**

I selve gjennomføringen av studiet ble timingen for hver punktundersøkelse nøye diskutert. Dette med bakgrunn i at flere av utøverne deltok i forskjellige lag og dermed hadde forskjellige samlingsdøgn. Det ble derfor satt opp en plan ut fra alle innrapporterte samlinger, slik at alle skulle ha tilsvarende like forhold rundt seg for hver innsamling. Videre ble punktundersøkelsene lagt opp slik at de skulle måle i starten av sesong/ressursperiode, i midten av ressursperiode, starten av konkurransesesong, midt i konkurransesesong og etter avsluttet hovedmål for sesongen. Avsluttet hovedmål for sesongen ble anslått å være Junior- NM og Senior- VM. De utøvere som deltok i Junior- NM fikk sitt vindu åpnet umiddelbart etter mesterskapet, mens de som var tatt ut til Senior- VM ikke fikk åpnet sitt vindu før avsluttet

verdensmesterskap. Mesterskapene overlappet hverandre på en slik måte at ingen av utøverne kunne delta i begge deler. Vinduene for de ulike punktundersøkelser er illustrert i figur 3.

Juni	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
Juli																																
August	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
September	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
Oktober	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
November	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
Desember																																
Januar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Februar																																
Mars																																

**Figur 3:** Skjematsikk oversikt for samtlige 5 punktundersøkelser der skravert området illustrerer de ulike vinduene for datainnsamling

## 2.3 Måleinstrumenter

Ut fra den teori og de hypoteser som tidligere er beskrevet i denne oppgaven ble det valgt ut skjemaer for å måle målorientering, motivasjonelt klima, situasjonsbestemt motivasjon og de grunnleggende psykologiske behov.

### 2.3.1 Målorientering

For å måle målorientering ble "The Perception of Success Questionnaire" brukt (POSQ; Roberts, 1993, Roberts & Treasure, 1995; Roberts, Treasure & Balague, 1998)(se Vedlegg 3, spørsmål 7 – 18). POSQ er et eksempel på en likert skala med fem punkter, hvor forsøkspersonen indikerer i hvilke grad han/hun er enig eller uenig i et bestemt utsagn (Kaufmann & Kaufmann, 1998). Dette skjemaet har blitt utarbeidet som et sportsspesifikt mål på prestasjons- og oppgaveorientering, og den har vist seg å være reliabel og valid i flere sammenhenger (Roberts & Treasure, 1995; Roberts & Ommundsen, 1996; Roberts et al., 1998). Skjemaet har blitt oversatt til norsk av Roberts og Ommundsen (1996) og består av 12 spørsmål. 6 av spørsmålene måler prestasjonsorientering mens 6 måler oppgaveorientering. Et spørsmål kan for eksempel være: "Jeg gjør en god innsats". Alle svaralternativ er femdelte og skiller fra "helt enig"[1]til "helt uenig"[5].

### **2.3.2 Motivasjonelt klima**

Vi brukte "Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire" (PMCSQ)(se Vedlegg 3, spørsmål 19 - 37) for å måle motivasjonelt klima. Dette skjemaet ble utarbeidet av Seifriz, Duda og Chi (1992) og det ble i utgangspunktet utviklet for å måle det motivasjonelle klimaet i basketball. I etterkant har det blitt videreutviklet til andre idretter (Walling, Duda & Chi, 1993) og det har vist seg å være reliabel og valid ved flere undersøkelser (Roberts & Ommundsen, 1996; Walling et al., 1993). Skjemaet har blitt oversatt til norsk av Roberts og Ommundsen (1996) og består i utgangspunktet av totalt 20 spørsmål. På grunn av at ett spørsmål er direkte knyttet opp mot lagidrett ble dette fjernet i denne studien. Av de gjenværende 19 er 7 rettet mot oppgaveorientert klima, mens 12 er rettet mot prestasjonsorientert klima. Et spørsmål kan for eksempel være: "Det er viktig å gjøre det bedre enn andre", og det vil være 5 svaralternativer. Svaralternativene skiller fra "helt enig"[1] til "helt uenig"[5].

### **2.3.3 Situasjonsbestemt motivasjon**

For å måle situasjonsbestemt motivasjonen brukte vi "Situational Motivation Scale" (SIMS; Guay, Vallerand & Blanchard, 2000)(se Vedlegg 3, spørsmål 38 - 53). SIMS er et skjema bestående av 16 spørsmål som er utarbeidet for å måle situasjonsbestemt motivasjon (tilstand) opp i mot en valgt aktivitet. Skjemat inneholder 4 spørsmål per motivasjonsregulering og er designet for å måle følgende reguleringer: indre motivasjon; identifisert regulering; ytre regulering og umotivert. Hovedspørsmålet i dette skjemat lyder som følger: "Hva er det som best beskriver årsaken til at du nå driver med langrenn?". I forhold til dette spørsmålet vil det deretter være ulike påstander til hver motivasjonsregulering, for eksempel: "Fordi jeg synes langrenn er interessant", som skal besvares gjennom en syvdelt gradering fra "passer helt perfekt"[7] til "passer ikke i det hele tatt"[1].

### **2.3.4 De grunnleggende psykologiske behov**

"The Basic Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale"(BPNES; Vlachopoulos & Michailidou, 2006)(se Vedlegg 3, spørsmål 54 - 65) ble brukt for å måle de grunnleggende psykologiske behov. Dette er et relativt nytt skjema og ble i utgangspunktet utarbeidet for å måle om behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet ble tilfredsstillt innenfor trening. Skjemaet er ved hjelp av "back translation" blitt oversatt til norsk av Paul André Solberg,



Hallgeir Hallvari og Yngvar Ommundsen ved Norges Idrettshøgskole. Det er også blitt testet at oversettelsen ikke går ut over reliabilitet og validitet. Skjemaet har i utgangspunktet en femdelt skala, men i oversettelsen til norsk er det blitt utarbeidet med en syvdelt skala. Det er ikke gjennomført studier i Norge der dette skjemaet er brukt. Skjemaet består av 12 spørsmål med en lik fordeling i forhold til autonomi, kompetanse og tilhørighet. En påstand kan for eksempel være: ”Trening er i stor grad forenlig med mine valg og interesser”. Svaralternativet er en syvdelt skala fra ”ikke sant i det hele tatt” [1] til ”veldig sant” [7]. BPNES er et eksempel på en semantisk differensialskala som tar for seg motpoler til et utsagn (Kaufmann & Kaufmann, 1998).

## **2.4 Årsakssammenheng**

Årsakssammenheng sier noe om i hvilke grad ulike faktorer fører til endringer i andre faktorer. Det kan være vanskelig å si noe om absolutte sammenhenger i samfunnsvitenskaplig forskning, og generaliseringen vil i beste fall bli induktiv-statistisk (Kvernbekk, 2002). Det vil si at det er en stor sannsynlighet for korrelasjon. Denne studien har som mål å vise sammenhenger mellom et motivasjonelt klima, målorientering, de grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon. Det er 3 ulike krav man kan stille for å best mulig sikre en årsakssammenheng; isolasjon, samvariasjon og retning (Frankfort-Nachmias & Nachmias; 1996, Bollen, 1989; Cook & Cambell, 1979).

Kravet om isolasjon forklarer at en endring i den avhengige variabelen er forårsaket av variasjoner i den uavhengige. Det vil si at det er den uavhengige variabelen alene fører til endringer i den avhengige og at det ikke er andre forhold som har virket inn (Bollen, 1989). I henhold til teorien kan man ved et tverrsnittsdesign ivareta isolasjonskriteriet ved å bruke kontrollvariabler, samt at det er ønskelig med et mest mulig homogent utvalg (Bollen, 1989). Hensikten med denne studien er å se på gruppa som en helhet, for å på den måten se motivasjonelle tendenser. Kravet om homogenitet er derfor opprettholdt, men bruk av kontrollvariabler som et isolasjonskriteriet vil ikke bli varetatt. Isolasjon har stor betydning for indre validitet, noe som vil bli beskrevet senere. Ved siden at den uavhengige variabelen isolert skal føre til endringer i den avhengige, stilles det også krav til at variablene variere sammen (samvariasjon) og at endringene i den uavhengige variabelen skjer før i tid enn endringer i den avhengige (retning) (Bollen, 1989; Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996). For å se på

samvariasjon er det i denne studien bli brukt korrelasjonsanalyser mellom den uavhengige og den avhengige variabelen. Styrken på korrelasjonen sier noe om hvor klar tendensen er for at den ene variabelen har en bestemt verdi på den andre (Skog, 2004), men den sier ikke noe om at sammenhengen er kausal (Eikemo & Clausen, 2007). Størrelsen på utvalget vil ha betydninger for regresjonsanalyser, noe som skapte problemer for analysene i denne studien. På bakgrunn av dette er det kun gjennomført korrelasjonsanalyser. Denne studien tester allerede utarbeidede teorier og hypoteser opp mot en gruppe utøvere. Den er derfor basert godt etablerte teorier i forhold til årsak-virkning, og man kan si at kravet for retning er oppfylt (Bollen, 1989).

## **2.5 Validitet**

Validitet sier noe om gyldigheten til en studie og handler om man får svar på det man ønsker å undersøke i et forskningsarbeid (Skog, 2004). Når man jobber med kausale undersøkelser stilles det krav til fire validitetstyper; statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet (Cook & Campell, 1979).

Statistisk validitet sier noe om i hvor stor grad funnene er reelle, eller om de er basert på tilfeldigheter (Skog, 2004). Det sier også noe om hvor markert resultatet er, at det er av en viss størrelsesorden. I forhold til statistikk validitet er det to forskjellige feilslutninger man må være klar over; type I og type II feil (Skog, 2004). Statistisk styrke sier noe om sannsynligheten for å ta riktig avgjørelse i forhold til statistiske analyser (Thomas, Nelson, Silverman, 2005).

Faktorer som er avgjørende for statistisk styrke er størrelsen på utvalget og valg av signifikansnivå (Lund, 1996). Størrelsen på utvalget er som sagt tidligere ikke tilfredsstillende i denne studien, noe det må tas hensyn til i forhold til analyser. Med utgangspunkt i studiets intensjon er gruppas homogenitet prioritert foran størrelse på utvalget. Til tross for at utvalget i denne studien kan kvalifisere for en høyere alfaverdi (Lund & Røgind, 2004), er det valgt å opprettholde et signifikansnivå på minimum  $\alpha = .05$ .

Indre validitet kontrollere at de årsakssammenhenger man finner i en studie kan tilstrebes de variablene man tester, og at det ikke er andre faktorer som forstyrrer resultatet (Lund & Haugen, 2006). Et av problemene knyttet opp mot indre validitet er retning, som er beskrevet tidligere. For å på best mulig måte sikre en indre validitet har Lund (1996) påpekt at følgende

kriterier må være oppfylt; historie, modning, testing, instrumentering og statistisk regresjon. Jeg vil kommentere de faktorene som er av betydning for denne studien. Historie er knyttet opp mot de hendelser som har skjedd i løpet av intervensjonsperioden, og som på den måten kan påvirke resultatet (Frankfort-Nachmias, 1996; Lund, 1996). I denne studien er det valgt å følge opp en gruppe yngre elitelangrennsutøver gjennom en sesong. I løpet av en så lang periode kan det skje betydelige endringer i forsøkspersonenes ikke sportslige kontekst, som igjen kan føre til endringer avhengige variabler. Historie vil på den måten være en trussel for indre validitet i denne studien, men på grunn av studiens intensjon er dette av mindre betydning. Dette fordi man med et så lite utvalg lette kan observere avvik, noe som i seg selv er interessant i forbindelse med motivasjonelle trender. Testing handler om at forsøkspersonene skaffer seg erfaring om spørreskjemaet, og at det kan få konsekvenser for senere målinger (Lund, 1996). Med bakgrunn i at utøverne skal fylle ut et svarskjema kan dette få betydning for resultatene. Utøverne kan snakke sammen med hverandre og med det få en annen oppfattelse av hva som er sosialt akseptert, samtidig som at de i større grad kan skjønne skjemaets logikk. Dette kan innebære at de svarer forskjellig ved en senere anledning, noe som kan føre til at vi ikke finner den reelle trenden i gruppa.

Begrepsvaliditet omhandler i hvor stor grad man har lykket med å måle det man ønsker å måle på en tilfredsstillende og pålitelig måte (Lund & Haugen, 2006). Begrepsvalidering starter allerede i utformningen av spørreskjemaet ved operasjonalisering av begrepene (Mitchell, 1985; Kleven, 2002b). På bakgrunn av at alle skjemaene i denne studien tidligere er testet for både reliabilitet og validitet er begrepsvaliditet best mulig ivaretatt. Det vi i midlertidig ikke kan kontrollere er utøvernes evalueringsforståelse og/eller hypotesegjetting (Lund, 1996). Evalueringsforståelse vil si at utøverne ønsker å være samarbeidsvillige forsøkspersoner, noe som kan føre til fordreide effektmålinger. Hypotesegjetting vil si at forsøkspersonene prøver å gjette hensikten med studien, og at de dermed svarer det de tror er rett. På grunn av at vi har 5 punktundersøkelser kan begge disse elementene sammen med historie være en trussel for studiens validitet.

Ytre validitet innebærer i hvor stor grad man kan generalisere funnene til andre relevante populasjoner og/eller settinger (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996). Som sagt tidligere er intensjonen med denne studien å finne en trend for denne gruppen med utøvere, og at dermed ikke kan generaliseres til idrettsutøvere generelt. For å eventuelt finne ut om funnene kan generaliseres må resultatene kontrolleres i forhold til fremtidig forskning.

## **2.6 Databehandling**

Alle innsamlede data ble lagt inn i SPSS (Statistical Program for Social Sciences) 15.0 for analyse, ved siden av at Microsoft Excel ble brukt for å utarbeide grafer og tabeller. Etter hver enkelt punktundersøkelse ble det gjennomført innledende analyser for å finne aritmetisk gjennomsnitt (mean) og standardavvik (SD). Det ble deretter gjennomført en kontrollsjekk for å finne eventuelle feilinntastninger eller feil/manglende utfylling av respondentene. Alle variabler ble kontrollert ved min-max score og mean, ved siden av at tilfeldig valgte data ble dobbelt sjekket.

### **2.6.1 Feil/manglende utfylling**

Manglende data er ved siden av normalfordeling en viktig faktor for reliabiliteten til studien. I enkelte tilfeller har respondenten valgt å krysse av på to alternativer på samme spørsmål. I de tilfeller dette har skjedd er det konsekvent blitt valgt det alternativet som trekker seg mot ytterkanten. I en likert skala er man for eksempel ikke nøytral om man har også har valgt å krysse av på litt uenig. I de tilfeller der respondenten ikke har svart på et spørsmål har snittet for de andre tilhørende iteme blitt lagt inn. Det ble satt som krav at over 50 % av iteme tilhørende en variabel måtte være fylt ut.

### **2.6.2 Normalfordeling**

Styrken på innsamlede data karakteriseres ofte ut fra en normalfordeling, og ikke-representative data er ett av flere statistiske problemer knyttet opp mot en longitudinell studie. For å teste normalfordeling kan man se på skjevhet og spissitet (Thomas, Nelson & Silverman, 2005). Normalfordeling til dataene ble testet ved "frequency distribution" og "histogram". En skjevhet og spissitet på +/- 2 er i følge Hair et al. (1995) gunstig, og verdier som overstiger dette kan svekke reliabiliteten til studien. Det er allikevel ikke konsensus for hvilke verdier som bør ses på som godkjent og det finnes litteratur som beskriver +/- 3 for skjevhet og +/- 10 for spissitet som ekstreme verdier (Kline, 2005). Verdien for skjevhet blir ansett som den viktigste da det er denne som i størst grad forstyrrer analysene. For høy verdi her kan svekke reliabiliteten. I denne studien antas det at størrelsen på utvalget og gruppens homogenitet skaper et problem for normalfordeling. På bakgrunn av dette er det derfor valgt å bruke <3 for

skjevhet og  $<10$  for spisshet, og alle spørsmålene ble med videre. Siden analysen viser skjeve data ble det valgt å bruke ikke-parametriske tester (Spearman's RHO) i den videre analysen. For oversiktens skyld er det allikevel valgt å fremstille data ved mean og standardavvik.

### 2.6.3 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om i hvilke grad data er fri for systematisk og tilfeldig målefeil og gir et uttrykk for påliteligheten til et måleinstrument (Kleven, 2000a). Om en studie er reliabel skal uavhengige målinger gi nærmest et identisk resultat (Lund & Haugen, 2006). For å teste reliabilitet i dette studiet er Cronbachs Alpha benyttet. En alfakoeffisient på  $>.70$  er i utgangspunktet tilfredsstillende, mens en alfakoeffisient på  $>.80$  er meget tilfredsstillende for en reliabilitetsanalyse (Reve, 1985). Det er mange kilder som kan føre til en lavere reliabilitet. Dette kan for eksempel være for få items som skal reflektere området eller variabler som ikke korrelerer med hverandre. Reliabilitetstesten i denne studien viste i stor grad tilfredsstillende resultater, men på noen variabler ble den i overkant lav. Med bakgrunn i at alle måleinstrumentene tidligere har vist tilfredsstillende reliabilitet, blir det antatt at størrelsen på utvalget og gruppas homogenitet svekker reliabiliteten i denne studien. Det ble derfor gjennomført en grundig analyse for å på best mulig måte kunne få en tilfredsstillende reliabilitet. I rekodingen av de ulike variabler er høyest mulig alfaverdi tilstrebet, men i noen tilfeller er en alfakoeffisient på  $\alpha = .50$  blitt godkjent. Dette fordi helheten av variabelen er av større betydning enn reliabiliteten, og fordi fjerning av enkelte items ville føre til en minimal endring av alfakoeffisienten.

### 2.6.4 Rekoding av variabler

Ved analyse av spørreskjemaet viste de 4 variablene som måler situasjonsbestemt motivasjon lav reliabilitet. På bakgrunn av dette ble det valgt å bruke to sub-skalaer i korrelasjonsanalysene. Indre motivasjon og identifisert regulering representerer "Autonom motivasjon", mens ytre regulering og umotivert representerer "Kontrollert motivasjon". På den måten vil flere items måle en variabel og testen vil bli mer stabil. Dette er også gjort i flere andre studier (Bagøien & Halvari, 2005; Halvari & Halvari, 2006). Ved 1., 3. og 4. punktundersøkelse vil alle spørsmål være inkludert med en alfakoeffisient på  $\alpha = .60$  eller høyere. I punktundersøkelse 2 viste reliabilitetsanalysen at ett utsagn som måler kontrollert

motivasjon ikke tilfredsstilte kravet: (44) ”*Fordi det er noe jeg må gjøre*”. Etter at dette ble fjernet viste den nye testen en alfaverdi på  $\alpha = .62$ . I punktundersøkelse 5 viste reliabilitetsanalysen for kontrollert motivasjon en lav reliabilitet,  $\alpha = .41$ . I dette tilfellet var det ikke mulig å heve alfakoeffisienten ved å fjerne enkeltitems. Med bakgrunn i at testen har godkjente verdier i forhold til skjevhet og spissitet, og fordi den ikke viser unormale gjennomsnittsverdier, ble det allikevel valgt å ta med variabelen i videre analyser.

I de analyser der data blir presentert ved case er det valgt å bruke alle variablene for situasjonsbestemt motivasjon. Dette fordi det i større grad kan illustrere utøvernes ulike motivasjonstyper, og fordi det kan få frem individuelle forskjeller. Selv om dette ikke vil få konsekvenser for studien som en helhet, er det allikevel valgt å gjennomføre en reliabilitetsanalyse. Dette for å eventuelt fjerne items som lader dårlig. I punktundersøkelse 1 viste testen som måler identifisert regulering at to utsagn ikke bestod reliabilitetsanalysen: (43) ”*Fordi jeg tror at langrenn er bra for meg*” og (51) ”*Fordi jeg mener at langrenn er viktig for meg*”. Ved å fjerne disse itemene viste den modifiserte testen en alfaverdi på  $\alpha = .69$ . I den andre punktundersøkelsen viste reliabilitetsanalysen at to spørsmål som måler umotivert ikke tilfredsstillt kravene: (41) ”*Det er kanskje mange gode grunner for å gå langrenn, men personlig så ser jeg ingen*” og (49) ”*Jeg vet ikke. Jeg ser ikke helt hva langrenn gir meg*”. Etter at disse ble fjernet fikk testen en alfaverdi på  $\alpha = .47$ . I punktundersøkelse 3 viste reliabilitetsanalysen at ett spørsmål som måler identifisert regulering ikke bestod testen: (43) ”*Fordi jeg tror at langrenn er bra for meg*”. Ved å fjerne dette itemet fikk den totale testen en alfaverdi på  $\alpha = .62$ . I den femte punktundersøkelse viste ytre regulering en lav reliabilitet. Ved å fjerne spørsmål (40) ”*Fordi det er forventet at jeg skal gjøre det*” fikk den nye testen en reliabilitet på  $\alpha = .43$ . Flere av spørsmålene som måler situasjonsbestemt motivasjon vil ikke tilfredsstillt de krav som tidligere er beskrevet om reliabilitet. Det arbeidet som er gjort er derfor basert på en helhetsvurdering, der det hele tiden har vært en balanse mellom å oppnå en godkjent reliabilitet og ”fornuftige” motivasjonsprofiler for de enkelte utøvere.

I forhold til de andre variablene viste reliabilitetsanalysen i stor grad tilfredsstillende alfaverdier i forhold til det krav som er satt for denne studien. I punktundersøkelse 1 og 3 viste oppgaveorientering lave alfaverdier. Ved å fjerne spørsmål (14) ”*Jeg overvinnet vanskeligheter*” og (11) ”*Jeg viser personlig fremgang*” i punktundersøkelse 1 og (10) ”*Jeg gjør en god innsats*” i punktundersøkelse 3 fikk de modifiserte testene en alfaverdi på henholdsvis  $\alpha = .51$  og  $\alpha = .56$ .

**Tabell 1.** Deskriptive data for samtlige 5 punktundersøkelser, skjevhet, spisshet og alfakoeffisienten

	Punktundersøkelse 1			Punktundersøkelse 2			Punktundersøkelse 3			Punktundersøkelse 4			Punktundersøkelse 5		
	Skjev.	Spiss.	$\alpha$	Skjev.	Spiss.	$\alpha$	Skjev.	Spiss.	$\alpha$	Skjev.	Spiss.	$\alpha$	Skjev.	Spiss.	$\alpha$
Oppgaveorientering	-2,1	5,6	.51	-2	4	.67	-2,7	8,7	.56	-1,6	2,3	.51	-2,4	6,8	.75
Prestasjonsorientering	-0,7	1,1	.66	-0,2	0,6	.85	-0,3	0,1	.72	0,1	-1,1	.56	-0,1	-0,8	.85
Oppgaveklimate	-0,5	-0,3	.59	-1,6	3,7	.74	-1,3	1,5	.70	-1,4	3,3	.80	0,0	-0,7	.53
Prestasjonsklimate	-0,1	-1,0	.75	-0,3	0,7	.80	0,3	-1,5	.79	-0,6	-0,1	.74	-0,1	-1,4	.71
Indre motivasjon	-0,2	0,2	.47	0,1	-1,0	.57	-0,1	-1,3	.75	0,0	-0,9	.57	0,0	-0,8	.78
Identifisert regulering	-0,3	-0,5	.69	-0,6	0,0	.56	-0,2	-1,0	.62	-0,5	-0,8	.65	-0,8	0,1	.67
Autonom motivasjon	-0,2	0,8	.67	-0,2	-0,8	.78	0,3	-1,4	.83	0,1	-1,0	.72	0,1	-0,9	.80
Ytre regulering	1,3	0,9	.56	1,0	0,4	.52	1,0	0,2	.60	1,3	2,2	.56	1,9	3,7	.43
Umotivert	1,9	2,9	.55	1,2	0,3	.47	1,9	3,5	.63	1,1	-0,2	.45	1,8	2,0	.83
Kontrollert motivasjon	1,3	1,6	.68	0,9	0,8	.62	1,5	2,6	.60	1,4	2,0	.65	0,7	-0,8	.41
Autonomi	-0,6	-0,5	.75	-0,6	-0,5	.74	-2,1	5,9	.88	-2,0	5,4	.84	-1,1	1,2	.72
Kompetanse	-0,4	-0,3	.70	-0,9	2,7	.73	-0,8	1,0	.87	-1,3	1,8	.86	-0,7	1,0	.74
Tilhørighet	-1,3	0,9	.90	-1,9	3,3	.93	-1,8	3,1	.95	-1,4	1,6	.91	-1,8	3,7	.92

### 3. Resultater

I denne delen vil resultatene for studien presenteres. Alle analyser er gjennomført med bakgrunn i det som er beskrevet i metoddelen. Resultatdelen er delt inn i fire hoveddeler. I den første delen vil deskriptiv statistikk for hele utvalget presenteres. De data som presenteres der er grunnlaget for de resultater som er presentert i andre og tredje del. Dette er henholdsvis utvikling over tid for de ulike motivasjonsvariablene og korrelasjonsanalyser. I den fjerde og siste delen vil utviklingen av motivasjonsvariablene i case 1 og case 2 bli presentert.

#### 3.1 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk for alle variabler ved samtlige 5 punktundersøkelser er presentert i tabell nr 2. Alle data er presentert med aritmetisk gjennomsnitt og standardavvik.

**Tabell 2.** Deskriptive data for målorientering, motivasjonelt klima, de grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon ved samtlige 5 punktundersøkelser, min/max- score, mean og SD

	Punktundersøkelse 1 (n=23)				Punktundersøkelse 2 (n=21)				Punktundersøkelse 3 (n=19)				Punktundersøkelse 4 (n=16)				Punktundersøkelse 5 (n=15)			
	min.	max.	mean	SD	min.	max.	mean	SD	min.	max.	mean	SD	min.	max.	mean	SD	min.	max.	mean	SD
1	3,50	5,00	4,85	0,33	3,67	5,00	4,77	0,35	3,80	5,00	4,89	0,29	4,00	5,00	4,73	0,32	4,00	5,00	4,83	0,27
2	2,17	4,67	3,62	0,56	2,00	5,00	3,62	0,71	2,67	5,00	3,77	0,58	3,17	4,33	3,66	0,37	2,33	4,33	3,41	0,59
3	3,43	5,00	4,37	0,41	3,00	4,71	4,30	0,41	3,00	4,71	4,22	0,46	3,00	5,00	4,33	0,47	3,57	4,86	4,21	0,37
4	2,00	3,92	2,94	0,57	1,75	4,17	3,14	0,57	2,42	4,17	3,18	0,62	2,08	3,67	3,03	0,47	2,27	3,58	2,97	0,46
5	4,00	7,00	5,83	0,75	4,75	7,00	5,83	0,70	4,50	7,00	5,97	0,84	4,75	7,00	5,88	0,77	4,25	7,00	5,87	0,87
6	4,50	7,00	6,37	0,73	4,25	7,00	5,96	0,73	3,67	7,00	6,05	0,86	4,25	7,00	5,92	0,85	3,75	7,00	5,93	0,97
7	4,63	6,75	5,87	0,63	4,63	7,00	5,90	0,68	5,00	7,00	5,93	0,67	4,88	7,00	5,90	0,69	4,50	7,00	5,90	0,80
8	1,00	4,50	1,92	1,04	1,00	4,25	2,11	0,98	1,00	4,50	2,07	1,02	1,00	4,50	1,89	0,97	1,00	5,00	1,80	1,13
9	1,00	3,00	1,34	0,58	1,00	3,50	1,57	0,81	1,00	3,67	1,51	0,72	1,00	2,25	1,31	0,44	1,00	2,00	1,20	0,36
10	1,00	3,63	1,63	0,71	1,00	3,13	1,70	0,55	1,00	4,08	1,79	0,79	1,00	3,25	1,60	0,62	1,00	2,50	1,55	0,49
11	4,75	7,00	6,28	0,65	4,75	7,00	6,27	0,67	3,25	7,00	6,22	0,91	3,25	7,00	6,14	0,94	5,00	7,00	6,42	0,59
12	4,50	6,75	5,82	0,59	3,75	7,00	5,80	0,70	3,25	7,00	5,53	0,91	3,25	6,50	5,55	0,88	3,50	7,00	5,63	0,89
13	4,00	7,00	6,33	0,87	2,00	7,00	5,95	1,38	2,25	7,00	6,04	1,31	3,50	7,00	6,06	1,05	3,00	7,00	6,11	1,10

Hver variabel er gjengitt med kode 1-13, der 1: Oppgaveorientering, 2: Prestasjonsorientering, 3: Oppgaveklima, 4: Prestasjonsklima, 5: Indre motivasjon, 6: Identifisert regulering, 7: Autonom motivasjon, 8: Ytre regulering, 9: Umotivert, 10: Kontrollert motivasjon, 11: Autonomi, 12: Kompetanse og 13: Tilhørighet. Kode 1, 2, 3 og 4 har en 5- delt skala, alle de andre har en 7- delt skala.

På et generelt grunnlag kan man si at utøverne i denne studien scorer høyt på både oppgaveorientering og prestasjonsorientering. Man kan også si at de opplever klimaet som sterkt oppgaveorientert og moderat prestasjonsorientert, samtidig som at deres grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet er tilfredsstilt. Det er også sterke



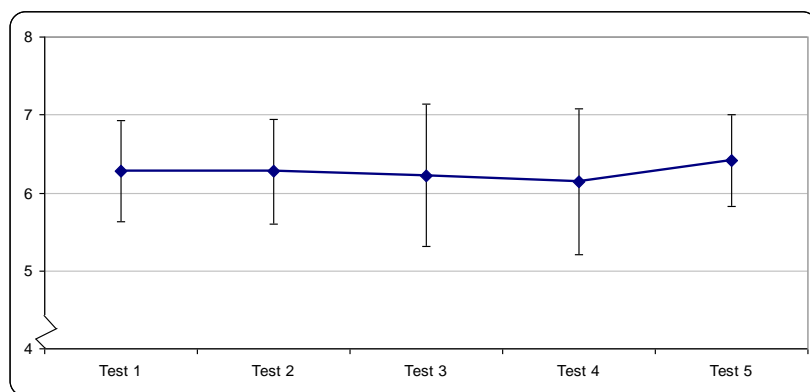
holdepunkter for at de som gruppe har en høy autonom motivasjon, og at de i liten grad har kontrollerte motiver for å bedrive sin idrett.

### 3.2 Utvikling over tid

I denne delen vil utviklingen til de ulike motivasjonsvariablene bli presentert. Utviklingen av variablene er beskrevet i prosent, samtidig som at gjennomsnittsverdier og standardavvik presentert i tabell 2 er illustrert i de ulike figurer.

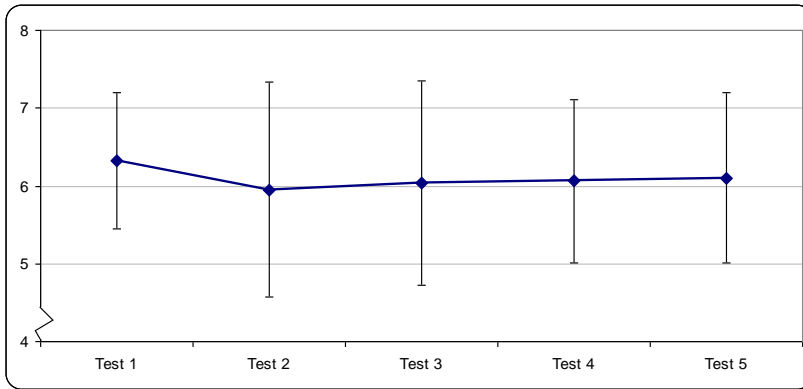
#### 3.2.1 De grunnleggende psykologiske behov

Behovet for autonomi har en svak negativ kurve fra t1 til t4 ( $t1-t2 = -0,1 \%$ ,  $t2-t3 = -0,8 \%$ ,  $t3-t4 = -1,3 \%$ ), der utvalget har den laveste scoren for autonomi ( $M = 6,14$ ,  $SD = 0,94$ ). Fra t4 til t5 er det en positiv utvikling på  $4,5 \%$  hvor de har den høyeste scoren ( $M = 6,42$ ,  $SD = 0,59$ ). Utvalget synes å ha en høy spredning ved samtlige punktundersøkelser, men den er særlig stor ved t3 ( $SD = 0,91$ ) og t4 ( $SD = 0,94$ ). Ved punktundersøkelse 1, 2 og 5 har er standardavviket på henholdsvis  $t1 = 0,65$ ,  $t2 = 0,67$  og  $t5 = 0,59$ .



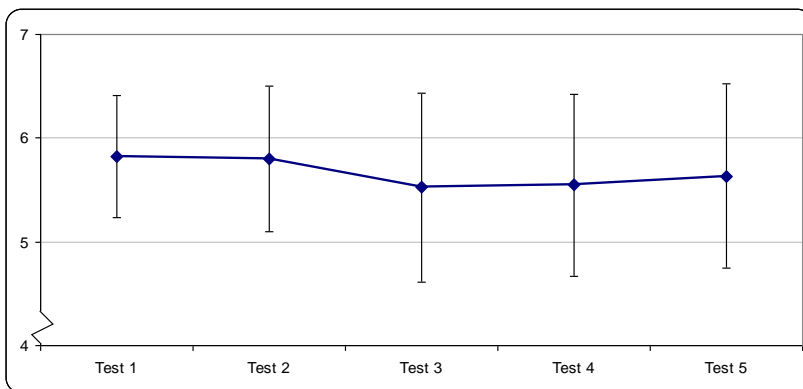
**Figur 4.** Grafisk fremstilling av behovet for autonomi (mean og SD) for samtlige 5 punktundersøkelser

Behovet for tilhørighet har en negativ utvikling fra t1 til t2 ( $-5,9 \%$ ), hvor de har den laveste verdien for behovet tilhørighet ( $M = 5,95$ ,  $SD = 1,38$ ). Fra t2 til t5 har de en positiv kurve på totalt  $2,7 \%$  ( $t2-t3 = 1,4 \%$ ,  $t3-t4 = 0,5 \%$ ,  $t4-t5 = 0,7 \%$ ). Utvalget har en stor spredning ved alle punktundersøkelser ( $t1: SD = 0,87$ ,  $t2: SD = 1,38$ ,  $t3: SD = 1,31$ ,  $t4: SD = 1,05$ ,  $t5: SD = 1,10$ ).



**Figur 5.** Grafisk fremstilling av behovet for tilhørighet (mean og SD) for samtlige 5 punktundersøkelser

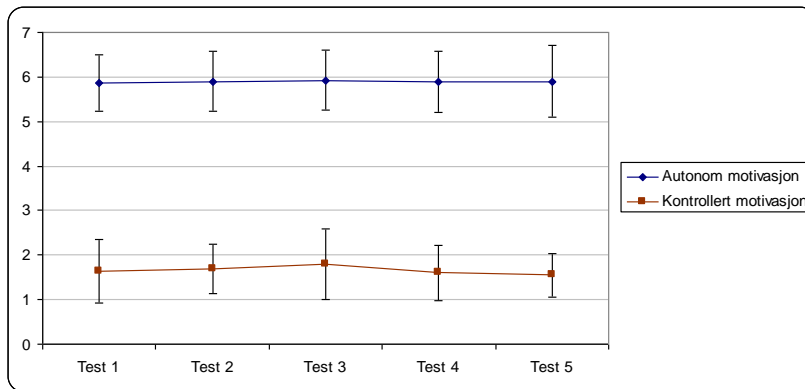
Ved t1 og t2 viser utvalget en stabil utvikling i forhold til behovet for kompetanse (-0,3 %). Fra t2 til t3 er det i midlertidig en negativ utvikling på -4,7 %, hvor de har den laveste scoren for kompetanse ( $M = 5,53$ ,  $SD = 0,91$ ). Fra t3 til t5 er det en positiv utvikling ( $t3-t4 = 0,4$  %,  $t4-t5 = 1,6$  %). Den høyeste scoren har de ved t1 ( $M = 5,85$ ,  $SD = 0,59$ ). Også i forhold til behovet for kompetanse viser utøverne en stor spredning. Fra å ha en spredning på  $SD = 0,59$  ved t1 har de  $SD = 0,91$  ved t3,  $SD = 0,88$  ved t4 og  $SD = 0,89$  ved t5.



**Figur 6.** Grafisk fremstilling av behovet for kompetanse (mean og SD) for samtlige 5 punktundersøkelser

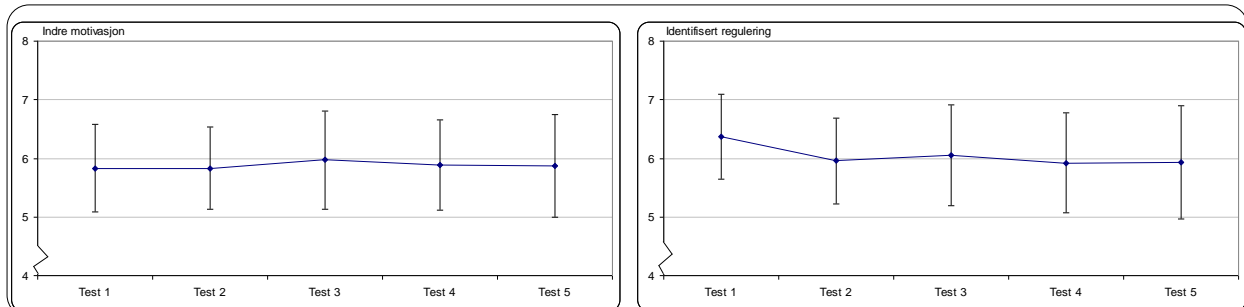
### 3.2.2 Situasjonsbestemt motivasjon

Autonom motivasjon synes å være veldig stabil gjennom hele intervensjonsperioden. Fra t1 til t3 er det en svak økning på 1 %, før den får en svak reduksjon til t4 (-0,5 %). Utvalget har den samme verdien ved t4 og t5 ( $M = 5,90$ ). Det er en relativt høy spredning ved samtlige 5 punktundersøkelser, men den er noe større ved t5 enn ved de tidligere gjennomføringene (t1:  $SD = 0,63$ , t2:  $SD = 0,68$ , t3:  $SD = 0,67$ , t4:  $SD = 0,69$ , t5:  $SD = 0,80$ ).



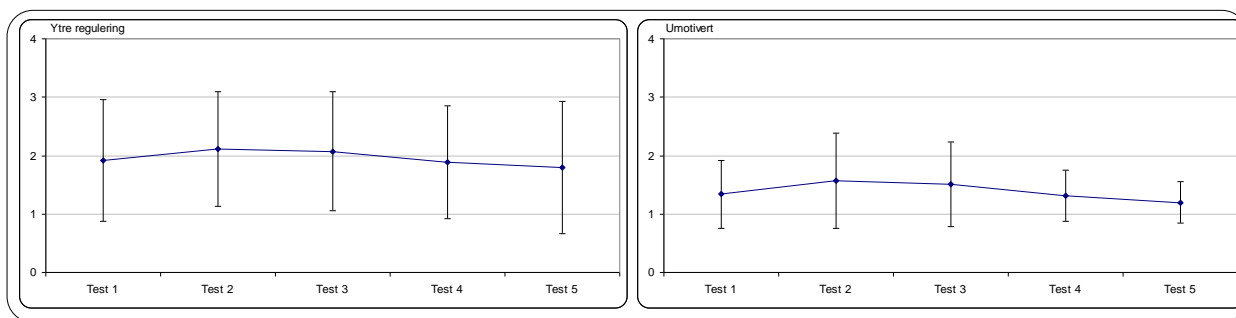
**Figur 7.** Grafisk fremstilling av autonom- og kontrollert motivasjon (mean og SD) for samtlige 5 punktundersøkelser

Kontrollert motivasjon har en positiv utvikling fra t1 til t3 (t1-t2 = 4 %, t2-t3 = 5,4 %), der utøverne har den høyeste scoren (M = 1,79, SD = 0,79). Fra t3 til t4 er det en negativ utvikling på -10,4 %, noe som fortsetter fra t4 til t5 (-3,4 %). Utøverne har den laveste scoren for kontrollert motivasjon ved t5 (M = 1,55, SD = 0,49). Det er også for kontrollert motivasjon en relativt høy spredning, selv om den synes særlig stor ved punktundersøkelse 1 og 3 (t1: SD = 0,71, t2: SD = 0,55, t3: SD = 0,79, t4: SD = 0,62, t5: SD = 0,49).



**Figur 8.** Grafisk fremstilling av indre motivasjon og identifisert regulering (mean og SD) for samtlige 5 punktundersøkelser

Indre motivasjon er stabil gjennom hele intervensjonsperioden. Ved punktundersøkelse 1 og 2 er det samme verdi (M = 5,83). Fra t2 til t3 er det en svak positiv vekst (2,4 %), før den faller mot t5 (t3-t4 = -1,5 %, t4-t5 = -0,2 %). Spredningen er relativt stabil gjennom perioden, men den er noe høyere ved t3 (SD = 0,84) og t5 (SD = 0,87). Identifisert regulering har en negativ utvikling på -6,4 % fra t1 til t2, før den øker med 1,5 % til t3. Fra t3 til t4 er det en negativ utvikling på -2,2 %, mens den fra t4 til t5 er stabil. Utvalget har en økning i spredningen gjennom intervensjonsperioden (t1: SD = 0,73, t2: SD = 0,73, t3: SD = 0,86, t4: SD = 0,85, t5: SD = 0,97).

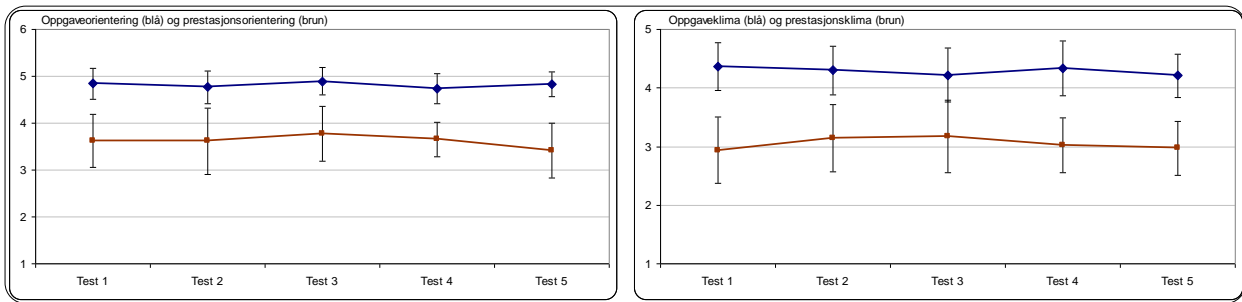


**Figur 9.** Grafisk fremstilling av ytre regulering og umotivert (mean og SD) for samtlige 5 punktundersøkelser

Ytre regulering og umotivert har en positiv vekst fra t1 til t2 (ytre regulering: 9,9 %, umotivert: 17,2 %), for så å flate ut mot t3 (ytre regulering: -1,9 %, umotivert: - 3,8 %). Fra t3 til t5 har både ytre regulering og umotivert en negativ utvikling på henholdsvis -13 % og 20,5 %. Ytre regulering har en stor spredning ved samtlige punktundersøkelser (t1: SD = 1,04, t2: SD = 0,98, t3: SD = 1,02, t4: SD = 0,97 t5: SD = 1,13), mens umotivert har en større spredning ved t2 (SD = 0,81) og t3 (SD = 0,72) enn ved t1, t3 og t5.

### 3.2.3 Motivasjonelt klima og målorientering

Utvalget scorer høyt på både oppgaveorientering og oppgaveklimate ved samtlige 5 punktundersøkelser. Opplevelsen av et oppgaveorientert klima faller med totalt 3,4 % fra t1 til t3 (t1-t2 = - 1,5 %, t2-t3 = -1,9 %), for så å ha en liten økning til t4 (2,7 %). Fra t4 til t5 er det igjen en negativ utvikling på 2,9 %. Deres opplevelse av et oppgaveorientert klima er på det høyeste ved t1 (M = 4,37, SD = 0,41), mens det er på det laveste ved t5 (M = 4,21, SD = 0,53). Oppgaveorientering følger utviklingen til opplevelsen av klimaet fra t1 til t2 (- 1,6 %), for så å bevege seg i motsatt retning fra t2 til t3 (2,5 %). Utvalget har den høyeste scoren i oppgaveorientering ved t3 (M = 4,89, SD = 0,29). Oppgaveorientering fortsetter å utvikle seg i motsatt retning i forhold til oppgaveklimate ved t4 (-3,3 %), der den er på det laveste (M = 4,73, SD = 0,32), og ved t5 (2,2 %). Utvalget synes å være relativt samlet i forhold til både oppgaveorientering og oppgaveklimate ved samtlige 5 punktundersøkelser.



**Figur 10.** Grafisk fremstilling av motivasjonelt klima og målorientering (mean og SD) for samtlige 5 punktundersøkelser

Opplevelsen av et prestasjonsorientert klima øker fra t1 til t3 (t1-t2 = 6,9 %, t2-t3 = 1,0 %), før det faller fra t3 til t5 (t3-t4 = -4,7 %, t4-t5 = -1,7 %). Opplevelsen av klimaet er på det laveste ved t1 (M = 2,94, SD = 0,57) og t5 (M = 2,97, SD = 0,46), mens det er på det høyeste ved t3 (M = 3,18, SD = 0,62). Prestasjonsorientering er stabil ved t1 (M = 3,62, SD = 0,56) og t2 (M = 3,62, SD = 0,71), for så å øke til t3 (4,3 %). Fra t3 til t5 er det et fall i prestasjonsorientering på -9,8 % (t3-t4 = -3,1 %, t4-t5 = -6,7 %). Prestasjonsorientering er på det høyeste ved t3 (M = 3,77, SD = 0,58), mens det er på det laveste ved t5 (M = 3,41, SD = 0,59). Utvalgets prestasjonsorientering og prestasjonsklime synes å ha en relativt høy spredning ved samtlige punktundersøkelser

### 3.3 Korrelasjonsanalyser

Spearman's RHO er gjennomført for å undersøke sammenhengen mellom motivasjonelt klima og målorientering, motivasjonelt klima og de grunnleggende psykologiske behov, motivasjonelt klima og situasjonsbestemt motivasjon, og situasjonsbestemt motivasjon og de grunnleggende psykologiske behov. Alle analyser er presentert i de ulike tabeller.

#### 3.3.1 Motivasjonelt klima og de grunnleggende psykologiske behov

Isolert for punktundersøkelse 1 og 2 viser oppgaveklime en svak positiv korrelasjon med behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Ved de samme målingene er prestasjonsklime moderat til sterkt negativt korrelert med behovet for autonomi og tilhørighet, mens behovet for kompetanse er urelatert ved t1 og moderat negativt korrelert ved t2. Videre

viser korrelasjonsanalysene ved punktundersøkelse 3 en sterk positiv korrelasjon mellom oppgaveklima og behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, samtidig som at det er en moderat til sterk negativ korrelasjon mellom prestasjonsklima og grunnleggende psykologiske behov ved samme punktundersøkelse. Ved punktundersøkelse 4 og 5 er det en urelatert eller svak positiv korrelasjon mellom oppgaveklima og de grunnleggende psykologiske behov, samtidig som at prestasjonsklima er urelatert til kompetanse. Prestasjonsklima viser en svak til moderat negativ korrelasjon med behovet for autonomi og tilhørighet, men sammenhengen er ikke signifikant.

**Tabell 3.** Korrelasjonsanalyser mellom motivasjonelt klima og de grunnleggende psykologiske behov for samtlige 5 punktundersøkelser (Spearman's RHO)

	Oppg.klima 1	Prest.klima 1	Oppg.klima 2	Prest.klima 2	Oppg.klima 3	Prest.klima 3	Oppg.klima 4	Prest.klima 4	Oppg.klima 5	Prest.klima 5
Autonomi 1	,24	-,62**								
Kompetanse 1	,22	,02								
Tilhørighet 1	,28	-,40*								
Autonomi 2	,21	-,60**	,32	-,55**						
Kompetanse 2	-,14	-,12	,11	-,34						
Tilhørighet 2	,10	-,28	,29	-,51**						
Autonomi 3	,54*	-,44*	,36	-,47*	,68**	-,49*				
Kompetanse 3	,28	-,23	,36	-,47*	,56**	-,35				
Tilhørighet 3	,07	,23	,18	-,53*	,60**	-,42*				
Autonomi 4	,12	-,49*	,63**	-,62**	,45	-,68**	,07	-,39		
Kompetanse 4	,30	,22	,14	-,13	,59*	-,25	-,07	-,03		
Tilhørighet 4	-,15	-,38	,28	-,62**	,23	-,65**	-,03	-,34		
Autonomi 5	,00	-,68**	,51*	-,72**	,28	-,63**	,08	-,33	,03	-,38
Kompetanse 5	-,15	-,10	,24	-,27	,45	-,23	-,22	-,10	,03	-,11
Tilhørighet 5	-,05	-,29	,09	-,45	,24	-,39	-,18	-,19	,22	-,28

\*. Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (1-tailed).

\*\* . Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (1-tailed).

Oppgaveklima ved punktundersøkelse 1 viser en svak til moderat positiv korrelasjon med autonomi ved t2 og t3, mens det er urelatert til t4 og t5. Ved punktundersøkelse 2 er oppgaveklima moderat og sterkt positivt korrelert til autonomi ved t3, t4 og t5, mens det ved punktundersøkelse 3 er moderat og svakt positivt korrelert med t4 og t5. Oppgaveklima er ved punktundersøkelse 4 ukorrelert med behovet for autonomi ved t5. Når det gjelder prestasjonsklima ved punktundersøkelse 1 viser det en moderat til sterk negativ korrelasjon med autonomi ved t2, t3, t4 og t5. Dette viser seg også gjeldene for prestasjonsklima målt ved punktundersøkelse 2 og 3, mens det er noe svakere ved punktundersøkelse 4.

Når det gjelder forholdet mellom motivasjonelt klima og behovet for kompetanse viser korrelasjonsanalysene litt sprikende funn. Ved punktundersøkelse 1 er både oppgaveklima og prestasjonsklima negativt korrelert med behovet for kompetanse målt ved t2. I forhold til t3 er oppgaveklima svakt positivt korrelert, mens prestasjonsklima er svakt negativt korrelert.

Både oppgaveklima og prestasjonsklima er ved punktundersøkelse 1 svakt positivt korrelert med behovet for kompetanse målt ved t4, mens det ved t5 er svakt negativt eller ukorrelert. Oppgaveklima målt ved punktundersøkelse 2 viser en svak til moderat positiv korrelasjon med behovet for kompetanse målt ved t3, t4 og t5, mens prestasjonsklima målt ved samme tidspunkt viser en svak til moderat negativ korrelasjon. Ved punktundersøkelse 3 viser korrelasjonsanalysene at oppgaveklima er moderat positivt korrelert med behovet for kompetanse ved t4 og t5, mens prestasjonsklima er svakt negativ korrelert ved samme måletidspunkt. Oppgaveklima og prestasjonsklima er ved punktundersøkelse 4 er svakt negativt og ukorrelert med behovet for kompetanse målt ved t5.

Oppgaveklima målt ved punktundersøkelse 1 viser en ukorrelert sammenheng med behovet for tilhørighet ved t2, t3, t4 og t5. Ved punktundersøkelse 2 er oppgaveklima svakt positivt korrelert med t3 og t4, mens det er ukorrelert med t5. Oppgaveklima og behovet for tilhørighet er ved punktundersøkelse 3 svakt positiv korrelert med t4 og t5, mens oppgaveklima ved punktundersøkelse 4 er ukorrelert med t5. På den andre siden viser prestasjonsklima ved punktundersøkelse 1 en svak negativ korrelasjon til behovet for tilhørighet ved t2, en svak positiv korrelasjon til t3, mens den igjen blir svakt negativ i forhold til t4 og t5. Prestasjonsklima målt ved punktundersøkelse 2 er moderat til sterkt negativt korrelert med behovet for tilhørighet ved t3, t4 og t5, noe som også viser seg gjeldende for prestasjonsklima målt ved punktundersøkelse 3. Ved punktundersøkelse 4 er prestasjonsklima ukorrelert med tilhørighet målt ved punktundersøkelse 5.

### **3.3.2 De grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon**

Korrelasjonsanalysene for hver enkelt punktundersøkelse viser en moderat til sterk positiv korrelasjon mellom behovet for autonomi og autonom motivasjon ved t1, t2 og t3, samt en svak positiv sammenheng ved t4 og t5. På den andre siden viser behovet for autonomi en svak til sterk negativ korrelasjon med kontrollert motivasjon ved t1, t2, t3 og t4, mens den er ukorrelert ved t5.

Ved å se på behovet for autonomi ved punktundersøkelse 1 og autonom motivasjon ved senere punktundersøkelser viser korrelasjonsanalysene en moderat til sterk positiv sammenheng med t2, t3, t4 og t5. Ved samme punktundersøkelse viser behovet for autonomi en moderat negativ korrelasjon til kontrollert motivasjon ved t2 og t3, mens det er en svak og urelatert korrelasjon til t4 og t5. Ved punktundersøkelse 2 viser behovet for autonomi en svak positiv korrelasjon til autonom motivasjon ved t3, t4 og t5, samt en svak til sterkt negativ korrelasjon kontrollert motivasjon. Behovet for autonomi ved punktundersøkelse 3 viser en moderat til sterk korrelasjon med autonom motivasjon ved t4 og t5, og en svak til moderat negativ korrelasjon til kontrollert motivasjon. Korrelasjonsanalyser ved punktundersøkelse 4 viser ingen korrelasjon med situasjonsbestemt motivasjon målt ved punktundersøkelse 5.

**Tabell 4.** Korrelasjonsanalyse mellom de grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon for samtlige 5 punktundersøkelser (Spearman's RHO)

	Auto.1	Komp.1	Tilhør.1	Auto.2	Komp.2	Tilhør.2	Auto.3	Komp.3	Tilhør.3	Auto.4	Komp.4	Tilhør.4	Auto.5	Komp.5	Tilhør.5
Aut. motivasjon 1	,42*	,21	,32												
Kontr. motivasjon 1	-,35*	,24	-,32												
Aut. motivasjon 2	,62**	,33	,32	,46*	,32	,45*									
Kontr. motivasjon 2	-,45*	,10	-,13	-,49*	-,30	-,10									
Aut. motivasjon 3	,54*	,44*	,54*	,40	,30	,44*	,69**	,61**	,43*						
Kontr. motivasjon 3	-,52*	-,09	-,24	-,65**	-,58**	-,39	-,62**	-,33	-,40*						
Aut. motivasjon 4	,61*	,44*	,31	,30	,06	,30	,55*	,55*	,39	,34	,05	,46*			
Kontr. motivasjon 4	-,31	,03	,25	-,32	-,38	,14	-,50*	-,24	-,03	-,44*	-,01	,01			
Aut. motivasjon 5	,65**	,78**	,62**	,37	,42	,66**	,62**	,81**	,70**	-,02	,40	,58*	,38	,63**	,54*
Kontr. motivasjon 5	-,05	,10	,15	-,28	-,25	,29	-,28	,02	,23	-,12	,18	,06	,10	,26	,02

\*. Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (1-tailed).

\*\*. Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (1-tailed).

Behovet for kompetanse har en svak positiv korrelasjon med både autonom motivasjon og kontrollert motivasjon ved punktundersøkelse 1, mens man ved punktundersøkelse 2 har en svak positiv korrelasjon med autonom motivasjon og en svak negativ korrelasjon med kontrollert motivasjon. Ved punktundersøkelse 3 og 5 viser behovet for kompetanse en sterk positiv korrelasjon med autonom motivasjon, mens det ved punktundersøkelse 4 er en ukorrelert sammenheng. Ved de samme punktundersøkelsene viser behovet for kompetanse en svak negativ sammenheng med kontrollert motivasjon ved punktundersøkelse 3, en ukorrelert sammenheng ved punktundersøkelse 4 og en svak positiv ved punktundersøkelse 5. Behovet for kompetanse målt ved punktundersøkelse 1 viser en svak til sterk korrelasjon med autonom motivasjon målt ved t2, t3, t4 og t5, mens det ved punktundersøkelse 2 har en svak positiv



korrelasjon til t3, er ukorrelert til t4 og moderat korrelert til t5. Behovet for kompetanse har ved punktundersøkelse 3 en sterk positiv korrelasjon med autonom motivasjon ved t4 og t5, mens det ved punktundersøkelse 4 har en moderat korrelasjon med t5. I forhold til kontrollert motivasjon viser behovet for kompetanse målt ved punktundersøkelse 1 en ukorrelert sammenheng med t2, t3, t4 og t5, mens det er en svak til sterk negativ korrelasjon mellom behovet for kompetanse ved punktundersøkelse 2 og kontrollert motivasjon ved t3, t4 og t5. Ved punktundersøkelse 3 er det en svak negativ og ukorrelert sammenheng mellom behovet for kompetanse og kontrollert motivasjon målt ved t4 og t5, mens punktundersøkelse 4 har en svak positiv korrelasjon med t5.

Korrelasjonsanalysene viser at behovet for tilhørighet har en svak til moderat positiv korrelasjon med autonom motivasjon isolert for de enkelte punktundersøkelser. Den viser også at behovet for tilhørighet ved hver enkelt punktundersøkelse har en svak til sterk korrelasjon med senere målt autonom motivasjon. Ved punktundersøkelse 1 er det svak positiv korrelasjon med t2 og t4, mens det er en moderat til sterk positiv korrelasjon med t3 og t5. Dette gjelder også for behovet for tilhørighet ved punktundersøkelse 2, 3 og 4.

I forhold til kontrollert motivasjon viser korrelasjonsanalysene en svak til moderat negativ sammenheng ved punktundersøkelse 1 og 3, mens det er en urelatert sammenheng ved punktundersøkelse 2, 4 og 5. De noe sprikende korrelasjonene viser seg også gjeldende når man ser på behovet for tilhørighet opp mot kontrollert motivasjon ved senere målinger. Ved punktundersøkelse 1 er det en ukorrelert eller svak negativ korrelasjon til t2 og t3, mens det er svak positiv og ukorrelert sammenheng med t4 og t5. Behovet for tilhørighet har ved punktundersøkelse 2 en svak til moderat negativ korrelasjon med t3, og en ukorrelert til svak positiv korrelasjon med t4 og t5. Ved punktundersøkelse 3 og 4 er det og en ukorrelert eller en svak positiv korrelasjon mellom behovet for tilhørighet og kontrollert motivasjon.

### **3.3.3 Motivasjonelt klima og situasjonsbestemt motivasjon**

Isolert for hver enkelt punktundersøkelse har oppgaveklima en svak til moderat positiv korrelasjon med autonom motivasjon ved t1, t2, t3 og t4, samt en sterk positiv korrelasjon ved t5. Oppgaveklima ved punktundersøkelse 1 og 4 har en ukorrelert til svak positiv korrelasjon med autonom motivasjon målt på et senere tidspunkt, mens oppgaveklima ved punktundersøkelse 2 og 3 har en svak til moderat positiv korrelasjon med autonom motivasjon

målt på et senere tidspunkt. På den andre siden viser oppgaveklimate en svak negativ korrelasjon til kontrollert motivasjon ved punktundersøkelse 1, 2 og 5, mens det er en moderat til sterk negativ korrelasjon ved punktundersøkelse 3 og 4. Oppgaveklimate viser i stor grad en svak til moderat negativ korrelasjon med kontrollert motivasjon målt på et senere tidspunkt.

**Tabell 5.** Korrelasjonsanalyser mellom motivasjonelt klima og situasjonsbestemt motivasjon for samtlige 5 punktundersøkelser (Spearman's RHO)

	Oppg.klima 1	Prest.klima 1	Oppg.klima 2	Prest.klima 2	Oppg.klima 3	Prest.klima 3	Oppg.klima 4	Prest.klima 4	Oppg.klima 5	Prest.klima 5
Autonom motivasjon 1	,29	-,19								
Kontrollert motivasjon 1	-,30	,66**								
Autonom motivasjon 2	,15	-,33	,43*	-,48*						
Kontrollert motivasjon 2	-,11	,66**	-,17	,57**						
Autonom motivasjon 3	,30	-,36	,38	-,52*	,52*	-,34				
Kontrollert motivasjon 3	-,32	,44*	-,50*	,42*	-,54**	,40*				
Autonom motivasjon 4	,14	-,48*	,34	-,44*	,43	-,54*	,34	-,53*		
Kontrollert motivasjon 4	-,35	,24	-,49*	,17	-,34	,20	-,46*	,23		
Autonom motivasjon 5	,23	-,34	,35	-,49*	,52*	-,45	,26	-,22	,59**	-,25
Kontrollert motivasjon 5	-,54*	,04	-,26	-,24	-,09	-,11	-,66*	-,25	-,31	-,06

\*. Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (1-tailed).

\*\* . Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (1-tailed).

Prestasjonsklimate viser en moderat til sterk positiv korrelasjon med kontrollert motivasjon ved t1, t2 og t3, mens det er en svak positiv og urelatert korrelasjon ved t4 og t5. Prestasjonsklimate ved punktundersøkelse 1 er moderat til sterkt positivt korrelert med kontrollert motivasjon ved t2 og t3, mens det er svakt positivt og ukorrelert til t4 og t5. Man kan også se at prestasjonsklimate ved punktundersøkelse 2 er moderat korrelert med kontrollert motivasjon ved t3, for så å bli ukorrelert til t4 og svakt negativt til t5. Prestasjonsklimate ved punktundersøkelse 3 og 4 viser også en ukorrelert til svak negativ korrelasjon med t5.

I forhold til autonom motivasjon er prestasjonsklimate moderat negativt korrelert ved t2 og t4, samt svakt negativt korrelert ved t1, t3 og t5. Prestasjonsklimate ved samtlige punktundersøkelser har en svak til moderat negativ korrelasjon med autonom motivasjon målt på et senere tidspunkt.

### 3.3.4 Motivasjonelt klima og målorientering

Korrelasjonsanalysene isolert for hver enkelt punktundersøkelse viser en urelatert eller svak til moderat positiv sammenheng mellom oppgaveklima og oppgaveorientering, mens det på den andre siden er en svak til moderat positiv korrelasjon mellom prestasjonsklima og prestasjonsorientering.

**Tabell 6.** Korrelasjonsanalyser mellom motivasjonelt klima og målorientering for alle 5 punktundersøkelser (Spearman's RHO)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
(1) Oppg. Klima1	1																			
(2) Oppg. Orient1	-,05	1																		
(3) Prest. Klima1	-,19	-,24	1																	
(4) Prest. Orient1	-,14	,20	,24	1																
(5) Oppg. Klima2	,41*	,01	-,32	-,22	1															
(6) Oppg. Orient2	-,09	,14	,15	,31	,00	1														
(7) Prest. Klima2	-,01	-,26	,89**	,22	-,41*	,08	1													
(8) Prest. Orient2	,21	-,05	,40*	,75**	,04	,21	,42*	1												
(9) Oppg. Klima3	,42*	,47*	-,08	-,01	,44*	-,07	-,30	,13	1											
(10) Oppg. Orient3	-,17	,08	-,06	,22	-,08	,49*	,04	,11	,19	1										
(11) Prest. Klima3	-,24	-,27	,95**	,12	-,45*	,21	,90**	,38	-,19	,08	1									
(12) Prest. Orient3	,19	,11	,30	,46*	-,10	,11	,23	,63**	,16	-,07	,34	1								
(13) Oppg. Klima4	,71**	,17	-,15	-,19	,57*	,07	-,09	,03	,47	,31	-,14	,12	1							
(14) Oppg. Orient4	,14	-,14	,58*	,05	-,34	,42	,57*	,02	-,45	-,45	,71**	,31	-,01	1						
(15) Prest. Klima4	,26	,23	,62**	,23	-,01	,17	,49*	,44	-,15	-,30	,66**	,75**	,07	,28	1					
(16) Prest. Orient4	-,22	,09	,32	,34	-,04	-,05	,33	,32	-,14	-,36	,49*	,30	-,40	,31	,36	1				
(17) Oppg. Klima5	,55*	,40	-,16	-,05	,48*	,20	-,12	,22	,55*	,24	-,05	,58*	,72**	,02	,20	-,01	1			
(18) Oppg. Orient5	,20	,60*	-,26	,10	,30	,46*	-,28	,12	,63*	,40	-,19	-,11	,49	-,33	-,21	-,37	,41	1		
(19) Prest. Klima5	,20	,31	,78**	-,06	-,06	,03	,60*	,21	,48*	-,25	,72**	,38	,02	,41	,92**	,62*	,11	-,01	1	
(20) Prest. Orient5	,58*	-,02	,13	,35	,31	-,01	,29	,72**	,20	-,24	,15	,80**	,00	-,10	,73**	,40	,30	-,09	,25	1

\*. Korrelasjon er signifikant på 0.05 nivå (1-tailed).

\*\* .Korrelasjon er signifikant på 0.01 nivå (1-tailed).

Når det gjelder oppgaveklima i forhold til oppgaveorientering målt ved et senere tidspunkt er det ved punktundersøkelse 1 en urelatert til svak negativ korrelasjon til t2 og t3, mens det er en urelatert til svak positiv korrelasjon til t4 og t5. Ved punktundersøkelse 2 er det en urelatert korrelasjon til t3, svak negativ korrelasjon til t4 og en svak positiv korrelasjon til t5.

Korrelasjonsanalysene viser videre at oppgaveklimate ved punktundersøkelse 3 er moderat negativt korrelert med oppgaveorientering ved t4 og sterkt positivt korrelert med t5, samtidig som at oppgaveklimate ved punktundersøkelse 4 er moderat positivt korrelert med t5.

Prestasjonsklimate ved punktundersøkelse 1 er på sin side svakt til moderat positivt korrelert med prestasjonsorientering ved t2, t3 og t4, mens det er ukorrelert med t5. Ved punktundersøkelse 2 er det en svak positiv korrelasjon med t3, t4 og t5, mens det ved punktundersøkelse 3 er en moderat positiv korrelasjon med t4 og en ukorrelert sammenheng med t5. Prestasjonsklimate ved punktundersøkelse 4 er sterkt positivt korrelert med prestasjonsorientering ved t5.

Korrelasjonsanalysene viser at oppgaveklimate i stor grad er ukorrelert eller svakt negativt korrelert med prestasjonsorientering. Det er allikevel verdt å merke at oppgaveklimate målt ved punktundersøkelse 1 har en sterk positiv korrelasjon til prestasjonsorientering ved t5 ( $\rho = .58^*$ ). Man kan også se at oppgaveklimate ved punktundersøkelse 2, 3 og 5 har en svak positiv korrelasjon med prestasjonsorientering ved t5 (t2:  $\rho = .31$ , t3:  $\rho = .20$ , t5:  $\rho = .30$ ). På den andre siden er prestasjonsklimate i stor grad ukorrelert eller svakt negativt korrelert med oppgaveorientering. Det er allikevel en moderat til sterk positiv korrelasjon mellom prestasjonsklimate målt ved de tre første punktundersøkelsene og oppgaveorientering målt ved punktundersøkelse 4 (t1:  $\rho = .58^*$ , t2:  $\rho = .57^*$ , t3:  $\rho = .71^{**}$ ).

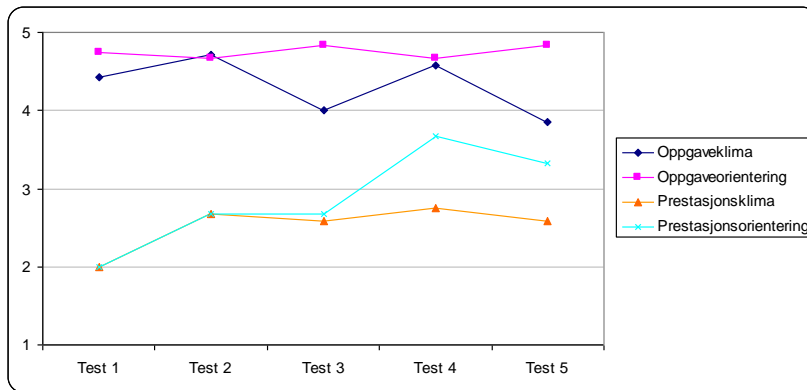
### **3.4 Casestudie**

I denne delen vil utviklingen hos to utvalgte utøvere bli presentert. Gjennomsnittsverdiene vil bli presentert i figur 11, figur 12, figur 13 og figur 14, samtidig som at den prosentvise endingen for den enkelte variabel vil bli beskrevet.

#### **3.4.1 Case 1**

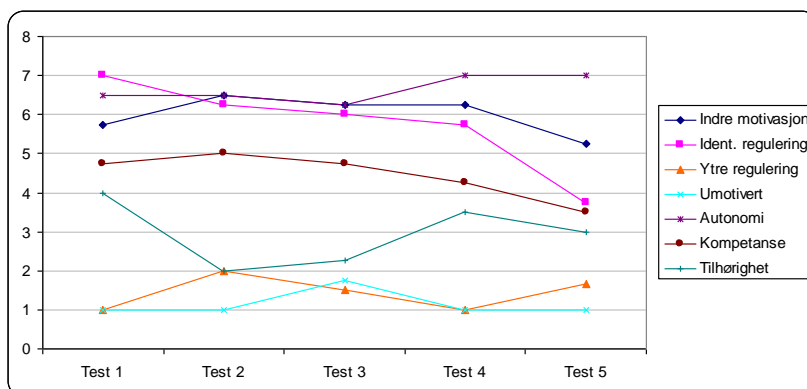
Gjennomsnittsverdiene for utøver 1 viser en stabilt høy oppgaveorientering gjennom hele sesongen (t1-t2 = -1,7 %, t2-t3 = 3,4 %, t3-t4 = - 3,3 %, t4-t5 = 3,4 %), mens det mer variasjoner for et oppgaveorientert klimate (t1-t2 = 6,3 %, t2-t3 = -15,1 %, t3-t4 = 14,3 %, t4-t5 = -15,5 %). Når det gjelder prestasjonsorientering er det en positiv vekst fra t1 til t2 (33,5 %), mens den er uendret fra t2 til t3. Fra t3 er det en positiv utvikling frem til t4 (37,5 %), før den

faller igjen mot t5 (-9,3 %). Utøverens gjennomsnittsverdi for prestasjonsklima har også en positiv utvikling på 33,5 % fra t1 til t2, før den faller med -3,4 % til t3. Fra t3 til t5 er den relativt stabil, selv om utøveren har sin høyeste verdi ved t4 ( $M = 2,75$ ) ( $t3-t4 = 6,6 \%$ ,  $t4-t5 = -6,2 \%$ ).



**Figur 11.** Grafisk fremstilling av motivasjonelt klima og målorientering for utøveren i case 1 ved samtlige 5 punktundersøkelser

Gjennomsnittsverdiene for autonomi er relativt stabil ved alle 5 punktundersøkelse, selv om det er en svak positiv vekst fra t3 til t4 (12 %). Kompetanse har en positiv utvikling fra t1 til t2 (5,3 %), før det er en negativ utvikling frem til t5 ( $t2-t3 = -5,0 \%$ ,  $t3-t4 = -10,5 \%$ ,  $t4-t5 = -17,6 \%$ ). Tilhørighet har en negativ utvikling fra t1 til t2 på 50 %, før det er en positiv vekst frem til t4 ( $t2-t3 = 12,5 \%$ ,  $t3-t4 = 55,6 \%$ ). Fra t4 er det igjen en negativ utvikling frem til t5 (-14,3 %).

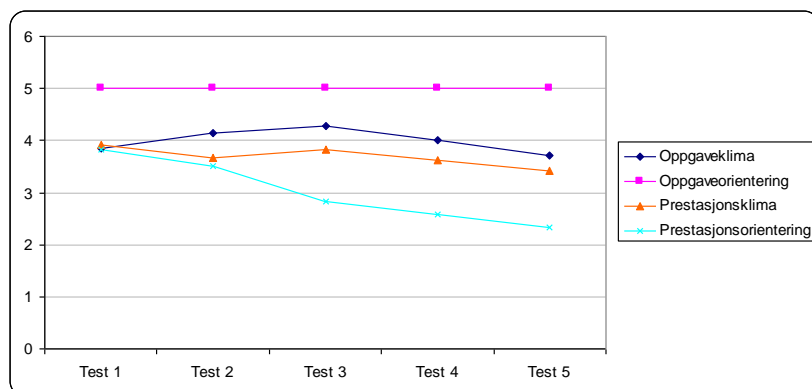


**Figur 12.** Grafisk fremstilling av situasjonsbestemt motivasjon og de grunnleggende psykologiske behov for utøveren i case 1 ved samtlige 5 punktundersøkelser

Indre motivasjon og identifisert regulering har en relativt stabil utvikling fra t1 til t4, før de begge har en negativ utvikling til t5 (indre motivasjon = -16,0 %, identifisert regulering = -34,8 %). Når det gjelder ytre motivasjon og umotivert er det litt mer variasjon gjennom perioden. Gjennomsnittsverdien for ytre regulering har en positiv vekst fra t1 til t2 (100 %), før det er en negativ utvikling frem til t4 (t2-t3 = -25,0 %, t3-t4 = -33,3 %). Fra t4 til t5 er det igjen en positiv vekst (67 %). Umotivert på sin side har en verdi på 1 ved t1, t2, t4 og t5, mens det ved t3 er en verdi på 1,75.

### 3.4.2 Case 2

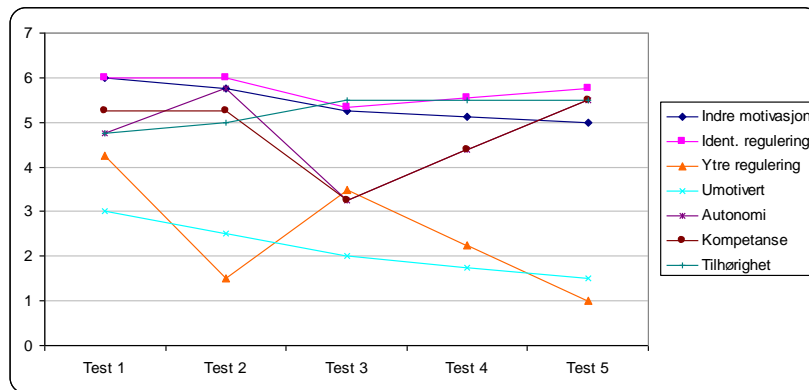
På bakgrunn av utøveren i case 2 ikke har gjennomført punktundersøkelse 4 vil gjennomsnittsverdien for t3 og t5 representere denne verdien. Gjennomsnittsverdien for oppgaveorientering er på 5 ved alle punktundersøkelser, mens oppgaveorientert klima viser en noe mer varierende utvikling. Her er det en positiv utvikling fra t1 til t3 (t1-t2 = 7,3 %, t2-t3 = 3,6 %), før det er en negativ utvikling frem til t5 (t3-t4 = -6,8 %, t4-t5 = -7,3 %). Verdiene for prestasjonsorientering viser en negativ utvikling gjennom hele perioden (t1-t5 = -39,2 %). For prestasjonsklima er det en negativ utvikling fra t1 til t2 (-6,4 %), en positiv utvikling fra t2 til t3 (4,4 %), mens det igjen er en negativ utvikling fra t3 til t5 (t3-t4 = -5,4 %, t4-t5 = -5,7 %).



**Figur 13.** Grafisk fremstilling av motivasjonelt klima og målorientering for utøveren i case 2 ved samtlige 5 punktundersøkelser

Gjennomsnittsverdien for tilhørighet viser en vekst fra t1 til t3 (t1-t2 = 5,3 %, t2-t3 = 10 %), før den er stabil fra t3 til t5. Verdiene for autonomi og kompetanse viser en lik, men noe mer ustabil utvikling i forhold til tilhørighet. Autonomi har en positiv utvikling fra t1 til t2 (21,1 %), før det er en negativ utvikling fra t2 til t3 (-43,5 %). Fra t3 til t5 er det en sammenhengende

positiv utvikling (t3-t4 = 34,6 %, t4-t5 = 25,7 %). Kompetanse er på sin side stabil fra t1 til t2, har en negativ utvikling fra t2 til t3 (-38,1 %), før den har en positiv utvikling fra t3 til t5 (t3-t4 = 34,6 %, t4-t5 = 25,7 %).



**Figur 14.** Grafisk fremstilling av situasjonsbestemt motivasjon og de grunnleggende psykologiske behov for utøveren i case 2 ved samtlige 5 punktundersøkelser

Indre motivasjon viser en svak negativ trend gjennom hele perioden (t1-t5 = -16,7 %), mens identifisert regulering følger den samme utviklingen frem til t3 (t1-t3 = -11,2 %). Fra t3 viser i midlertidig identifisert regulering en positiv utvikling frem til t5 (t3-t4 = 3,9 %, t4-t5 = 3,8 %). Når det gjelder ytre regulering er det en negativ utvikling fra t1 til t2 (-64,7 %), før det er en positiv utvikling til t3 (133,3 %). Fra t3 til t5 er det sammenhengende negativ utvikling på totalt -71,4 %. Umotivert på sin side har en sammenhengende negativ utvikling fra t1 til t5 (t1-t5 = -50,0 %).

## 4.Diskusjon

Denne studien har til hensikt å se på motivasjon og motivasjonelle endringer gjennom en sesong for yngre elitelangrennsutøvere. Det teoretiske aspektet i studien stammer fra selvbestemmelsesteorien (SDT) og målorienteringsteorien (AGT). Først i diskusjonen vil metodiske og statistiske implikasjoner relatert til oppgaven bli berørt. I den motivasjonsfaglige delen vil først motivasjonelt klima i forhold til de grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon bli diskutert. Deretter vil det bli sett nærmere på motivasjonelt klima i forhold til målorientering, samt motivasjonsprofilen til to utvalgte utøvere.

### 4.1 *Metodiske og statistiske implikasjoner*

Designet for denne studien er på mange måter dens styrke, men det innebærer også statistiske svakheter. På grunn av studiens intensjon ble det satt strenge krav for inklusjon, noe som skaper en homogen gruppe. Dette er i utgangspunktet ønskelig for å i størst mulig grad ivareta isolasjonskriteriet (Bollen, 1989), men det kan også skape problemer. Bakgrunnen for dette er at det er veldig få idrettsutøvere som går inn under kategorien ”yngre elitelangrennsutøvere”, noe som skaper et lite utvalg i utgangspunktet. I denne studien ble det sendt ut forespørsel til 36 utøvere, der mellom 15 og 21 stykker svarte ved hver punktundersøkelse. Som forventet skapte et lite utvalg en konsentrasjon av høye eller lave score, noe som kan ha forstyrret korrelasjonskoeffisienten. Dette var en problemstilling som ble vurdert før studiens oppstart, men det ble valgt å ikke vike på inklusjonskriteriene. Ved å ta med flere forsøkspersoner kunne kravet om reliabilitet og validitet i større grad blitt tilfredsstillt, men det ville gått ut over utvalgets homogenitet og studiens hensikt. Utvalget i denne studien kan på mange måter ses på som en populasjon, der hensikten er å se på motivasjonelle trender innenfor denne populasjonen. Som nevnt i metodedelen har et lite utvalg skapt problemer for videre regresjonsanalyser, noe som innebærer at det kun er gjennomført korrelasjonsanalyser. Det vil si at resultatene kun viser at det er en sammenheng mellom variablene, men ikke at den er kausal (Eikemo & Clausen, 2007). Når det i diskusjonen allikevel blir brukt begreper som ”predikere”, er dette basert på tidligere forskning innenfor feltet. Det er derfor det teoretiske grunnlaget i studien som tilfresstiller kravet for samvariasjon og retning, og det er dette som har dannet grunnlag for min argumentasjon.



Når det gjelder studiens validitet er det flere faktorer som kan være en direkte trussel. Som nevnt tidligere har utvalget i denne studien en høy konsentrasjon av høye eller lave score, noe som har skapt en skjev normalfordeling. Dette kan være en direkte faktor til en manglende sammenheng på flere av variablene, og en fare for type II feil kan oppstå. På bakgrunn av dette vil størrelsen på alfakoeffisienten i flere tilfeller bli omtalt som en trend, selv om det fra et teoretisk grunnlag hersker noe uenighet om størrelsen på koeffisienten har betydning (Eikemo & Clausen, 2007). Grunnlaget for en trend vil være basert på at punktundersøkelsen før eller etter har en signifikant sammenheng, eller at dataene tydelig går i en retning. I forhold til indre validitet og begrepsvaliditet kan et longitudinelt design medføre problemer. Utøverne kan ha snakket sammen gjennom sesongen, og de kan på den måten ha funnet ut hva som er sosialt akseptabelt å svare. Det er også fare for at de skjønner skjemaets logikk, samtidig som at de kan drive evalueringsforståelse eller hypotesegjetting. Dette er faktorer som vi ikke kan kontrollere, men som kan ha påvirket resultatet. Utøvernes historie gjennom sesongen kan medføre statistiske problemer som uteliggere, men det vil ha mindre betydning for den motivasjonelle trenden. Dette fordi uteliggere i seg selv er interessant når man vurderer en motivasjonell trend. I de tilfeller der det er fare for uteliggere vil det bli bemerket i diskusjonen, samtidig som at det er utarbeidet motivasjonsprofiler for å illustrere individuelle forskjeller i utvalget. Resultatene i denne studien kan på bakgrunn av det jeg har nevnt tidligere ikke generaliseres til andre grupper, noe som kan medføre et brudd i forhold til ytre validitet. Det kan allikevel tenkes at andre utøvere som er i toppen av sine individuelle idretter vil vise samme trend, men dette kan kun kontrolleres med videre forskning.

I statistiske analyser er størrelsen på utvalget og valg av signifikansnivå avgjørende for statistisk styrke (Thomas, Nelson & Silverman, 2005; Lund, 1996). Størrelsen på utvalget i denne studien er som sagt tidligere ikke statistisk tilfredsstillende, noe som har skapt problemer for normalfordelingen. Det ble derfor gjennomført grundige analyser for å på best mulig måte ivareta studiens intensjon og reliabilitet, noe som er beskrevet i metoddelen. I forhold til dette ble også resultatene for de ulike punktundersøkelsene sammenlignet med hverandre, slik at en lav reliabilitet ved én punktundersøkelse ikke påvirket den generelle trenden. Et eksempel på dette er knyttet opp mot oppgaveorientering og oppgaveorientert klima, der resultatene ved punktundersøkelse 1 og 2 viser at det er en urelatert sammenheng. Her kan det tenkes at en lav alfaverdi har påvirket sammenhengen ved punktundersøkelse 1, men det er ikke gjeldende for punktundersøkelse 2. Ved punktundersøkelse 2 viser begge variablene godkjent alfaverdi. På bakgrunn av dette kan det tenkes at den generelle trenden også er gjeldende ved

punktundersøkelse 1. Selv om det har blitt gjennomført grundige analyser og tiltak for å opprettholde en god reliabilitet, er det viktig å være klar over at studiens totale reliabilitet er svekket. Dette innebærer at studiens resultater må tas med et lite forbehold, og at fremtidig forskning må bekrefte tendensene for å eventuelt kunne si noe mer om generaliserbarheten.

## **4.2 Motivasjonelt klima, tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov og utvikling av situasjonsbestemt motivasjon**

Diskusjonen er strukturert etter Vallerand og Losier (1999) sin *Integrated Theory of Intrinsic and Extrinsic motivation in sport*. Det vil si at det først vil bli sett nærmere på motivasjonelt klima og de grunnleggende psykologiske behov, etterfulgt av de grunnleggende psykologiske behov i forhold til situasjonsbestemt motivasjon.

### **4.2.1 Motivasjonelt klima og tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behov**

For oss mennesker er det helt klart at de som er rundt oss påvirker vår motivasjon og våre valg, noe som er selve kjernen i både SDT (Deci & Ryan, 1991; 2000; 2002; Ryan & Deci, 2000a; 2000b) og AGT (Nicholls, 1984a, 1989; Maehr, 1984; Ames, 1992b). Fra et AGT perspektiv vil personlige forutsetninger danne grunnlag for våre valg, ved siden av at den enkeltes oppfattelse av situasjonsbestemte faktorer vil være avgjørende (Nicholls, 1989). I en idrettssammenheng mener man at den enkeltes oppfattelse av et klima har sitt grunnlag fra forventninger, verdier, tro og atferden til signifikante andre (Ames, 1992a). På bakgrunn av dette har man klart å identifisere et oppgaveorientert klima og et prestasjonsorientert klima (Roberts, 1992; Nicholls, 1984a). Karakteristikken av et oppgaveorientert klima er i stor grad sammenfallende med SDT sin tilnærming, kalt autonomi-støtte (Deci & Ryan, 1980, 1985; Chandler & Connell, 1987). Det menes her at sosiale omgivelser som tilrettelegger for autonomi, kompetanse og tilhørighet vil skape et godt grunnlag for selvbestemt motivasjon, og at behovene er en nødvendig mellomliggende faktor mellom et motivasjonelt klima og utvikling av motivasjon (Vallerand & Losier, 1999). I denne oppgaven er derfor hypotese 1:

*Det er en positiv sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behov. På den andre siden mener man at et prestasjonsklima vil undergrave denne opplevelsen, selv om sammenhengen mellom kompetanse og prestasjonsklima viser seg noe mer komplisert (Reinboth & Duda, 2006; Standage et al., 2003). Fra et teoretisk standpunkt er derfor hypotese 2: *Det er en negativ sammenheng mellom et prestasjonsklima og tilfredsstillelsen av autonomi og tilhørighet*, mens hypotese 3 sier at: *Det er en urelatert sammenheng mellom et prestasjonsklima og tilfredsstillelsen av kompetanse*. Jeg vil først se på behovene for autonomi og tilhørighet, før jeg deretter ser på kompetanse.*

### **Autonomi og tilhørighet**

I denne studien kan man ved punktundersøkelse 1, 2 og 3 se at resultatene i stor grad støtter hypotesen om at det er en sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og autonomi og tilhørighet. Dette er en trend som synes å være noe svak i starten av sesongen, men som blir signifikant sterk ved punktundersøkelse 3. På bakgrunn av dette kan man si at utøverne i denne delen av sesongen opplever et oppgaveorientert klima som støttende for autonomi. Dette innebærer en mulighet for å ta egne valg, samtidig som at selvbestemte kriterier for suksess blir vektlagt (Ames, 1992a). Man kan også si at utøverne opplever autonomi ved at klimaet støtter personlig fremgang og læring (Ntoumanis & Biddle, 1999; Vallerand & Rousseau, 2001). Resultatene viser videre at et oppgaveorientert klima er basert på samhørighet og tilhørighet, utøverne får dermed tilfredsstillt sitt behov for tilhørighet (Ames, 1992a, Ntoumanis, 2001b; Reinboth & Duda, 2006; Standage et al., 2003). Det at utøverne ved punktundersøkelse 1, 2 og 3 opplever klimaet som både autonomistøttende og støttende for tilhørighet kan på mange måter være naturlig. Denne delen av sesongen preges av mange treningstimer, samtidig som at det i liten grad er preget av konkurranser. Her blir mesteparten av treningen lagt til grunne og utøverne er på lange og harde treningssamlinger. Det kan derfor tenkes at trenere og støtteapparat har et stort fokus på å planlegge treningen sammen med utøverne, ved siden av at fellestrening og treningssamlinger skaper en slags lagfølelse. Det at man i individuelle idretter oppnår en lagfølelse har blitt illustrert i andre studier, og det er helt tydelig at dette er av stor betydning for utøverne. I studien til Pensgaard og Roberts (2002) illustrerer en av utøverne det på denne måten:

*”...I think that is the key to everything, that we have a very strong team-cohesion. I don't think that there are many other teams – not even in Norway, well, perhaps in Norway – but not in any other country; there are not many individual sports that have as strong a team feeling as we have...” (Pensgaard & Roberts, 2002, s. 56)*

Det som allikevel er litt bemerkelsesverdig er at utøverne ved punktundersøkelse 4 og 5 ikke føler at et oppgaveorientert klima er støttende for autonomi og tilhørighet, selv om gjennomsnittsverdiene for begge behovene fortsetter å være høye. Behovet for autonomi har faktisk en vekst fra punktundersøkelse 4 til 5, samtidig som at gjennomsnittsverdiene for både oppgaveorientering og oppgaveklima er stabilt høye gjennom hele sesongen. Dette kan skyldes at det ikke er de samme utøverne som scorer høyt ved de ulike punktundersøkelsene, men det kan og skyldes andre faktorer. Utøverne har her gått inn i konkurransesesongen, noe som kan medføre at de i mindre grad er i kontakt med sine respektive miljøer. Det som uansett er viktig er at klimaet som blir skapt tidlig i sesongen (punktundersøkelse 2 og 3) synes å være av stor betydning når utøverne går inn i konkurransesesongen. Bakgrunnen for dette er at et oppgaveklima ved punktundersøkelse 2 og 3 viser en moderat til sterk sammenheng med behovene senere i sesongen.

Denne studien støtter også hypotesen om at et prestasjonsorientert klima har en negativ sammenheng med både autonomi og tilhørighet. Dette underbygger teorien om at et prestasjonsorientert klima i stor grad er kontrollerende, samtidig som at prestasjonsmålene er utenfor utøvernes personlige kontroll (Ames, 1992a; Standage et al., 2003). Dette innebærer at klimaets fokus på bl.a. å vinne for å oppnå anerkjennelse hindrer tilfredsstillelsen av autonomi (Standage et al., 2003), samtidig som at sosial sammenlikning og rivalisering innad i gruppa vil hindre følelsen av tilhørighet. Faremomentet med en rivalisering innad i gruppa og et fokus på de beste utøverne, er at det vil svekke oppfattelsen av tilhørighet innad i laget (Reinboth & Duda, 2006). Det kan også svekke en trener/utøver- relasjon. Prestasjonsklima viser en moderat negativ sammenheng med autonomi og tilhørighet i konkurransesesongen, samtidig som at det ved punktundersøkelse 1, 2 og 3 er en sterk negativ sammenheng med behovene målt senere i sesongen. Dette kan i stor grad vise faren ved å ha et prestasjonsorientert klima, samtidig som at det kan underbygge viktigheten av å ha et fokus på tilhørighet og autonomi tidlig i sesongen.

## **Kompetanse**

Som forventet, fra et teoretisk syn, er det en trend for at et oppgaveorientert klima har en

positiv sammenheng med både autonomi og tilhørighet. Det er også en trend for at et prestasjonsorientert klima har en negativ sammenheng med de samme behovene. Ut fra tidligere beskrevet teori var det knyttet noe mer usikkerhet ved motivasjonelt klima og kompetanse, en usikkerhet som også blir bekreftet i denne studien. Resultatene viser at kun én punktundersøkelse har en sterk positiv sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og kompetanse. Denne sammenhengen er ved punktundersøkelse 3, og der er den på sin side signifikant. Ved punktundersøkelsene 1 og 2 er det en veldig svak positiv sammenheng, mens det ved punktundersøkelse 4 og 5 er en urelatert sammenheng.

Et oppgaveorientert klima blir som sagt tidligere karakterisert ved å utvikle ferdigheter, samtidig som at man er opptatt av å lære seg nye egenskaper (Roberts, 2001). Det argumenteres videre for at et slikt miljø tilrettelegger for optimalt utfordrende arbeidsoppgaver, for at utøverne skal oppleve en optimal mestring innenfor sin idrett (Mageau & Vallerand, 2003). En slik tilnærming viser etter hva jeg kan forstå, med støtte fra tidligere forskning, store likhetstrekk med SDT sin tilnærming av begrepet kompetanse. Deci og Ryan (1980, 1985) forklarer det som menneskets evne til å raskt tilpasse seg omgivelsene og på den måten få mulighet til å utnytte sin kapasitet ved å mestre, samtidig som at omgivelsene baseres på å gi optimale utfordringer og informerende tilbakemeldinger (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Ryan & Deci, 2000a). Men hvorfor er denne sammenhengen fraværende i flere studier, samtidig som at det ikke er noen klar tendens i denne? Det kan være mange ulike forklaringer, jeg skal i det følgende prøve å se på noen av dem.

En av forklaringene til de noe sprikende funnene i tidligere forskning kan være knyttet opp mot nettopp defineringen av begrepet kompetanse. Selv om både et oppgaveorientert klima og kompetanse fra et SDT perspektiv er tilsynelatende selvreferert, argumenterer Caspersen (2007) for at tidligere brukte skjemaer heller er knyttet opp mot et normativt kompetansebegrep. Han illustrerer dette ved at 4 av 5 spørsmål hentet fra IMI- skalaen (MacAuley, Duncan & Tammon, 1989) kan berøre en normativ oppfattelse av kompetansebegrepet. Dette er spørsmål som; ”Jeg er ikke særlig flink” og ”Jeg er dyktig”, noe han mener kan oppfattes som tvetydig. Bakgrunnen for dette er at spørsmålene i liten grad kan knyttes opp mot utvikling av ferdighet, men at de heller er basert på sosial sammenlikning. En slik tilnærming vil fra et teoretisk ståsted virke forklarende, men resultatene i denne studien taler i mot en slik argumentasjon. For å måle kompetanse er det her valgt å hente spørsmål fra BPNES (Vlachopoulos & Michailidou, 2006), som i stor grad må sies å være selvrefererte.

Spørsmålene er for eksempel; ”Jeg føler denne treningen er noe jeg får bra til” og ”Jeg føler jeg kan klare de oppgavene treningsprogrammet legger opp til”. Man kan selvfølgelig argumentere for at utøverne også i forhold til disse spørsmålene vil basere svarene i forhold til andres prestasjoner, men en slik tilnærming vil etter min vurdering heller åpne for nye spørsmål. Det vil på mange måter forsterke inntrykket av at idrettens sosiale kontekst frembringer sosiale sammenligningsprosesser, og at man derfor kun kan måle prestasjoner/ferdigheter ved å sammenligne seg med andre (Roberts, 1992). Dette kan isolert sett være særlig sammenfallende med punktundersøkelse 4 og 5 i denne studien, samt de studiene som ikke finner et oppgaveorientert klima samt tilfredsstillende for kompetanse (Kowal & Fortier, 2000; Walsh, Crocker & Bouffard, 1992; Standage et al., 2003). På den andre siden vil en slik argumentasjon ikke kunne forsvares. Om et idrettsmiljø er av en slik art som Roberts (1992) hevder, hvordan kan da utøverne ved punktundersøkelse 3 i denne studien oppfatte et oppgaveorientert klima som sterkt støttende for kompetanse (selvreferert)? Hadde funnene vært enestående ville det selvfølgelig blitt knyttet et spørsmål til studiens troverdighet (reliabilitet og validitet), men slik er det ikke. Også i andre studier har man sammenfallende resultater om at et oppgaveorientert klima er støttende for kompetanse (Kavussanu & Roberts, 1996; Reinboth & Duda, 2004, 2006; Reinboth et al., 2004). Men hvorfor er kompetanse et så vanskelig begrep å måle i forhold til idrett? Gjennomsnittsverdiene i denne studien viser at utøverne har en høy opplevd kompetanse, samtidig som at de tolker klimaet som høyt oppgaveorientert og relativt høyt prestasjonsorientert. Resultatene viser videre at utøverne har høye verdier for begge målorienteringene. Ved å kun se på disse verdiene kunne det vært fristende å si at utøverne opplever et oppgaveorientert klima som støttende for kompetanse, men slik er det som tidligere beskrevet ikke. Trenden i denne studien viser at det kan variere om utøvere opplever et oppgaveorientert klima som støttende, og at utøvernes vurdering kan være sesongavhengig. Forklaringen på dette kan ligge i en dypere teoretisk tilnærming. I følge AGT er det to grunnleggende faktorer for om et individ involveres ved prestasjonsorientering eller ved oppgaveorientering; ved personlige forutsetninger og ved opplevelser fra omgivelsene (motivasjonelt klima) (Nicholls, 1989; Miller, Roberts & Ommundsen, 2004; Ames & Archer, 1988). Ut fra min forståelse av teorien kan både et motivasjonelt klima og personlige forutsetninger forklare en manglende sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og opplevd kompetanse.

Gjennom ressursperioden vil det for meg virke naturlig at utøverne i stor grad har en oppgaverettet involvering når de skal bedømme sine ferdigheter. I denne delen av sesongen

handler det i stor grad om store treningsmengder for å stille godt rustet når konkurransesesongen starter. I en slik periode, der det meste handler om å bygge opp egne ferdigheter, kan det være naturlig for en utøver å se at en innsats i treningen fører til bedre ferdigheter. Det vil si at de i stor grad har et udifferensiert dyktighetsbegrep. Dette er utøvere som til tross for sin unge alder allerede har tilbakelagt en stor mengde trening, og de vil med det være inneforstått med at en stor innsats er nødvendig for å bygge gode ferdigheter. Kriteriet for suksess blir derfor basert på egen utvikling og vil være selvreferert. I denne forbindelse er det viktig å huske på at utøverne i denne studien er blant landets beste, samtidig som at de kjemper i toppen av sine klasser internasjonalt og nasjonalt. For meg virker det derfor naturlig at de allerede før studiens oppstart har fått bekreftet sin selvrefererte kompetanse. Med stor sannsynlighet har de også fått denne bekreftelsen ved å ha blitt tatt ut på et landslag eller et privatfinansiert rekrutteringslag. I den forskningen som er gjort innenfor motivasjonelt klima blir det vektlagt at det er den enkeltes individuelle oppfatning av klimaet, og hvordan man tolker det, som er avgjørende for om man oppfatter klimaet som grunnleggende prestasjonsorientert eller oppgaveorientert (Roberts, 1992; Roberts, Treasure & Kavassanu, 1997; Treasure, 1997). Med bakgrunn i dette kan det derfor være sannsynlig at utøverne opplever klimaet som oppgaveorientert, men at utøvernes personlige forutsetninger gjør at de ikke opplever det som støttende for selvreferert kompetanse. Med en slik tilnærming vil jeg på mange måter påstå at utøvere på et høyt nivå har en naturlig høy selvreferert kompetanse, og at de på bakgrunn av det ikke vil oppleve et klima som støttende for kompetanse. Dette blir i midlertidig feil i forhold til punktundersøkelse 3. Når utøverne her opplever klimaet som støttende for kompetanse kan det ha en sammenheng med tidspunktet for punktundersøkelsen. På dette tidspunktet er utøverne i starten for konkurransesesongen, og toppidrettens resultatorientering kan i større grad påvirke utøvernes personlige forutsetninger. Fra et teoretisk perspektiv kan det derfor tenkes at idrettens sosiale kontekst blir en trussel for utøvernes personlige oppfattelse av selvreferert kompetanse, om enn ubevisst. Ved en slik tilnærming vil klimaets støtte for selvreferert kompetanse først være av betydning når de personlige forutsetningene blir truet, noe som viser seg gjeldende ved punktundersøkelse 3. Selv om en slik tilnærming kan virke naturlig vil det allikevel ikke kunne forsvares ved punktundersøkelse 4 og 5. Resultatene her gjør på mange måter forvirringen rundt et oppgaveorientert klima komplett. På en annen side kan resultatene her forsterke Roberts (1992) sin mening om at prestasjoner i idrett kun kan måles ved å sammenligne seg med andre, samtidig som at de kan være med på å utdype forståelsen av idrettens sosiale sammenligning.

Når Roberts (1992) hevder at man i en idrettssammenheng kun kan måle prestasjoner ved å sammenligne seg med andre, vil det på mange måter undergrave min tidligere argumentasjon. En forklaring på dette kan være knyttet til tidspunktet for den enkelte punktundersøkelse. Punktundersøkelse 1, 2 og 3 er som sagt tidligere i ressursperioden, noe som innebærer at det i liten grad er konkurranser. I en slik periode kan utøverne ha en relativt ”uforstyrret” oppgaverettet involvering. Med ”uforstyrret” mener jeg at en tilbakemelding på ferdigheter i stor grad kan være selvreferert, samtidig som at det i liten grad vil være sosiale faktorer som ”forstyrret” den selvrefererte kompetansen. Når utøverne derimot går inn i konkurransesesongen kan det tenkes at konkurranseaspektet vil frembringe sosiale sammenligningsprosesser, og at resultatene dermed vil ”forstyrre” deres selvrefererte kompetanse. Det vil med andre ord si at selvreferert kompetanse ikke spiller noen rolle så lenge sammenligningen med andre er av større betydning. På bakgrunn av dette vil det derfor være en urelatert sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og selvreferert kompetanse i konkurransesesongen. Det vil for eksempel være unaturlig at en utøvers selvrefererte kompetanse forblir høy når resultatene tilsier at de ikke burde være det. En slik tilnærming virker også naturlig når man ser på gjennomsnittsverdiene for kompetanse gjennom sesongen. Fra punktundersøkelse 2 til 3 er det et fall, noe som i seg selv kan virke ubetydelig lite. Når man ser dette sammen med det økende standardavviket er det mye som tyder på at det er store variasjoner innad i gruppa. Det kan tenkes at gode resultater vil bygge opp under en selvreferert kompetanse, mens dårlige resultater på motsatt side vil bryte den ned. Her er det viktig å poengtere at det ikke er testet for dette i denne studien, men at det kan være interessant for eventuelt fremtidig forskning. Det er også viktig å understreke at AGT generelt sier lite om konkurranser som en sosial faktor, eller hvordan det er forventet at utøvere skal reagere i forhold til konkurranser. I litteratursøket til denne studien ble det ikke funnet noen artikler der man har fulgt eliteutøvere gjennom en sesong. Mine påstander må derfor ses på som en teoretisk tolkning av denne studiens resultater. For å eventuelt si noe mer må flere studier undersøke det samme, både ved et longitudinelt design og/eller ved en kvalitativ tilnærming.

Selv om denne studien viser en kompleks sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og selvreferert kompetanse, er det på mange måter teoretisk sammenfallende resultater for et prestasjonsorientert klima. Resultatene viser at det er en svak til moderat negativ sammenheng mellom et prestasjonsorientert klima og opplevd kompetanse ved punktundersøkelse 2 og 3, mens det er en urelatert sammenheng ved punktundersøkelse 1, 4 og 5. Ved en enkel tilnærming kan man på bakgrunn av resultatene si at et prestasjonsorientert klima er preget av



sosial sammenlikning og konkurranse innad i gruppa, og at man derfor har en mindre sannsynlighet for å oppleve selvreferert kompetanse (Roberts, 1992). I dette tilfellet kan i midlertidig en slik forklaring bli for enkel. Gjennom forskning har man klart å vise at et prestasjonsorientert er klima urelatert til selvreferert kompetanse (Reinboth & Duda, 2004, 2006; Standage et al., 2003), men man har ikke klart å vise at en gruppe som helhet opplever det som negativt. Det kan derfor være av avgjørende betydning å se hvorfor utvalget i denne studien skiller seg ut fra tidligere studier.

I et prestasjonsorientert klima vil demonstrasjon av ferdigheter og bedømmelse av suksess være relatert til andre (Roberts, 1992), noe som gjør at resultatet for punktundersøkelse 1 på mange måter er som forventet. Som nevnt tidligere er det ingen konkurranser av betydning i denne delen av sesongen, samtidig som at utøverne ofte trener med utøvere fra sine respektive klubblag. Det kan derfor tenkes at det ikke er noen faktorer på dette tidspunktet som stiller spørsmålstegn ved deres normative kompetanse, og at det på den måten ikke får noen betydning for den selvrefererte. Hvorfor er et prestasjonsklima negativt for en selvreferert kompetanse ved punktundersøkelse 2 og 3? Resultatene kan her være av stor betydning for å forklare utvalgets utvikling som en helhet, samtidig som at de kan forklare utviklingen hos enkeltutøvere. La oss starte med gruppa som en helhet.

Det at utøverne ved punktundersøkelse 2 har en negativ sammenheng mellom et prestasjonsorientert klima og selvreferert kompetanse kan være ganske naturlig. Denne målingen ble gjennomført 2 måneder før sesongstart og det kan tenkes at utøverne på et slikt tidspunkt i større grad begynner å vurdere sine egne prestasjoner i forhold til andre. Om en slik sammenlikning ikke skjer resultatmessig, kan utøvernes forventninger og tro til sesongen nå begynne å få betydning, samtidig som at utøvernes personlige forutsetninger vil bli påvirket av atferden til de signifikante andre (Ames, 1992a). En slik argumentasjon vil kunne brukes mot min tolkning av et oppgaveorientert klima. Hvorfor er det ikke en positiv sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og selvreferert kompetanse ved samme punktundersøkelse? Som argumentert for tidligere kan utøverne ha en naturlig høy kompetanse (selvreferert/normativ), og at det vil ikke bli en positiv sammenheng før deres personlige forutsetningene blir truet. Det kan tenkes at utøverne ved punktundersøkelse 2 begynner å oppfatte disse truslene, men at det allikevel er ubevisste tanker. Utøverne har ved dette målepunktet fortsatt en høy gjennomsnittlig kompetanse. Det som i midlertidig må tolkes som et faresignal er den negative utviklingen for selvreferert kompetanse fra punktundersøkelse 2 til punktundersøkelse 3. Dette

kan være en sterk indikator på at den tendensen vi så ved punktundersøkelse 2 har forsterket seg til punktundersøkelse 3. En slik tilnærming vil i så fall forsterke betydningen av et oppgaveorientert klima i denne delen av sesongen. Dette gjelder både i forhold til gruppa som helhet, men spesielt for de utøverne som ikke får en ønsket tilbakemelding på den normative kompetansen.

Fra et teoretisk perspektiv mener man at den enkeltes opplevelse av egne ferdigheter vil være av betydning i forhold til adopsjon av en adaptiv eller en maladaptiv prestasjonsstrategi (Roberts, 1992). Videre mener man at en prestasjonsorientert utøver mest sannsynlig vil vise en adaptiv atferd så lenge ferdighetene er høye, men at en lav opplevelse kan føre til en maladaptiv atferd (Roberts, 2001). Det kan derfor tenkes at gode resultater i starten av sesongen (høy normativ kompetanse) vil føre til at utøveren ikke frykter konkurranser, men heller ser på det som en mulighet for å vise høye ferdigheter i forhold til andre (Duda, 2001). På den andre siden kan det tenkes at en utøvers personlige oppfattelse av selvreferert kompetanse blir påvirket av den normative. En slik tilnærming vil i så fall kunne bli avgjørende for de utøverne som ikke får en ønsket tilbakemelding på normativ kompetanse, eller av andre grunner får sin opplevelse av kompetanse truet. Dette kan være skader eller stigning i konkurransenivå (Lemyre, 2005). Når jeg argumenterer for at utvalget allerede ved punktundersøkelse 2 begynner å vurdere sin normative kompetanse, kan det innebære at utøverne blir ekstra sårbare når man kommer inn i konkurransesesongen. Om utøveren der ikke får en ønsket normativ tilbakemelding kan det føre til en maladaptiv atferd, noe som vil bli forsterket om utøveren gjentatte ganger opplever sine ferdigheter som utilstrekkelige (Lemyre, 2005). Lemyre (2005) mener at en slik argumentasjon mest sannsynlig blir forverret om det oppstår i en eliteidrettslig kontekst. Utøvere med et høyt engasjement kan reagere med å øke treningen for å oppnå gode resultater og for å redde situasjonen, noe som kan føre til maladaptiv trening og utbrenthet. En varig opplevelse av manglende ferdigheter blir derfor en trussel for den prestasjonsorienterte utøveren, og det kan tenkes at man på sikt får en signifikant negativ sammenheng mellom et prestasjonsorientert klima og selvreferert kompetanse (Caspersen, 2007). Selv om det ikke er kontrollert for utøvernes resultater i denne studien, er det mye som tyder på at det er store individuelle forskjeller. Som sagt tidligere er det en markant økning i standardavviket fra punktundersøkelse 2 til punktundersøkelse 3, 4 og 5. Det er også viktig å være klar over at store individuelle forskjeller kan ha påvirket korrelasjonsanalysene for punktundersøkelse 4 og 5. Det kan tenkes at deler av gruppa har fått den normative tilbakemeldingen de ønsket, og at den normative kompetansen ikke blir en

trussel for den selvrefererte. På den andre siden kan det tenkes at noen utøvere ikke har fått en ønsket tilbakemelding på normativ kompetanse, men at resultatene til resten av gruppa vil skjule et slikt funn. I forhold til en slik gruppe vil det derfor være av stor betydning med caseundersøkelser eller en kvalitativ oppfølging.

Til nå har vi sett på hvordan oppgaveklime og prestasjonsklime tilfredsstiller de grunnleggende psykologiske behov. Vi har sett at resultatene i stor grad svarer til hypotesene, men vi har også sett at det kan være sesongavhengig variasjoner. I følge Vallerand (Vallerand 1997, 2001; Vallerand & Losier, 1999) vil utøvernes motivasjon formes gjennom en utviklingslinje. Her vil sosiale faktorer (motivasjonelt klime) og mellomliggende psykologiske faktorer (de grunnleggende psykologiske behov) være bestemmende for utvikling av motivasjon. Vi skal nå se på hvordan utøvernes situasjonsbestemte motivasjon blir regulert av autonomi, tilhørighet og kompetanse.

#### **4.2.2 Situasjonsbestemt motivasjon, innflytelse fra de grunnleggende psykologiske behov**

I følge en av grunntankene til SDT er vi mennesker innerst inne alltid er på jakt etter å oppfylle behovet for autonomi, tilhørighet og kompetanse (Deci & Ryan, 1991), samtidig som at alle tre behovene må være tilfredsstilt for å oppnå en høyt internalisert eller integrert regulering (Deci & Ryan, 2000). I denne studien er derfor hypotese 4: *Det er en positiv sammenheng mellom de grunnleggende psykologiske behov og autonom motivasjon*, mens hypotese 5 er: *Det er en negativ sammenheng mellom de grunnleggende psykologiske behov og kontrollert motivasjon*. Resultatene i denne studien viser at autonomi og tilhørighet i stor grad har en sammenheng med autonom motivasjon, mens kompetanse viser noe mer splittede resultater. Jeg vil først diskutere autonomi og tilhørighet, før jeg til slutt ser nærmere på kompetanse.

##### **Autonomi og tilhørighet**

Autonomi og tilhørighet viser i stor grad en moderat til sterk sammenheng med autonom motivasjon gjennom hele intervensjonsperioden. Man kan derfor si at resultatene i denne studien støtter tidligere forskning om at behovet for autonomi og tilhørighet er nødvendige mellomliggende faktorer for autonom motivasjon (Hollebeak & Amorose, 2005; Ntoumanis, 2001a; Reinboth et al., 2004). Noe av grunnen til at utøverne opplever autonomi som en faktor

for indre motivasjon, kan ligge i den individuelle idrettens natur. Trenere og støtteapparat har færre utøvere å forholde seg til, og en tett oppfølging virker mer sannsynlig. Det kan derfor være lettere å tilby valgmuligheter (Zuckerman et al., 1978) og anerkjennelse av utøvernes erfaring (Koestner et al., 1984), noe som er med på å bygge opp en indre motivasjon og tillit til egne ferdigheter (Tafarodi, Milne & Smith, 1999). I en slik sammenheng er det også viktig å være klar over at utøverne er valgt ut til å være med på et landslag eller et privatfinansiert rekrutteringslag. Det vil si at den enkelte utøver vil stå i fokus, ved siden av at trenerne på dette nivået er av landets beste. Trenerne har med stor sannsynlighet opparbeidet seg mye kunnskap og erfaring innenfor området. Det at utøverne føler støtte for autonomi kan være en medvirkende faktor til at de føler en trygghet og tilhørighet i de relasjoner utøverne opparbeider seg, både seg i mellom og i forhold til trenere/støtteapparat (Standage et al., 2003; Ryan & Deci, 2000b). Dette har sin bakgrunn i at utøvere som føler en personlig kontroll lettere tar initiativet til samhandling med andre. Et annet poeng er at tilhørighet kan forsterke den indre motivasjonen ved at man føler seg tilknyttet og ønsket i et miljø, og at det skaper en grobunn for autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2000b). Det virker derfor naturlig at utøvere som tilbringer mesteparten av tiden sin i et miljø i større grad er avhengig av tilhørighet enn personer i for eksempel fysisk aktivitet og skolesammenheng. Faremomentet ved en slik tilnærming er i de tilfeller der en utøver ikke føler seg ønsket, men heller en følelse av forakt eller at man føler seg fremmedgjort. Dette kan være med på å undergrave den indre motivasjonen og med det skape en følelse av negativitet og likegyldighet (Ryan & Deci, 2000b). Resultatene i denne studien underbygger en slik tilnærming ved at både autonomi og tilhørighet er moderat til sterkt negativt korrelert med kontrollert motivasjon ved punktundersøkelse 1, 2 og 3. Det er vanskelig å si noe om dette faremomentet er reelt for utøverne i denne perioden, men et høyt standardavvik for begge behovene og situasjonsbestemt motivasjon kan være en risikofaktor. Dette kan indikere at enkelte utøvere skiller seg ut fra resten av gruppen. En annen interessant observasjon er den økende trenden for kontrollert motivasjon i starten av sesongen (punktundersøkelse 1, 2 og 3), og da spesielt for ytre regulering og umotivert. Selv om det er en gjennomsnittlig høy autonom motivasjon viser dette at direkte ytre impulser og mellommenneskelig dynamikk kan påvirke utøvernes attribusjoner, motivasjon og subjektive oppfattelse (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). En mulig forklaring på dette kan ligge i ressursperiodens store treningsmengde, noe som innebærer harde og tunge treningsøkter. En slik tilnærming bør trenere og støtteapparat være klar over i denne perioden, ved å for eksempel være ekstra oppmerksomme på tilfredsstillelse av autonomi og tilhørighet.

Dette inntrykket forsterkes av at både autonomi og tilhørighet ved punktundersøkelse 1, 2 og 3 har en moderat til sterk sammenheng med autonom motivasjon resten av sesongen.

Det at autonomi og tilhørighet er medierende for autonom motivasjon er på mange måter naturlig. Til tross for dette er det overraskende at denne trenden synes like sterk ved punktundersøkelse 4 og 5, som ved punktundersøkelse 1, 2 og 3. Tidligere i diskusjonen er det vist at utøverne ikke opplever et oppgaveklima som støttende for autonomi og tilhørighet ved disse punktundersøkelsene. Det vil med andre ord si at det klimaet som ble skapt tidlig på sesongen kan ha opprettholdt utøvernes høye gjennomsnittsverdier, og at det på den måten fortsatt blir en medierende faktor. I forhold til dette er det også viktig å være klar over at andre sosiale faktorer kan spille inn på utøvernes grunnleggende psykologiske behov, men dette tester vi ikke i denne studien.

### **Kompetanse**

Resultatene i denne studien viser at kompetanse i stor grad har en sammenheng med autonom motivasjon, men denne trenden er allikevel ikke like sterk som for autonomi og tilhørighet. Tidligere i diskusjonskapittelet er det argumentert for at kompetansebegrepet kan være komplekst for denne gruppen utøvere. På bakgrunn av dette er diskusjonen rundt kompetanse delt inn i to deler. Først vil sammenhengen mellom kompetanse og motivasjon i ressursperioden (punktundersøkelse 1, 2 og 3) diskuteres, før det deretter ses nærmere på utviklingen i selve konkurransesesonen (punktundersøkelse 4 og 5).

Sammenhengen mellom kompetanse og autonom motivasjon er ved punktundersøkelse 1, 2 og 3 moderat til sterk, samtidig som at sammenhengen er økende sterk fra punktundersøkelse 1 til punktundersøkelse 3. Utøvernes opplevelse av å mestre, samt å videreutvikle sine ferdigheter, er derfor en faktor som er med på å skape eller opprettholde en autonom motivasjon (Deci & Ryan, 1980, 1985). Det at sammenhengen blir sterkere fra punktundersøkelse 1 til punktundersøkelse 2 kan forklares ved at utøverne i starten av sesongen allerede hadde en høy kompetanse. Som nevnt tidligere er dette de beste utøverne i landet innenfor sin idrett og alder, samtidig som at de har blitt tatt ut på et landslag eller et privatfinansiert rekrutteringslag. Det er derfor naturlig å tro at utøverne i denne studien av natur har en høy oppfattelse av kompetanse, og at det derfor ikke blir en nødvendig mediator for autonom motivasjon. Et annet poeng er at teorien omtaler begrepet kompetanse som det å mestre (Deci & Ryan, 1980, 1985), noe som også gjenspeiler seg i de spørsmålene som måler opplevd kompetanse i denne studien.

Spørsmålene kan for eksempel være; ”Jeg føler denne treningen er noe jeg får bra til”, noe man bør forvente fra noen som konkurrerer på det høyeste nivå både nasjonalt og internasjonalt. Videre mener man at kompetanse er viktig for at man skal kunne tilpasse seg omgivelsene, og at man på den måten får en mulighet til å delta i en aktivitet og oppleve det å utnytte sin kapasitet (Deci & Ryan, 1980, 1985). En slik tilnærming av kompetansebegrepet kan virke som en nødvendighet i de tilfeller der kompetansen i utgangspunktet er lav, som for eksempel i en skolesammenheng eller i fysisk aktivitet (Standage et al., 2003; Kowal & Fortier, 2000; Ntoumanis, 2001b). I denne studien har utøverne allerede et godt forhold til sin egen kapasitet og sine egne evner til å trene, noe som kan føre til en noe lavere relasjon til autonom motivasjon. Ved en annen spørsmålsformulering kan det hende at svarene ville blitt annerledes. Dette kan for eksempel være formuleringer som i større grad er rettet mot måloppnåelse.

For utvalget som en helhet er gjennomsnittsverdien for selvreferert kompetanse og autonom motivasjon relativt stabil fra punktundersøkelse 3 til punktundersøkelse 4. Til tross for dette er det en urelatert sammenheng mellom opplevd kompetanse og autonom motivasjon, noe som fra et teoretisk perspektiv kan virke relativt uforståelig. Man skulle tro at utøvernes opplevelse av å mestre sine ferdigheter også her ville være av betydning for en utvikling eller opprettholdelse av selvbestemt motivasjon (Deci & Ryan, 1980, 1985). Dette forsterker inntrykket av at kompetansebegrepet for denne type utøvere er mer komplisert enn i for eksempel fysisk aktivitet. Det er tidligere argumentert for at utøvernes oppfattelse av sin normative kompetanse blir en avgjørende faktor, og at dette kan bli bestemmende for utøvernes utvikling av motivasjon. Ved en slik tilnærming vil i så fall utøvernes normative kompetanse bli av større betydning for utvikling av motivasjon i konkurransesesongen, noe som kan føre til en urelatert sammenheng mellom selvreferert kompetanse og autonom motivasjon. Selv om en slik tilnærming kan virke naturlig er det viktig å være klar over gruppas standardavvik for selvreferert kompetanse. Et høyt standardavvik kan ha skapt problemer for korrelasjonsanalysen, til tross for at det ikke gjorde det ved punktundersøkelse 3. I denne forbindelse er det uansett viktig å være klar over at det kan være store individuelle forskjeller, og at et resultat her ikke kan generaliseres for gruppa som en helhet. Det kan tenkes at en god tilbakemelding på normative kompetanse fører til en fortsatt høy autonom motivasjon, mens en negativ tilbakemelding vil føre til en reduksjon. Selv om man i SDT bruker begrepet kompetanse, og med det ikke skiller selvreferert og normativ, kan en slik tilnærming støttes i *Cognitiv Evaluation Theory* (Deci & Ryan, 1985). I henhold til teorien kan en utøver oppfatte en konkurransesituasjon som både et informativt og et kontrollerende aspekt. Ved det

informativ aspektet vil utøveren oppleve en konkurransesituasjon som en mulighet for søke optimale utfordringer. Konkurransen vil derfor gi en tilbakemelding på utøverens kompetanse, gi en følelse av å mestre, som igjen vil føre til en opprettholdelse eller økning i den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1985). På den andre siden mener teorien at utøvere ofte opplever en konkurranse som et kontrollerende aspekt. Det kontrollerende aspektet kan være et press for å vinne, men det kan også tenkes at det også dreier seg om press i forhold til resultatmål. Et slikt press kan komme fra utøveren selv, i sitt eget ”ego involvement” (Ryan, 1982), men det kan også komme fra de sosiale omgivelsene. I de situasjoner der utøveren føler et press mener man at en indre motivasjon er særlig utsatt, selv om utøveren vinner (Reeve & Deci, 1996). Når en utøver taper indre motivasjon til tross for at han vinner, mener man at presset fra omgivelse hindrer tilfredsstillelse av autonomi. Til tross for at gruppa som en helhet synes å oppleve autonomi er viktig å være klar over det store standardavviket ved punktundersøkelse 3 og 4. Selv om det ikke har hatt noen betydning for den sterke sammenhengen mellom kompetanse og autonom motivasjon ved punktundersøkelse 3, kan det ha påvirket resultatet ved punktundersøkelse 4. Et annet problem ved et stort press på utøverne berører de som ikke får en ønsket tilbakemelding på kompetanse. Denne gruppen kan synes særlig utsatt for å tape en indre motivasjon (McAuley & Tammen, 1989; Reeve, Olson & Cole, 1985). Til tross for at en denne gruppen er utsatt er det allikevel holdepunkter for at en indre motivasjon kan opprettholdes, selv om man taper. Dette må i så fall skje ved å få utøveren til å fokusere på selve utførelsen av konkurransen, og ved å gi en ikkekontrollerende tilbakemelding på kompetanse (Ryan & Deci, 2007; Vansteenkiste & Deci, 2003). Det kan derfor være av stor betydning at omgivelsene fokuserer på å løse arbeidsoppgaver, samt en utelukkelse av resultatorientering, for å opprettholde eller øke en indre motivasjon.

Det er vanskelig å si noe om utøvernes press for å vinne (prestere) i denne studien, men med tanke på at eliteidrett i seg selv er resultatorientert er det naturlig å tro at dette er høyt. Ved punktundersøkelse 4 er utøverne midt i konkurransesesongen, noe som innebærer at de store målene for sesongen er rett rundt hjørnet. Det kan tenkes at utøverens press her er ekstra høyt, og at dette som sagt tidligere kan føre til en lavere følelse av autonomi. Et slikt inntrykk forsterkes ved at gruppens gjennomsnittlige tilfredsstillelse av autonomi øker til punktundersøkelse 5, samtidig som at det er et markant lavere standardavvik. En årsak til dette kan være at utøverne nå har tilbakelagt de store målene for sesongen, noe som kan føre til et mindre press fra omgivelsene og i fra seg selv. Den medierende betydningen av autonomi kan derfor være en direkte årsak til at kompetanse ved punktundersøkelse 5 har en signifikant sterk

sammenheng med autonom motivasjon. En annen faktor for den sterke sammenhengen kan knyttes opp mot de konkurransene som utøveren nå er med på. Utøverne vil gjennom sesongen bli vurdert, og det vil på bakgrunn av dette være en eliminasjon i forhold til de ulike konkurransene. De utøverne som ikke ble vurdert gode nok til for eksempel VM, kan nå ha deltatt i konkurranser på et lavere nivå. Det kan tenkes at disse utøverne nå har fått en god tilbakemelding på kompetanse, og at det dermed blir en nødvendig faktor for autonom motivasjon. I forbindelse med dette er det viktig å understreke at det ikke er kontrollert for utøvernes prestasjoner i denne studien. Det er allikevel sterke holdepunkter for at opplevelsen av kompetanse er kompleks for denne gruppen utøvere, og at de signifikante andre bør ta hensyn til dette. Dette kan innebære et større fokus på selve utførelsen av konkurranser, samtidig som at det må være et mindre fokus på resultater.

Når det gjelder kompetanse i forhold til kontrollert motivasjon er det ingen klar trend i denne studien. Det er positiv trend ved punktundersøkelse 1 og 5, mens det er en negativ trend ved punktundersøkelse 2 og 3. Ved punktundersøkelse 4 er det en urelatert sammenheng mellom kompetanse og kontrollert motivasjon. Dette er på mange måter overraskende i forhold til SDT (Deci & Ryan, 1985, 1991), samtidig som at det er motstridene i forhold til tidligere forskning (Standage et al., 2003; Ntoumanis, 2001b). Det er vanskelig å si noe om hvorfor det ikke er en klar trend i denne studien, men det kan indikere at kompetanse har ulik betydning i eliteidrett i forhold til fysisk aktivitet. Tidligere i diskusjonen blir det argumentert for at utøverne ikke oppfatter et prestasjonsklima som negativ for selvreferert kompetanse før den blir truet, noe som også kan tenkes i forhold til kontrollert motivasjon. En annen forklaring kan knyttes opp mot begrepet kontrollert motivasjon. I studiene til Standage et al. (2003) og Ntoumanis (2001b) er kompetanse målt opp mot umotivert, mens kontrollert motivasjon innebærer ytre regulering og umotivert i denne studien. Fra et SDT perspektiv er det klare forskjeller på disse motivasjonsformene. Umotivert refererer til en tilstand der man ikke har noen form for motivasjon til å holde på med aktiviteten (Ryan & Deci, 2007), mens en ytre regulert handling er basert på belønning fra treneren eller for å unngå straff (Ryan & Connel, 1989). På bakgrunn av dette kan det tenkes at resultatene ville vist en klarere trend ved å kun måle kompetanse opp mot umotivert.



### 4.2.3 Situasjonsbestemt motivasjon og sammenhengen med et motivasjonelt klima

Med en teoretisk tilnærming har man med bakgrunn i SDT og AGT funnet et klima som egner seg best for læring. Et slikt klima vil være basert på tilretteleggelse av valgmuligheter og mestring av oppgaver, noe som på sin side vil skape en grobunn for indre motivasjon (Cury et al., 1996; Goudas & Biddle, 1994; Papaioannou, 1994; Standage et al., 2003). På bakgrunn av dette er hypotese 6: *Det er en positiv sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og autonom motivasjon.* På den andre siden mener man at tilbakemelding basert på resultater og sosial sammenlikning vil hindre en indre motivasjon i et prestasjonsorientert klima. Hypotese 7 er derfor: *Det er en negativ sammenheng mellom et prestasjonsorientert klima og autonom motivasjon.*

Resultatet viser at et oppgaveorientert klima i denne studien har en sammenheng med autonom motivasjon. Dette viser at et klima som tilrettelegger for læring og mestring av oppgaver, samt å lære av de feilene som blir gjort underveis, fører til en autonom motivasjon (Roberts, 1992; Nicholls, 1984a; Deci & Ryan, 1985). På den andre siden viser resultatene at et klima som er opptatt av sosial sammenlikning, konkurranse innad i gruppa, og tilbakemelding basert på resultater, predikerer en kontrollert motivasjon. Det er en klar trend for at prestasjonsorientert klima har en positiv sammenheng med kontrollert motivasjon, og da særlig i starten av sesongen.

Som tidligere nevnt er karakteristikken for et oppgaveorientert klima på mange måter likt det man i SDT kaller autonomi-støtte, og man mener at et miljø som tilfredsstillende de ulike psykologiske behovene vil predikere en selvbestemt motivasjon (Deci & Ryan, 1980, 1985). Fra et teoretisk perspektiv er det derfor ikke overraskende at et oppgaveorientert klima har en sterk sammenheng med autonom motivasjon i denne studien. Til tross for en slik teoretisk tilnærming åpner resultatene opp for nye spørsmål. Tidligere i diskusjonen har vi sett at et oppgaveorientert klima i stor grad tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behov i ressursperioden, men at det er mindre holdepunkter for dette i konkurransesesongen. Det er derfor bemerkelsesverdig at et oppgaveorientert klima også i denne perioden synes å være en sterk faktor for autonom motivasjon. Dette kan på mange måter forsterke inntrykket av at det klimaet som blir skapt i ressursperioden er av stor betydning når utøverne går inn i konkurransesesongen. Det er tidligere påpekt at behovene for autonomi og tilhørighet var en medierende faktor for autonom motivasjon ved punktundersøkelse 4 og 5, og at det klimaet

som ble skapt tidligere i sesongen hadde sammenheng med behovene ved senere målinger. Dette er en trend som også er gjeldende for oppgaveklima. Oppgaveorientert klima har ved punktundersøkelse 2, 3 og 4 en moderat til sterk sammenheng med autonom motivasjon målt på et senere tidspunkt, samtidig som at denne trenden også synes relativt klar for punktundersøkelse 1. En annen interessant observasjon er at et oppgaveorientert klima i stor grad er moderat til sterkt negativt korrelert med kontrollert motivasjon. På bakgrunn av dette kan man si at et oppgaveorientert klima synes å være av stor betydning for at utøverne gjennom en sesong skal opprettholde eller utvikle en autonom motivasjon.

Det kan også tenkes at defineringen av autonom motivasjon kan ha vært en medvirkende årsak for en sammenheng ved punktundersøkelse 4 og 5. I denne studien er indre motivasjon og identifisert regulering slått sammen på grunn av lav reliabilitet, noe som også er gjort i tidligere studier (Bagøien & Halvari, 2005; Halvari & Halvari, 2006). Til tross for at dette er statistisk riktig, kan det være på kant med selvbestemmelsesteorien. En slik tilnærming kan forsvares ved at begge motivasjonstypene er relativt autonome i sin form, men det er viktig å være klar over motivasjonstypenes forskjeller. Fra et SDT perspektiv er indre motivasjon knyttet opp mot å være med på aktiviteten ”for dens egen skyld”, og fordi man har glede av aktiviteten (Ryan & Deci, 2000a). Dette innebærer at det ikke er noen form for ytre motiver, samtidig som at en indre motivert handling er fullt ut selvbestemt. På den andre siden vil en utøver ved identifisert regulering forplikte seg til aktiviteten fordi han identifiserer seg med dens hensikt og verdier (Ryan & Deci, 2000a). Selve deltakelsen vil være av fri vilje, men det vil også knyttes opp mot et mål. Det vil si at selve handlingen kan være i kontrollert form. Ved å slå sammen disse motivasjonstypene tester vi med andre ord ikke et oppgaveorientert klima opp mot indre motivasjon, men opp mot autonom motivasjon (indre motivasjon og identifisert regulering). Når vi da ser at et oppgaveorientert klima er moderat til sterkt positivt med autonom motivasjon kan det derfor tenkes at utøverne også styres av ytre motiver. Noe som igjen kan føre til en sammenheng som vist ved punktundersøkelse 4 og 5. En slik forklaring kan også synes som fornuftig ut fra gjennomsnittsverdiene til indre motivasjon og identifisert regulering. Som forventet styres utøveren i stor grad av indre motiver (Frederick & Ryan, 1993), men noe overraskende har identifisert regulering høyere verdier enn indre motivasjon. En slik tilnærming trenger ikke å være av stor betydning, men det kan være viktig for å forstå eliteutøveres atferd. For deler av sesongen kan dette innebære at utøvernes motivasjon er knyttet opp mot mål, og at den dermed kan være styrt av ytre motiver. Det er ikke kontrollert

for de ulike motivasjonstypenes styrke i forhold til autonom motivasjon i denne studien, men dette er noe som bør ses nærmere på i fremtidig forskning.

Tidligere i diskusjonen er det vist at et prestasjonsorientert klima i stor grad er negativt eller ukorrelert med de grunnleggende psykologiske behov. På bakgrunn av dette er det derfor ikke overraskende at et prestasjonsorientert klima har en moderat til sterk negativ sammenheng med autonom motivasjon (Deci & Ryan, 1980, 1985). Det som i midlertidig er oppsiktsvekkende er at trenden synes å være sterkere i denne studien enn i forhold til fysisk aktivitet (Brunel, 1999) og skolesammenheng (Standage et al., 2003). Dette kan tyde på at et prestasjonsklima har forskjellig ”styrke” i de forskjellige klimaene, og at et prestasjonsklima innenfor eliteidrett kan være ekstra sterk. En slik tilnærming synes fornuftig da et prestasjonsorientert klima i denne studien har moderat til sterk positiv sammenheng med kontrollert motivasjon ved punktundersøkelse 1, 2, 3 og 4. Tidligere er det argumentert for at AGT i for liten grad tar en konkurransesituasjon til betraktning når de omtaler sosiale omgivelser, et argument som på mange måter blir forsterket med disse resultatene. Det kan godt være at forsøkspersonene i de andre studiene oppfatter et prestasjonsklima som sosialt sammenliknende, men det er allikevel en betydelig forskjell. I denne studien er på mange måter idretten utøvernes ”livsgrunnlag”, og konkurransene blir derfor en arena der de skal vise hva de er gode for. Det kan virke naturlig at en slik kontekst skaper et større press på utøverne, og at de med det oppfatter et prestasjonsorientert klima som sterkere enn i for eksempel fysisk aktivitet. Når det argumenteres for at et prestasjonsklima synes å være ekstra sterkt for eliteutøvere, er det viktig å også forholde seg til de ulike gjennomsnittsverdier. Ut fra disse verdiene kan man se at utøverne i denne studien i stor grad styres av indre selvbestemte motiver, og at de på den andre siden i liten grad styres av ytre kontrollerende motiver. Dette innebærer at utøveren, til tross for en sterk sammenheng mellom et prestasjonsorientert klima og kontrollert motivasjon, i liten grad lar seg påvirke av omgivelsenes press på å prestere. Det er derfor den enkeltes oppfatning av klimaet som er avgjørende for om man oppfatter klimaet som grunnleggende prestasjonsorientert eller oppgaveorientert (Roberts, 1992; Roberts, Treasure & Kavassanu, 1997; Treasure, 1997).

#### 4.2.4 Målorientering og motivasjonelt klima

I henhold til målorienteringsteorien mener man at omgivelsene rundt et individ kan påvirke målorienteringen til en utøver (Ames, 1992a). Samtidig som at det vil være den enkeltes forutsetninger og opplevelser av det sosiale klimaet som er avgjørende (Nicholls, 1989; Ames & Archer, 1988). Fra et teoretisk perspektiv er det derfor holdepunkter for at et motivasjonelt klima vil ha innflytelse på den enkeltes målorientering, noe som også er støttet opp gjennom forskning (Todorovich & Curtner-Smith, 2002). På bakgrunn av dette er hypotese 8: *Det er en positiv sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og oppgaveorienterting*, mens hypotese 9 er: *Det er en positiv sammenheng mellom et prestasjonsorientert klima og prestasjonsorientering*.

Selv om det på mange måter er allment akseptert at et motivasjonelt klima og målorientering har en innvirkning på hverandre, og at det klimaet som blir skapt av trenere, medkonkurrenter, foreldre m.m. har en innvirkning på den enkeltes målorientering, er trendene mindre klare i denne studien. Isolert for de enkelte punktundersøkelser har et oppgaveorientert klima en urelatert sammenheng ved punktundersøkelse 1, 2, 3 og 4, mens det er en moderat positiv sammenheng ved punktundersøkelse 5. På den andre siden er det en trend for at et prestasjonsorientert klima gjennom hele sesongen har en sammenheng med prestasjonsorienterting, selv om den ved punktundersøkelse 1 og 5 kan synes noe svak. Da det ikke er funnet tidligere forskning som tar for seg samme gruppe utøvere over flere punktundersøkelser, er det vanskelig å si om denne trenden er unik. På bakgrunn av dette vil på mange måter diskusjonen være basert på min egen tolkning av teorien, men jeg vil støtte meg på forskning i de tilfeller det er mulig.

Når resultatene viser at et oppgaveorientert klima ikke har en sammenheng med oppgaveorientering er det på mange måter uventet, men det kan også være naturlig. Fra et AGT perspektiv mener man at det i stor grad er to faktorer som påvirker en utøvers målorientering; personlige forutsetning og omgivelsene rundt (motivasjonelt klima) (Nicholls, 1989). Utøverne i denne studien er blant landets beste, noe som innebærer at de har mange års trening bak seg. Dette er utøvere som vet at trening er nødvendig for å få fremgang, og dette er utøvere som vet at trening er en nødvendig faktor for å oppnå suksess. Det er derfor naturlig å tro at utøverne allerede før studiens oppstart hadde en høy oppgaverettet involvering, og at denne faktoren står sterkt i deres målorientering. Et slikt inntrykk forsterkes av utøvernes gjennomsnittlige høye oppgaveorientering. Denne verdien er markant høyere enn i for eksempel fysisk aktivitet og

skolesammenheng (Standage & Treasure, 2002; Brunel, 1999), samtidig som at den er sammenfallende (til og med høyere) i forhold til eliteutøverne i studien til Pensgaard og Roberts (2002). Det kan derfor tenkes at utøvernes høye oppgaverettede involvering/oppgaveorientering gjør at de i mindre grad oppfatter klimaet som oppgaveorientert. Selv om det ikke er funnet forskning som kan støtte en slik argumentasjon, synes Treasure (2001) og Duda (2001) å støtte en slik tilnærming i deres beskrivelse av situasjonsbestemte faktorer. Her argumenterer de for at en sterk målorientering sannsynligvis i mindre grad vil bli påvirket av klimaet, mens en svak målorientering på den andre siden i større grad vil kunne påvirkes av klimaet. Når tidligere studier i stor grad finner en sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og oppgaveorientering kan dette skyldes forsøkspersonenes bakgrunn. En stor del av forskningen er rettet mot fysisk aktivitet, skolesammenheng og/eller lagidretter, samtidig som at mye forskning er rettet mot barn og unge (Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Ommundsen, Roberts & Kavussanu, 1998; Ommundsen & Roberts, 1999). Dette kan innebære at forsøkspersonene i utgangspunktet har en lav involvering, noe som kan medføre at et motivasjonelt klima får en større effekt på målorienteringen.

Selv om oppgaveorientering i liten grad kan sies å støtte hypotesen, er det en relativt klar trend for at et prestasjonsorientert klima har en sammenheng med prestasjonsorientering. Man kan derfor si at et prestasjonsorientert klima er opptatt av sosial sammenlikning og konkurranse innad i gruppen, samtidig som at tilbakemeldingen på ferdigheter er basert på andre (Roberts, 1992; Nicholls, 1984a). Tidligere i diskusjonen er det argumentert for at utøverne ved punktundersøkelse 2 i større grad begynner å vurdere sine egne prestasjoner i forhold til andre, og at dette kan knyttes opp mot utøvernes forventninger og tro til sesongen (Ames, 1992a). Resultatene her kan underbygge en slik argumentasjon. Det er en sterk signifikant sammenheng mellom prestasjonsklima og prestasjonsorientering ved punktundersøkelse 2. Ved siden av at forventningene til sesongen kan ha en avgjørende rolle, er det også mye som tyder på at utøverne i større grad oppfatter klimaet som prestasjonsorientert i selve konkurransesesongen. Bakgrunnen for dette er at sammenhengen mellom et prestasjonsorientert klima og prestasjonsorientering er sterkere ved punktundersøkelse 3 og 4, enn ved punktundersøkelse 1 og 5.

Så langt har diskusjonen vært direkte knyttet opp mot studiens hypoteser. Dette har gitt en bredere forståelse av de ulike motivasjonstrender for utvalget, men det har ved flere

anledninger blitt vist at det kan være store individuelle forskjeller. For å få en dypere forståelse av trendene er det derfor valgt å underbygge med to ulike case.

### **4.3 Casestudie**

Gjennomsnittsverdiene for de ulike variablene er på mange måter som forventet fra et SDT og et AGT perspektiv. Oppgaveorientert klima og oppgaveorientering er stabilt høye gjennom hele sesongen, samtidig som at det er relativt høye verdier for prestasjonsorientert klima og prestasjonsorientering. Videre er verdiene for de ulike grunnleggende psykologiske behov og autonom motivasjon stabilt høye, mens kontrollert motivasjon er gjennomgående lav. Selv om gjennomsnittsverdiene er som forventet er det en klar trend for at enkeltutøvere skiller seg ut fra utvalget. På mange måter kunne det derfor vært interessant å se på utviklingen til alle utøverne, men på grunn av studien hovedintensjon og omfang er det valgt ut to enkeltcase. Det er viktig å understreke at casenummer ikke har sammenheng med deltakernummer.

#### **4.3.1 Case 1**

Gjennomsnittsverdiene til denne utøveren viser sammenfallende verdier med resten av uvalget for oppgaveorientering, mens det er noe mer variasjoner for oppgaveorientert klima. Til tross for at denne variabelen varierer mer enn gjennomsnittet er verdiene innenfor den laveste og den høyeste score. Utøverens opplevelse av et prestasjonsorientert klima er ved punktundersøkelse 1 den laveste scoren for utvalget, før den stiger frem til punktundersøkelse 4. Selv om opplevelsen av et prestasjonsorientert klima har en positiv vekst er den fortsatt under gjennomsnittverdien for gruppa totalt sett. Prestasjonsorientering har på sin side en markant positiv vekst fra punktundersøkelse 1 til punktundersøkelse 4. Det er vanskelig å si noe om sammenhengen mellom prestasjonsorientert klima og prestasjonsorientering, men som vi har sett tidligere er det en trend for dette i denne studien. Når det gjelder de grunnleggende psykologiske behov viser denne utøveren store avvik i forhold til utvalget for tilhørighet og kompetanse, mens behovet for autonomi er stabilt høyt. Denne utøveren har ved siste punktundersøkelse sagt at han ikke har nådd målene sine for sesongen og at grunnen for dette kan skyldes langtidssykdom. En slik faktor kan ha vært avgjørende for at utøveren i mindre grad føler tilhørighet, samtidig som at det kan ha påvirket utøverens opplevde kompetanse. Det som allikevel er interessant er at opplevd kompetanse har en vekst fra punktundersøkelse 1 til

punktundersøkelse 2, før den faller frem til punktundersøkelse 5. Dette kan underbygge min tidligere argumentasjon om at den selvrefererte kompetansen ikke bli truet før utøveren opplever at klimaet er opptatt av sosial sammenligning (Roberts, 1992; Nicholls, 1984a). Det er også interessant å se på utviklingen av de grunnleggende psykologiske behov i forhold til indre motivasjon og identifisert regulering. I henhold til *Organismic Integration Theory* må en utøver føle støtte fra alle tre behovene for å nå den mest internaliserte formen for motivasjon, indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Gjennomsnittsverdiene til utøver 1 undergraver på mange måter en slik tilnærming ved at behovet for tilhørighet er lavt, mens den indre motivasjonen er stabilt høy frem til punktundersøkelse 4. For denne utøveren kan det derfor tenkes at behovet for autonomi og kompetanse er av stor betydning, noe som også viser seg gjeldende på slutten av sesongen. Mens behovet for autonomi fortsetter å være stabilt høyt blir det en stadig mer negativ trend for opplevelsen av kompetanse, noe som til slutt fører til en markant reduksjon i indre motivasjon og identifisert regulering. En slik utvikling av motivasjon kan allikevel forsvares ut fra *Cognitiv Evaluation Theory*, der Deci og Ryan (1980, 1985) argumenterer for at særlig opplevelse av autonomi og kompetanse er viktig for å vedlikeholde eller øke den indre motivasjon. Det er vanskelig å si om den negative trenden skyldes utøverens opplevelse av klimaet, men gjennomsnittsverdiene kan indikere en slik tilnærming. Som sagt så er det en trend for at denne utøveren i større grad opplever klimaet som kontrollerende i konkurransesesongen, noe som fra et SDT perspektiv vil hindre de mest internaliserte reguleringene (Deci & Ryan, 2000). Det at denne utøveren har en så sterk negativ trend for kompetanse og selvbestemt motivasjon kan også innebære faresignaler i forhold til maladaptiv trening og utbrenthet (Lemyre, 2005). Selv om man på bakgrunn av resultatene ikke kan konkludere med en slik tilnærming, er dette en utvikling som trenere og støtteapparat bør være klar over. Det viser seg at et klima som er kontrollerende, for kritisk, eller for fokusert på å vinne kan føre til at utøveren mister interessen for aktiviteten, og at man derfor blir drevet vekk fra idretten i stedet for inn i den (Mandigo & Holt, 2002; Ryan & Deci, 2007).

#### **4.3.2 Case 2**

Utøveren i case to har en stabil veldig høy oppgaveorientering gjennom hele perioden. Opplevelsen av et oppgaveorientert klima synes også å være høy, men den er ikke stabil. Oppgaveklima har en økning fra punktundersøkelse 1 til punktundersøkelse 3, før det er en reduksjon frem til punktundersøkelse 5. Dette kan tyde på at utøveren i større grad opplever

klimaet som tilretteleggende for læring og mestring av oppgaver i ressursperioden i forhold til konkurransesesongen (Roberts, 1992; Nicholls, 1984a). På den andre siden er gjennomsnittsverdien for prestasjonsklima på det høyeste ved punktundersøkelse 3, noe som kanskje er forventet ut fra tidligere diskusjon. Når utøveren har en reduksjon frem til punktundersøkelse 5 kan det være noe uventet, og man skulle tro at konkurransesesongens sosiale aspekt førte til en opprettholdelse eller økning. Det er viktig å påpeke at denne utøveren ikke har deltatt i punktundersøkelse 4, og at gjennomsnittsverdien for punktundersøkelse 3 og 5 er lagt inn. Det kan tenkes at kurven ikke ville hatt en negativ lineær trend om punktundersøkelse 4 hadde vært med. Selv om denne utøveren har en økning i prestasjonsklima frem til punktundersøkelse 3, er det en negativ trend for prestasjonsorientering gjennom hele sesongen. Dette er på mange måter uventet, samtidig som at det er en utvikling som går mot utvalgets generelle trend. Det er vanskelig å si noe om en slik utvikling, men det kan tenkes at utøveren har kommet inn i et klima som er mindre fokusert på resultater og sosial sammenlikning (Roberts, 1992; Nicholls, 1984b). Selv om en slik argumentasjon er basert på teoretiske antagelser, er det interessant å se at ytre regulering og umotivert viser samme trend. Utøveren har i starten av sesongen høye verdier for begge reguleringene, mens det er en klar negativ utvikling frem mot punktundersøkelse 5. Dette forsterker inntrykket av at utøveren i starten av sesongen i større grad var drevet av kontrollerende motiver enn ved slutten av sesongen. En annen interessant observasjon er utviklingen av de grunnleggende psykologiske behov i forhold til situasjonsbestemt motivasjon ved punktundersøkelse 3. Utøveren har her en markant reduksjon i kompetanse og autonomi, samtidig som at det også er en reduksjon i indre motivasjon og identifisert regulering. Det er også en markant økning i ytre regulering knyttet opp mot dette målepunktet. En så markant endring i én variabel kunne blitt knyttet opp mot målefeil, men når så mange variabler viser samme trend er det tydelig at det er noe som har skjedd i utøverens tilværelse. Dette resultatet kan på mange måter underbygge min tidligere argumentasjon om at starten på konkurransesesongen på mange måter er en kritisk periode for utøverne, og at en positiv tilbakemelding på normativ kompetanse kan være utslagsgivende for videre utvikling av motivasjon. I motsetning til utøveren i case 1 har denne utøveren nådd sine mål for sesongen, noe som kan ha vært utslagsgivende for at den negative trenden blir snudd. Selv om en slik tilnærming kan virke naturlig er det viktig å være klar over at også andre faktorer kan ha spilt inn i punktundersøkelse 3, som for eksempel utenomsportslige grunner.



## 5. Oppsummerende diskusjon og konklusjon

Målet med denne studien var å se nærmere på utviklingen av motivasjon gjennom en sesong for yngre elitelangrennsutøvere. Det er sett på motivasjonstrender innenfor motivasjonelt klima, målorientering, de grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon, samtidig som at to ulike case har blitt presentert for å få en dypere forståelse. Det er viktig å se på de ulike trendene med et lite forbehold. Først og fremst fordi et lite utvalg medfører statistiske svakheter, men også fordi funnene i mange tilfeller ikke kan knyttes opp mot tidligere forskning. Det er svært få studier som tester selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien i et "longitudinal design", og det er ikke funnet noen studier som ser på disse teoriene sammen gjennom en sesong for eliteutøvere.

Med bakgrunn i studiens korrelasjonsanalyser er det en trend for at man kan dele sesongen inn i to deler, ressursperioden (punktundersøkelse 1, 2 og 3) og konkurransesesongen (punktundersøkelse 4 og 5), og at utøvernes opplevelse av klimaet er forskjellig i de to periodene. I ressursperioden er det en moderat til sterk trend for at et oppgaveorientert klima har en sammenheng med autonomi og tilhørighet, samtidig som at oppgaveklima i denne delen av sesongen har en sammenheng med de nevnte behov målt ved et senere tidspunkt. Dette gjelder spesielt for punktundersøkelse 2 og 3. Det kan derfor tenkes at klimaet i ressursperioden er spesielt viktig for utøverne, samtidig som at overgangen til konkurransesesongen kan være en kritisk periode. Bakgrunnen for dette er at det er en urelatert sammenheng mellom oppgaveklima og de grunnleggende psykologiske behov i konkurransesesongen, selv om gjennomsnittsverdiene for utvalget er stabile gjennom hele sesongen. En urelatert sammenheng ved punktundersøkelse 4 og 5 kan skyldes at det er ulike utøvere som scorer høyt ved de forskjellige punktundersøkelsene, men det kan også skyldes klimatiske endringer. Et annet funn som kan underbygge viktigheten av å ha fokus på autonomi og tilhørighet er den klare trenden for at prestasjonsklima har en moderat til sterk negativ sammenheng med autonomi og tilhørighet. Det er en klar trend gjennom hele sesongen, ved siden av at den er signifikant negativ ved punktundersøkelse 1, 2 og 3.

Når det gjelder oppgaveklima i forhold til kompetanse viser denne studien en noe mer kompleks sammenheng enn for autonomi og tilhørighet. Ved punktundersøkelse 1 og 2 er det en svak positiv sammenheng mellom oppgaveklima og kompetanse, mens det ved punktundersøkelse 3 er en sterk positiv sammenheng. Den noe svake trenden ved

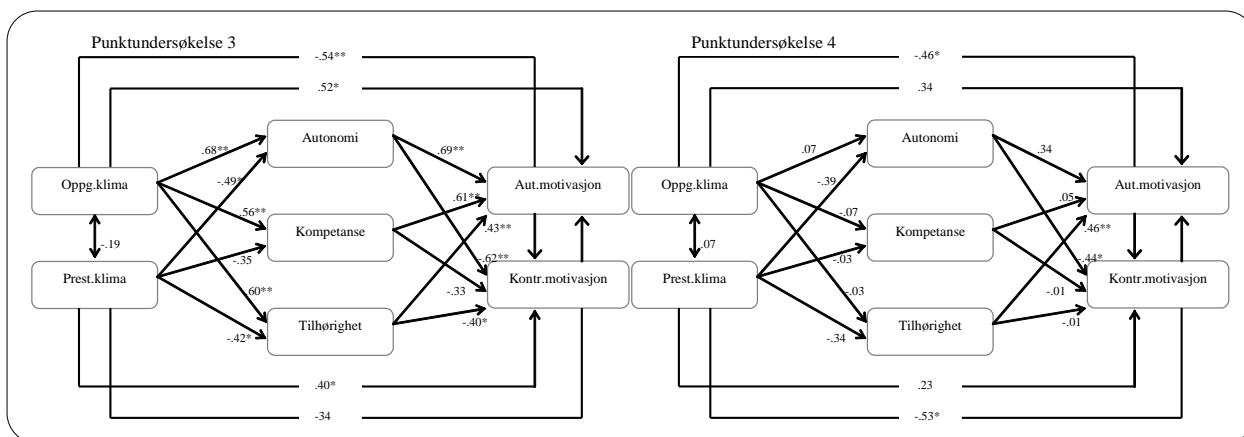
punktundersøkelse 1 og 2 kan skyldes at utøverne i utgangspunktet har en høy kompetanse (selvreferert), og at de derfor ikke opplever klimaet som støttende. Det kan i midlertidig tenkes at idrettens sosiale kontekst kan oppfattes som en ”trussel” for den selvrefererte kompetanse, og at utøverne ikke opplever klimaet som støttende før den bli ”truet”. Det kan derfor være naturlig at utøverne i større grad blir usikre på sin egen kompetanse når de nærmer seg sesongen, noe som fører til en sterk positiv sammenheng ved punktundersøkelse 3. Når det ved punktundersøkelse 4 og 5 er en urelatert sammenheng kan det tyde på at konkurranseaspektet frembringer sosiale sammenligningsprosesser, og at resultatene (normativ kompetanse) blir av større betydning. I forhold til en slik tilnærming kan en god tilbakemelding på normative kompetanse bygge opp under utøverens selvrefererte kompetanse, mens en negativ tilbakemelding kan bryte den ned. Et høyt standardavvik kan indikere store individuelle forskjeller i gruppa, samtidig som at utøverne i case 1 og 2 viser markant forskjellig utvikling fra punktundersøkelse 3. Det kan tenkes at utøveren i case 1 får en vedvarende negativ tilbakemelding på normativ kompetanse, noe som fører til en negativ motivasjonstrend frem til punktundersøkelse 5. På den andre siden kan en positiv tilbakemelding i case 2 føre til at en negativ trend ved punktundersøkelse 3 blir snudd. Når det gjelder sammenheng mellom prestasjonsklima og kompetanse er trenden på mange måter teoretisk sammenfallende. Det er en moderat negativ sammenheng ved punktundersøkelse 2 og 3, mens det er en urelatert sammenheng ved punktundersøkelse 1, 4 og 5. Det at utøverne i større grad viser en negativ trend i forhold til andre studier (Reinboth & Duda, 2004, 2006; Standage et al., 2003) kan indikere at prestasjonsklimaets styrke er forskjellig, og at en negativ tilbakemelding på normativ kompetanse kan bli ekstra utslagsgivende. Et sterkt fokus på mestringsstrategier kan derfor synes som ekstra viktig.

Resultatene i denne studien viser at behovet for autonomi og tilhørighet i stor grad har en medierende rolle for autonom motivasjon. På bakgrunn av at utøveren ikke opplever oppgaveklima som støttende for disse behovene i konkurransesesongen, er det interessant at de også her kan synes medierende. Det kan tenkes at klimaet som ble dannet tidlig på sesongen fortsatt er en grobunn for autonom motivasjon, men det er viktig å være klar over at andre sosiale faktorer kan ha spilt inn. På den andre siden viser resultatene en trend for at autonomi og tilhørighet er negativt korrelert med kontrollert motivasjon, og da spesielt i ressursperioden. Selv om utøverne har høye verdier for autonom motivasjon kan den sterke negative trenden være et faremoment, dette fordi det kan undergrave en selvbestemt motivasjon (Ryan & Deci, 2000b). En slik tilnærming trenger ikke berøre utvalget som en helhet, men et høyt

standardavvik for begge behovene og situasjonsbestemt motivasjon indikerer at det kan være individuelle forskjeller i utvalget. Begge utøverne i casestudiet indikerer at en endring i tilfredsstillelsen av behovene fører til en endring i situasjonsbestemt motivasjon.

Når det gjelder kompetanse er det også i forhold til situasjonsbestemt motivasjon en komplisert sammenheng. Resultatene viser en trend for at kompetanse har en medierende rolle ved punktundersøkelse 1, 2, 3 og 5, ved siden av at den synes ekstra sterk ved punktundersøkelse 2 og 5. Det som i midlertidig kan være unaturlig er den manglende medierende effekten ved punktundersøkelse 4. Først og fremst kan en manglende sammenheng skyldes et høyt standardavvik, selv om et lignende standardavvik ikke skapte problemer for analysen ved punktundersøkelse 3. På bakgrunn av dette må det tas høyde for at også andre faktorer kan ha spilt en avgjørende rolle. En faktor kan som sagt tidligere være tilknyttet utøvernes tilbakemelding på normative kompetanse. Det kan tenkes at den normative kompetansen får stor betydning når utøverne går inn i konkurransesesongen, og at den vil påvirke den selvrefererte. Ved en slik tilnærming vil gode prestasjoner kunne opprettholde en autonom motivasjon, mens dårlige resultater kan undergrave den. Selv om SDT ikke skiller normativ kompetanse og selvreferert kompetanse i deres kompetansebegrep, kan en slik tilnærming støttes i *Cognitiv Evaluation Theory* (Deci & Ryan, 1985). Her spiller presset på utøveren en sentral rolle, og det kan tenkes at et press fra utøveren selv eller fra omgivelsene er spesielt stort ved punktundersøkelse 4. Selv om utvalget har en høy gjennomsnittsverdi for autonomi er det viktig å forholde seg til standardavviket. Det kan tenkes at enkeltutøvere ikke får tilfredsstillt behovet for autonomi, noe som igjen fører til en manglende tilfredsstillelse av kompetanse. En slik argumentasjon synes sannsynlig ut fra at utøverne ved punktundersøkelse 5 har et markant lavere standardavvik for autonomi, og en signifikant sterk sammenheng mellom kompetanse og autonom motivasjon. Selv om en slik tilnærming kan svare for utvalget som en helhet viser utøveren i case 1 en interessant utvikling. Til tross for at denne utøveren i stor grad får tilfredsstillt sitt behov for autonomi, er det en negativ utvikling for flere variabler på slutten av sesongen. Det kan derfor tenkes at en negativ opplevelse av normativ kompetanse i starten av konkurransesesongen fører til en negativ utvikling i selvreferert kompetanse (kompetanse i henhold til SDT), noe som ved slutten av sesongen fører til en markant reduksjon i indre motivasjon og identifisert regulering. Denne utvikling er i samsvar med *Cognitiv Evaluation Theory*, der det argumenteres for at autonomi og kompetanse er viktig for å vedlikeholde eller øke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1980, 1985). En slik tilnærming kan på mange måter vise konkurranseaspektets betydning, og at manglende

resultater kan føre til en maladaptiv atferd (Lemyre, 2005). Når det gjelder kompetanse i forhold til kontrollert motivasjon viser utvalget en varierende trend. Det er en negativ sammenheng ved punktundersøkelse 2 og 3, mens det er en positiv sammenheng ved punktundersøkelse 1 og 5. Ved punktundersøkelse 4 er det en urelatert sammenheng mellom kompetanse og kontrollert motivasjon. Den noe varierende trenden kan skyldes kompetansebegrepets kompleksitet for eliteutøvere, men det at umotivert og ytre regulering utgjør kontrollert motivasjon kan og ha vært en avgjørende faktor. Det er også viktig å være klar over at den generelle trenden ikke trenger å forklare utvikling hos enkeltutøvere. Som vist tidligere har utøveren i case 2 en markant negativ utvikling av autonomi og kompetanse ved punktundersøkelse 3. I dette tilfellet medfører denne utviklingen en negativ utvikling i indre motivasjon og identifisert regulering, samt en positiv utvikling for ytre regulering.



**Figur 15.** Skjematisk fremstilling av sammenhengen mellom motivasjonelt klima, de grunnleggende psykologiske behov og situasjonsbestemt motivasjon ved punktundersøkelse 3 og 4

Det er en klar trend for at et oppgaveorientert klima har en sammenheng med autonom motivasjon gjennom hele sesongen. Dette kan sies å være som forventet da karakteristikken for et oppgaveorientert klima på mange måter er likt det man i SDT kaller autonomi-støtte, og som fra et teoretisk perspektiv vil predikere en selvbestemt motivasjon (Deci & Ryan, 1980, 1985). Som vist tidligere er det ingen sammenheng mellom oppgaveklima og de grunnleggende psykologiske behov i konkurransesesongen. Det er derfor bemerkelsesverdig at oppgaveklima også ved disse punktundersøkelsene i så stor grad har en sammenheng med autonom motivasjon. En forklaring kan knyttes opp mot det klimaet som dannes i ressursperioden. Det kan tenkes at klimaet der skaper en grobunn for autonom motivasjon når utøverne går inn i

konkurransesesongen, noe resultatene kan underbygge. Oppgaveklima har ved punktundersøkelse 2, 3 og 4 en moderat til sterk sammenheng med autonom motivasjon målt på et senere tidspunkt. En annen forklaring kan være at indre motivasjon og identifisert regulering i denne studien utgjør autonom motivasjon. Dette medfører at trenden ikke er testet opp mot indre motiver alene, noe som innebærer at utøverne også kan føle et oppgaveorientert klima som støttende for ytre motiver. På den andre siden er det en klar trend for at et prestasjonsorientert klima har en negativ sammenheng med autonom motivasjon. Da denne trenden synes sterkere enn i fysisk aktivitet (Brunel, 1999) og skolesammenheng (Standage et al., 2003) kan det forsterke inntrykket av at et prestasjonsorientert klima har forskjellig ”styrke” i ulike kontekster. En slik tilnærming kan på mange måter være naturlig da idretten er ”livsgrunnlaget” for utøverne i denne studien. Selv om det er en negativ sammenheng mellom et oppgaveorientert klima og kontrollert motivasjon, viser gjennomsnittsverdiene at utvalget som en helhet i liten grad lar seg påvirke av omgivelsenes press på å prestere. Det vil si at det er den enkeltes individuelle oppfattning av klimaet som avgjør om man oppfatter klimaet som grunnleggende prestasjonsorientert eller oppgaveorientert (Roberts, 1992; Roberts, Treasure & Kavassanu, 1997; Treasure, 1997). Til tross for at den generelle trenden går i den retningen, kan case 1 være et eksempel der presset blir for stort. Det er vanskelig å si hva som er utslagsgivende for den negative motivasjonstrenden i dette eksempelet, men det er en klar positiv utvikling for både prestasjonsklima og prestasjonsorientering. Denne utvikling vil fra et teoretisk perspektiv føre til at utøveren i større grad opplever klimaet som kontrollerende, noe som hindrer de mest internaliserte reguleringene (Deci & Ryan, 2000).

Resultatene i denne studien viser at det i liten grad er en sammenheng mellom oppgaveorientert klima og oppgaveorientering. En forklaring på dette kan være utøvernes høye gjennomsnittsverdi for oppgaveorientering. Denne verdien er markant høyere enn tidligere studier (Standage et al., 2003; Brunel, 1999). Det kan derfor tenkes at en høy oppgaverettet involvering/oppgaveorientering gjør at utøverne i mindre grad blir påvirket av klimaet (Treasure, 2001; Duda, 2001). Utviklingen for oppgaveorientering og oppgaveorientert klima kan for begge utøverne i casestudiet indikere at det er en urelatert sammenheng mellom variablene. I case 1 varierer begge variablene, men det er ingen trend for samvariasjon. Utøveren i case 2 har på sin side en stabilt veldig høy oppgaveorientering gjennom hele sesongen, mens opplevelsen fra klimaet i større grad viser variasjoner. Da det ikke er funnet forskning som tar for seg dette fenomenet er det vanskelig å si noe om hva man kan forvente. Det er allikevel interessant at en urelatert sammenheng for utvalget kan indikere at

oppgaveklime og oppgaveorientering utvikler seg uavhengig av hverandre. Denne trenden er også interessant i forhold til prestasjonsorientering og prestasjonsklime. Utvalget viser en tendens for at det er en sammenheng mellom prestasjonsklime og prestasjonsorientering, samtidig som at utøverne i case 1 og 2 i stor grad viser en samvariasjon i utvikling av variablene. Det er viktig å påpeke at det ikke er testet for kausalitet i denne studien, og at det ikke er funnet teori som forklarer en forventet utvikling for utøvere som er høy/høy på begge målorienteringene. Denne trenden må derfor tas med forbehold og må eventuelt kontrolleres i fremtidig forskning.

Resultatene kan tyde på at utøveren i større grad begynner å vurdere sine prestasjoner i forhold til de andre ved punktundersøkelse 2, noe som kan tyde på at utøvernes forventninger og tro til sesongen begynner å spille inn (Ames, 1992a). Ved denne målingen er det en signifikant sterk sammenheng mellom prestasjonsorientering og prestasjonsklime. Resultatene kan også indikere at utøveren i stor grad oppfatter klimaet som prestasjonsorientert i selve konkurransesesongen. Dette fordi det er en sterkere sammenheng mellom prestasjonsklime og prestasjonsorientering ved punktundersøkelse 3 og 4 enn ved 1 og 5.

## **5.1 Fremtidig forskning**

I de ulike delene av diskusjonen er det ved flere anledninger påpekt et behov for å kontrollere denne studiens funn opp mot fremtidig forskning. I stor grad er bemerkningene knyttet opp størrelsen på utvalget, noe som har medført en lav generaliserbarhet. Det ville derfor vært av stor interesse å se om de ulike trendene som er beskrevet også er gjeldende ved å ha et større utvalg. På bakgrunn av at et lite utvalg i denne studien skyldes et lavt antall elitelangrennsutøvere, vil en naturlig tilnærming være å inkludere andre idretter. Det som eventuelt må stilles av krav er et høyt antall treningstimer, at de er i toppen av sine klasser, og at idretten har en naturlig todeling av en sesong. Det vil si at en sesong er klart definert ved en ressursperiode og en konkurransesesong. På denne måten vil man kunne klare å heve størrelsen på utvalget betraktelig, samtidig som at man kan kontrollere for utviklingen innenfor de ulike idrettene. Det er også påpekt at utøverne i deler av sesongen kan ha blitt påvirket av sosiale faktorer som det ikke er kontrollert for i denne studien. For å i større grad kunne forstå eliteutøveres motivasjonstrender vil det derfor være av stor betydning at fremtidig forskning også kontrollerer for andre sosiale faktorer, som for eksempel konkurranseaspektet. Dette kan

gjøres ved å måle oppnåelse av resultatmål, enten ved kvantitativ eller kvalitativ tilnærming. Det ville vært interessant å fulgt opp denne studiens funn med intervjuer av enkeltutøvere, men på grunn av masteroppgavens omfang og tidsbegrensning har ikke dette latt seg gjøre.

## Referanseliste

- Amabile, T.M., DeJong, W. & Lepper, M. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92-98.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. I: DA Kleiber & ML Maehr (Red.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol 5, s. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. I: G.C. Roberts (Red.), *Motivation in sport and exercise* (s. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Amorose, A.J. & Horn, T.S. (2001). Pre-to post-season changes in the intrinsic motivation of first year college athletes: Relationships with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 355-373.
- Bagøien, T.E. & Halvari, H. (2005). Autonomous motivation: involvement in physical activity, and perceived sport competence: structural and mediator models. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 3-21.
- Bjerke, T. & Svebak, S. (1997). *Psykologi for høghskolen*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: Wiley.
- Brunel, P.C. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 9, 365-374.
- Caspersen, R. (2007). *Trener-utøver-relasjon, motivasjonelt klima og tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov hos norske eliteutøvere*. Hovedfagsoppgave, Norges Idrettshøgskole.
- Chandler, C.L. & Connell, J.P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 357-365.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design & Analysis Issues for Field Settings*. Houghton Mifflin Company, Boston.



- Cox, R.H. (2007). *Sport Psychology, Concepts and Applications* (6. utg). McGraw Hill, International Edition.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J., Goudas, M., Sarrazin, P. & Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305–315.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. I: L. Berkowitz (Red.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, s. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. I R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium of Motivation: Perspectives on motivation*, Vol. 38, 237-288. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I: EL Deci & RM Ryan (Red.). *Handbook of Self-Determination Research*, 1, 3-33.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C. & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Duda, J.L. & Hall, H. (2001). Achievement Goal Theory in Sport: Recent Extensions and Future Directions. I: RN Singer, HA Hausenblas & C.M. Janelle (Red.), *Handbook of sport psychology* (2. utg., s 417-443). New York: Wiley.

- Duda, J.L. & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J.L. & White, S.A. (1992). Goal orientations and beliefs about the causes of sport success among elite skiers. *The Sport Psychologist*, 6, 334-343.
- Duda, J.L. & Whitehead, J. (1998). Measurement and goal perspectives in the physical domain. I: JL Duda (Red.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (s. 21-48). Morgantown: WV: Fitness Information Technology.
- Duda, J.L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some issues. I: GC Roberts (Red.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (s. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Eikemo, T.A. & Clausen, T.H. (2007). *Kvantitativ analyse med SPSS. En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker*. Tapir Akademiske Forlag, Trondheim.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, E.S. & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Brière, N.M. & Provencher, P.J. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender: A test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 24-39.
- Frankfort- Nachimas, C. & Nachimas, D. (1996). *Research Methods in the Social Science* (5. utg.). ST. Martin's Press, New York.
- Frederick, C.M. & Ryan, R.M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16, 124-146.
- Gill, D.L. (2000). *Psychological Dynamics of Sport and Exercise*. Human kinetics, Champaign, IL.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.

- Goudas, M., Biddle, S. & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S. & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationship between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15, 89-96.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Guay, F., Vallerand, R.J. & Blanchard, C.M. (2000). On the assessment of situational, intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175- 213.
- Hagger, M.S. & Chatzisarantis, N.L.D. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Human Kinetics.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.I. & Black, W.C. (1995). *Multivariate data analysis with readings* (4. utg.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Halvari, A.E. & Halvari, H. (2006). Motivational predictors of change in oral health: An experimental test of self-determination theory. *Motivation and Emotion*, 30, 295-306.
- Harackiewicz, J.M., Manderlink, G. & Sansone, C. (1984). Rewarding pinball wizardry: The effects of evaluation on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 287-300.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Hollembeak, J. & Amorose, A.J. (2005). Perceived coaching behaviours and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 20-36.
- Hom, H.L., Duda, J.L. & Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 168-176.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (1998). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (2.utg.). Bergen-Sandviken: Fagbokutvalget.

- Kavussanu, M. & Roberts, G.C. (1996). Motivation in physical activity context: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Kleven, T.A. (2002a). Ikke-eksperimentelle design. I: T Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Kleven, T.A. (2002b). Begrepsoperasjonalisering. I: T Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. utg.). New York: Guilford Press.
- Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behaviour: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Kowal, J. & Fortier, M.S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 171-181.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: T Lund (Red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub forlag, Oslo.
- Lemyre, P.N. (2005). *Determinants of Burnout in Elite Athletes: A Multidimensional Perspective*. Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole.
- Lepper, M.R. & Greene, D. (1975). Turning play into work: effects of adult surveillance and intrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.
- Lund, H. & Røgind, H. (2004). *Statistik i ord*. Munksgaard Danmark, København.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.
- Lund, T. (1996). *Metoder i kausal samfunnsforskning*. Universitetsforlaget, Oslo.
- MacAuley, E., Duncan, T. & Tammen, V.V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- Maehr, M.L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. I: R Ames & C Ames (Red.). *Research on motivation in Education. Vol. 1: Student Motivation* (s. 115-144). New York: Academic Press.
- Mageau, G.A. & Vallerand, R.J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sport Sciences*, 21, 883-904.

- Mandigo, J.L. & Holt, N.L. (2002). Putting theory into practice: Enhancing motivation through OPTIMAL strategies. *Avante*, 8, 21-29.
- McAuley, E. & Tammen, V.V. (1989). The effects of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. *Journal of Exercise and Sport Psychology*, 11, 84-93.
- Miller, B.W., Roberts, G.C. & Ommundsen, Y. (2003). Effect of motivational climate on sportpersonship among competitive youth male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 13, 1-14.
- Miller, B.W., Roberts, G.C. & Ommundsen, Y. (2004). Effect of perceived motivational climate on moral functioning, team moral atmosphere perceptions, and the legitimacy of intentionally injurious acts among competitive youth football players. I: BW Miller (Red.), *Cheating in competitive youth football: The effect of coach-created motivational climate on sport morality*. Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole
- Mitchell, T. R. (1985). An Evaluation of The Validity of Correlation Research Conducted in Skill Transfer. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 75, s. 710- 720.
- Mullan, E. & Markland, D. (1997). Variations in self-determination across the stages of change for exercise in adults. *Motivation and Emotion*, 21, 349-362.
- Nicholls, J.G. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivations. I: R Ames & C Ames (Red.), *Research on motivation in education: Vol. 1: Student motivation*. New York: Academic Press.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. I GC Roberts (Red.), *Motivation in sport and exercise* (s. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S.J.H. (1999) A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N. (2001a). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sport Sciences*, 19, 397-409.
- Ntoumanis, N. (2001b). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.

- Ommundsen, Y. & Roberts, G.C. (1999). Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 333- 343.
- Ommundsen, Y., Roberts, G.C. & Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sport Sciences*, 16, 153-164.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11–20.
- Pelletier, L.G., Dion, S., Tuson, K.M., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviours? Towards a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 2481-2504.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J. & Brière, N.M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self- regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K., Brière, N.M. & Blais, N.M. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation , extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pensgaard, A.M. & Roberts, G.C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sport Sciences*, 3, 191-200.
- Pensgaard, A.M. & Roberts, G.C. (2002). Elite athletes' experiences of the motivational climate: The coach matters. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 12, 54-59.
- Reeve, J. & Deci, E.L. (1996). Elements within the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- Reeve, J., Olson, B.C. & Cole, S.G. (1985). Motivation and performance: Two consequences of winning and losing a competition. *Motivation and Emotion*, 9, 291-298.
- Reinboth, M. & Duda, J.L. (2004). The motivational climate, perceived ability, and athletes' psychological well-being. *The Sport Psychologist*, 18, 237-251.

- Reinboth, M. & Duda, J.L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.
- Reinboth, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 297-313.
- Reve, T. (1985). Validitet i økonomisk-administrativ forskning. I: *Metoder og perspektiver i økonomisk-administrativ forskning*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Roberts, G.C. & Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sports. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*. 6, 46- 56.
- Roberts, G.C. & Treasure, D.C. (1995). Achievement goals, motivation climate and achievement strategies and behaviors in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 64-80.
- Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. I: GC Roberts (Red.), *Motivation in Sports and Exercise* (s. 3- 30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. (1993). Motivation in sport: Understanding and enhancing the motivation and achievement of children. I: Singer RN, Murphey M & Tennant LK (Red.). *Handbook of Research in Sport Psychology* (s. 405 – 420). New York: Macmillan.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The Influence of Achievement Goals on Motivational Processes. I: GC Roberts (Red.), *Motivation in Sports and Exercise* (s. 1- 50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. & Balague, G. (1998). Achievement goals in sports. The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337–347.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. & Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity context: An achievement goal perspective. *Advances in Motivation and Achievement*, 10, 413 – 447.

- Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2007). Active Human Nature, Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. I: MS Hagger & NLD Chatzisarantis, *Intrinsic Motivation and Self-Determination* (s. 1-19). Human Kinetics.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Seifriz, J.J., Duda, J.L. & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Skog, O.J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener. En regresjonsbasert tilnærming*. Gyldendal Norske Forlag AS.
- Standage, M. & Treasure, D.C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- 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, 97-110.
- Tafarodi, R.W., Milne, A.B. & Smith, A.J. (1999). The confidence of choice: Evidence for an augmentation effect on self-perceived performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1405-1416.
- Thomas, J.R., Nelson, J.K. & Silverman, S.J. (2005). *Research Methods in Physical Activity* (5. utg). Human Kinetics.
- Todorovich, J.R. & Curtner-Smith, M.D. (2002). Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations. *European physical education review*, 8(2), 119-138.



- Treasure, D. & Roberts, G.C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Treasure, D.C. & Roberts, G.C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165-175.
- Treasure, D.C. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(3), 278 – 290.
- Treasure, D.C. (2001). Enhancing Young People's Motivation in Youth Sport: An Achievement Goal Approach. I: GC Roberts (Red.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (s. 79-100). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R.J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J. & Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- Vallerand, R.J. & Rousseau, F.L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. I: RN Singer, HA Hausenblas & CM Janelle (Red.), *Handbook of sport psychology* (2. utg, s. 389-416). New York: Wiley.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. I: M.P. Zanna (Red.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, s 271-360). San Diego: Academic Press.
- Vallerand, R.J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. I: GC. Roberts (Red.), *Advances in motivation in sport and exercise* (s 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vansteenkiste, M. & Deci, E.L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*, 27, 273-299.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Dewitte, S., De Witte, H. & Deci, E.L. (2004). The "why" and "why not" of job search behavior: Their relation to searching, unemployment experience, and well-being. *European Journal of Social Psychology*, 34, 345-363.
- Vlachopoulos, S.P. & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic

psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 103, 179-201.

- Walling, M.D., Duda, J.L. & Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Walsh, J., Crocker, P.R.E. & Bouffard, M. (1992). The effects of perceived competence and goal orientation on affect and task persistence in physical activity skill. *Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 24, 86-90.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, S.A. (1996). Goal orientation and perceptions of the motivational climate initiated by parents. *Pediatric Exercise Science*, 8, 122-129.
- White, S.A. (1998). Adolescent goal profiles, perceptions of the parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The Sport Psychologist*, 12, 16-28.
- Williams, G.C., Rodin, G.C., Ryan, R.M., Grolnick, W.S. & Deci, E.L. (1998). Autonomous regulation and adherence to long-term medical regimens in adult outpatients. *Health Psychology*, 17, 269-276.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. & Deci, E.L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behaviour. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

# Vedlegg

- Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet
  
- Vedlegg 2: Samtykkeerklæring
  
- Vedlegg 3: Spørreskjema
  - Del 1
    - Demografiske variabler
  
  - Del 2
    - Spørsmål 7 – 18, ”The Perception of Success Questionnaire” (POSQ; Roberts & Ommundsen, 1996)
  
    - Spørsmål 19 – 37, ”Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire” (PMCSQ; Roberts & Ommundsen, 1996)
  
    - Spørsmål 38 – 53, ”Situational Motivation Scale” (SIMS; Guay, Vallerand & Blanchard, 2000)
  
    - Spørsmål 54 – 65, ”The Basic Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale” (BPNES; Vlachopoulos & Michailidou, 2006)

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *Variabler som påvirke motivasjon gjennom en sesong hos yngre elitelangrensløpere*

#### Bakgrunn og hensikt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en forskningsstudie for å kartlegge motivasjon, motivasjonelt klima og mulige tegn på utmattelse blant yngre langrensløpere på elitenivå. Du er valgt ut til å delta i dette studiet fordi du har prestert på et topp nasjonalt og/eller internasjonalt nivå, og fordi du sesongen 2008/2009 er tatt ut på et landslag eller et privat finansiert rekrutteringslag. Studiet har sitt utgangspunkt i to masterstudier ved Norges Idrettshøgskole, men det vil i sin form samle inn data som en studie. Det vil være et samarbeidsprosjekt mellom Norges Idrettshøgskole og Olympiatoppen.

#### Hva innebærer studien?

Dette studiet vil være basert på en spørreundersøkelse bestående av 79 spørsmål som det tar ca 10-15 minutter å svare på. For å kunne måle de ulike endringene gjennom en hel sesong vil undersøkelsen bli gjennomført 5 ganger. Første gang i juni måned 2008, mens siste gjennomføring vil være i mars måned 2009. Selve undersøkelsen vil kunne gjennomføres ved en manuell skjematisk utfylling, eller en nettbasert skjematisk utfylling. Alle deltakere vil bli påminnet tidspunkt for utfylling via mail og/eller SMS. Etter nevnt påminnelse vil det være satt av en tidsperiode for utfylling, dette slik at alle deltakere fyller ut skjemaet innenfor samme tidsperiode.

#### Mulige fordeler og ulemper

Selve intensjonen med dette studiet er å kartlegge motivasjon, motivasjonelt klima og mulige tegn til utmattelse gjennom en sesong for yngre elitelangrensløpere. Norges Skiforbund vil få tilbud om en presentasjon av de totale data fra studiet. Dette kan være til hjelp i fremtidig satsning. Hver enkelt deltaker vil også få muligheten til å se sine egne resultater etter avtale med oss i prosjektgruppa. De ulemper vi kan se i forbindelse med dette studiet vil være den tid det tar for den enkelte å fylle ut selve skjemaene. Vi har prøvd å gjøre dette til en enklest mulig prosess der vi også tilrettelegger for elektronisk utfylling.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste. Listen over deltakere og deres deltakernummer vil bli lagret ved Norges Idrettshøgskole i et låst arkiv.

Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til deg. Det vil så langt som mulig søkes å publisere resultatene slik at identiteten til inkluderte ikke kommer frem. All data om deg vil dessuten anonymiseres ved prosjektslutt. Dette innebærer at ingen opplysninger om deg på noe vis kan identifiseres i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for din videre behandling. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Om du nå sier ja til å delta, kan du senere trekke tilbake ditt samtykke uten at det påvirker din øvrige behandling. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte Anne Marte Pensgaard på telefon 419 00365 eller Pierre-Nicolas Lemyre på telefon 23 26 24 22.

Vi håper flest mulig har tid og anledning til å være med!!

Med vennlig hilsen

.....

Frank Heggebø

.....

Dag André Nilsen



## Vedlegg 2

# Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Stedfortredende samtykke når berettiget, enten i tillegg til personen selv eller istedenfor

-----

(Signert av nærstående, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----

(Signert, rolle i studien, dato)

## *Variabler som påvirke motivasjon gjennom en sesong hos yngre elitelangrensløpere*

### **Litt informasjon om studien**

Du er valgt ut til å delta i dette studiet fordi du har prestert på et topp nasjonalt og/eller internasjonalt nivå, og fordi du sesongen 2008/2009 er tatt ut på et landslag eller et privat finansiert rekrutteringslag. Studiet har sitt utgangspunkt i to masterstudier ved Norges Idrettshøgskole, men det vil i sin form samle inn data som en studie. Det vil være et samarbeidsprosjekt mellom Norges Idrettshøgskole og Olympiatoppen.

Vi minner om at all informasjon som registreres om deg kun skal brukes slik som beskrevet i tidligere skriv om denne studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. Ditt deltakernummer knytter dine opplysninger gjennom en navneliste. Listen over deltakere og deres deltakernummer vil bli lagret ved Norges Idrettshøgskole i et låst arkiv. Det er kun autorisert personell knyttet til prosjektet som har adgang til navnelisten og som kan finne tilbake til deg. Det vil så langt som mulig søkes å publisere resultatene slik at identiteten til inkluderte ikke kommer frem.

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke til å delta i studien. Dette vil ikke få konsekvenser for din videre behandling. Om du har noen spørsmål til selve studiet eller ønsker å trekke deg, kan du kontakte Anne Marte Pensgaard på telefon 419 00365 eller Pierre-Nicolas Lemyre på telefon 23 26 24 22.

### **Gjennomføring**

Undersøkelsen består av totalt 86 spørsmål som det tar ca 10-15 minutter å svare på. Dette er den første av totalt 5 gjennomføringer. Skjemaet er delt inn i 2 hoveddeler. Første del består av noen generelle spørsmål om deg og vil kun være en del av spørreskjemaet ved første og siste gjennomføring. Andre del består av 6 forskjellige hovedspørsmål. Disse spørsmålene er knyttet til din rolle som langrensløper og til det miljøet du tar del i. Under hvert hovedspørsmål vil det være ulike utsagn med 5 eller 7 svaralternativer. For hvert utsagn ber vi deg sette ett kryss på det alternativet som best beskriver hvordan du føler det. Det er ingen rette eller gale svar.

## Del 1

	Mann	Kvinne					
1. Kjønn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
	17år	18år	19år	20år	21år	22år	23år
2. Alder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1-3år	4-5år	6-7år	8-9år	10-11år	12-13år	14- år
3. Idrettslig alder(Hvor lenge har du drevet organisert idrett)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Verdenscup	Skandinavisk cup	Norges cup	Nordisk junior landskamp	Ungdoms OL		
4. Nivå (Sett kryss på det høyeste nivået du har prestert)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	400-500	500-600	600-700	700-800	800-		
5. Hvor mange timer har du planlagt å trene inneværende sesong?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		



6. Hva er dine fire hovedmål for sesongen 08/09?

a. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Del 2

Denne delen består av 6 hovedspørsmål med flere underliggende utsagn. For hvert utsagn vil det være 5 eller 7 svaralternativer. For hvert utsagn nedenfor, sett ett kryss på det alternativet som best beskriver hvordan du føler det. Vi ber deg om å lese spørsmålene og alternativene nøye, og husk at det er ingen rette eller gale svar.

### 1. Hva betyr suksess i langrenn for deg?

	helt enig	litt enig	nøytral	litt uenig	helt uenig
	1	2	3	4	5
7. Jeg slår andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg er helt overlegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg er den beste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg gjør en god innsats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg viser personlig fremgang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg gjør det bedre enn mine konkurrenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg når ett mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg overvinner vanskeligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg når mine personlige mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg vinner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Jeg får vist andre at jeg er best	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg yter maksimalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. På det laget jeg tilhører så opplever jeg at:**

	helt enig	litt enig	nøytral	litt uenig	helt uenig
	1	2	3	4	5
19. Utøverne har en god følelse når de gjør det bedre enn andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Bare noen få utøvere kommer i søkelyset	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Utøverne blir ”staffet” når de gjør feil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Det er viktig å gjøre det bedre enn de andre utøverne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Treneren vil at vi skal prøve ut nye ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Bare den beste utøveren blir anerkjent/lagt merke til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Treneren gir mest oppmerksomhet til de beste utøverne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Innsats blir belønnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Utøverne liker å måle seg opp mot andre flinke utøvere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Utøverne blir oppmuntret til å gjøre det bedre enn sine medkonkurrenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Alle ønsker å bli best	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Fremgang hos hver enkelt utøver er viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Det er viktig å gjøre det bedre enn de andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Utøverne er redde for å gjøre feil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Treneren er opptatt av å utvikle/bedre ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	helt enig	litt enig	nøytral	litt uenig	helt uenig
	1	2	3	4	5
34. Utøverne prøver å lære seg nye ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Treneren favoriserer enkelte utøvere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Utøverne blir oppmuntret til å trene på det de ikke er flinke til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Alle utøverne har en viktig oppgave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3. Hva er det som best beskriver årsaken til at du nå driver med langrenn?

	passer helt perfekt	passer veldig bra	passer ganske bra	passer moderat	passer litt	passer lite granne	passer ikke i det hele tatt
	7	6	5	4	3	2	1
38. Fordi jeg synes at langrenn er interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Fordi jeg gjør det for min egen skyld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Fordi det er forventet at jeg skal gjøre det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Det er kanskje mange gode grunner for å gå langrenn, men personlig så ser jeg ingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Fordi jeg synes at langrenn er behagelig / trivelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Fordi jeg tror at langrenn er bra for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Fordi det er noe jeg må gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	passer helt perfekt	passer veldig bra	passer ganske bra	passer moderat	passer litt	passer lite grann	passer ikke i det hele tatt 1
	7	6	5	4	3	2	1
45. Jeg driver med langrenn, men jeg er ikke sikker på at det er verdt det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Fordi langrenn er artig / morsomt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Fordi jeg har valgt det selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Fordi jeg ikke hadde noe valg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Jeg vet ikke. Jeg ser ikke helt hva langrenn gir meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Fordi det føles godt å gå langrenn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Fordi jeg mener at langrenn er viktig for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Fordi jeg føler at jeg må gjøre det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Jeg driver med langrenn, men jeg er ikke sikker på om det er riktig å fortsette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Se nøye på hver av påstandene, og tenk på hvordan dette passer for deg i treningen.**

**Indiker på skalaen hvor sant disse er for deg.**

	ikke sant i det hele tatt			noe sant			veldig sant
	1	2	3	4	5	6	7
54. Treningen er i stor grad forenlig med mine valg og interesser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Jeg føler sterkt at treningen passer måten jeg vil trene på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Måten jeg trener på er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at treningen skal være	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Jeg føler sterkt at jeg har mulighet til å gjøre valg i forhold til min aktivitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet mitt med treningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Jeg føler jeg utfører øvelsene i treningsprogrammet mitt veldig effektivt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Jeg føler denne treningen er noe jeg får til bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		ikke sant i det hele			noe sant			veldig sant
		1	2	3	4	5	6	7
61.	Jeg føler jeg kan klare de oppgavene treningsprogrammet legger opp til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62.	Jeg føler meg veldig bekvem sammen med de andre på laget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63.	Jeg føler jeg kan omgås de andre på laget på en vennlig måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64.	Jeg føler jeg har en god og åpen kommunikasjon med de andre på laget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65.	Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre på laget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Hvordan vil du vurdere din vilje/forutsetning til å trene?**

		helt enig			nøytral			helt uenig
		1	2	3	4	5	6	7
66.	Jeg føler meg trygg på min evne til å trene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67.	Jeg mestrer det å trene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68.	Jeg vet hvordan jeg skal trene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	helt enig			nøytral			helt uenig
	1	2	3	4	5	6	7
69. Jeg føler meg i stand til å møte utfordringer i forhold til det å trene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**6. I de følgende spørsmål skal du indikere hvor ofte du har hatt den nevnte følelse eller tanke i løpet av den siste tiden. 1 betyr: "Jeg har det nesten aldri sånn" og 5 betyr: "Jeg har det nesten alltid sånn".**

	nesten aldri	sjelden	noen ganger	ofte	nesten alltid
	1	2	3	4	5
70. Jeg utretter mange verdifulle ting i langrenn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Jeg føler meg så sliten på grunn av treningen min, at jeg har problemer med å finne energien til å gjøre andre ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Den innsatsen jeg legger i langrenn kunne være brukt bedre på andre ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Jeg føler meg alt for sliten av å delta i langrenn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Jeg oppnår ikke mye i langrenn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Jeg bekymrer meg ikke på langt nær så mye om mine langrennsprestasjoner, som jeg gjorde tidligere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Jeg lever ikke opp til mine egne forventninger i langrenn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Jeg føler meg utslitt av langrenn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Jeg er ikke så engasjert i langrenn som jeg har vært tidligere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	nesten aldri	sjelden	noen ganger	ofte	nesten alltid
	1	2	3	4	5
79. Jeg føler meg fysisk utslitt av langrenn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Jeg føler meg mindre bekymret om det å være suksessfull i langrenn en jeg har vært tidligere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Jeg blir både mentalt og fysisk utmattet av kravene i langrenn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Det virker som om, at uansett hva jeg gjør, så er ikke prestasjonene mine så gode som de burde være	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Jeg føler, at jeg har suksess i langrenn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Jeg har negative følelser overfor langrenn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Jeg har overskudd til å være sammen med familie og venner i fritiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. I det neste spørsmålet skal du svare ved å sette ett kryss på det alternativet du føler passer best for deg.**

	Verdensklasse	Internasjonalt nivå	Nasjonalt nivå	Middels nasjonalt nivå	Lavt i forhold til andre
86. Hvor god føler du at du er i langrenn?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Takk for at du tok deg tid til å besvare spørsmålene!!**