

Betydningen av organiserte fritidsaktiviteter for akademisk mestringsforventning

Silje Salbakk



Masteroppgave
Masterprogram i helsefremmende arbeid og
helsepsykologi

HEMIL-senteret
Psykologisk fakultet

UNIVERSITETET I BERGEN

Våren 2018

Forord

Valget av å ha fokuset rettet mot ungdommer under utdanning i masteroppgaven min kom fra min lærerbakgrunn. Jeg ville bruke den for å koble utdanning sammen med helsefremmende arbeid. Det har lenge fascinert meg hvordan mange toppidrettsutøvere kan klare å kombinere toppidrett med tidkrevende studier. Er de «overmennesker» eller har en barndom med høy aktivitet lært dem noe som er nyttig for skolebenken? Jeg har nok ikke en konkret fasit på dette nå, etter et år med intens jobbing, men jeg har funnet mange mulige svar.

Prosessen med å komme fram hit til et ferdig produkt har ofte føltes som å ta to steg fram, og et steg tilbake. Tidvis i blinde. Men det har vært utrolig lærerikt og givende.

Som ensom fjernstudent i Oslo har jeg ikke hatt så mange faglige diskusjoner sammen med medstudenter underveis. Samtalene med veileder Ingrid Holsen ved HEMIL-senteret, har derfor vært veldig kjærkomment. Jeg vil takke henne så mye for et godt samarbeid og nyttige tilbakemeldinger. Jeg vil også takke Kristel, Eirik, mamma og pappa for at de har latt meg bable i vei i mine oppturer og nedturer. Kristel, Eirik og pappa må også takkes så mye for deres bidrag med korrekturlesing.

Silje Salbakk

Oslo, mai 2018

Innhold

Forord.....	ii
Liste over figurer.....	vi
Liste over tabeller.....	vi
Sammendrag.....	vii
Abstract.....	viii
Forkortelser.....	ix
1 Introduksjon.....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Formål.....	4
1.3 Begrep.....	4
1.3.1 Organiserte fritidsaktiviteter.....	4
1.3.2 Akademisk mestringsforventning.....	5
1.3.3 Sosioøkonomisk status.....	6
1.3.4 Variablenes sammenheng med helse og helsefremmende arbeid.....	7
2 Teoretisk rammeverk.....	8
2.1 Introduksjon av teoretisk rammeverk.....	8
2.1.1 Former for kapital.....	8
2.2 Sosial kapital.....	8
2.2.1 Sosial kapital og helse.....	9
2.2.2 Sosial kapital blant ungdom.....	10
2.2.3 Sosial kapital og sosiale ulikheter.....	11
2.3 Mestringsforventning.....	11
2.3.1 Motivasjonsteori.....	11
2.3.2 Mestringsforventningers ulike karakteristikk.....	13
2.3.3 Kilder til mestringsforventninger.....	13
2.3.4 Å måle mestringsforventning.....	14
3 Litteraturgjennomgang.....	16
3.1 Litteratursøk.....	16
3.1.1 Søkeord.....	16
3.1.2 Søkeresultat.....	16
3.1.3 Inklusjons- og eksklusjonskriterier.....	16
3.2 Deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter.....	17
3.2.1 Tidsbruk, bredde og varighet.....	17
3.2.2 «Over-scheduling»-hypotesen.....	18
3.2.3 Deltakelse i OFA og akademiske prestasjoner.....	19

3.2.4	Positiv utvikling og sosial tilpasning.....	21
3.2.5	Sosial ulikhet i deltakelse.....	23
3.3	Akademisk mestringsforventning.....	25
3.3.1	Betydning av mestringsforventning for akademiske prestasjoner.....	25
3.3.2	Sammenhengen mellom akademisk mestringsforventning og andre faktorer.....	26
3.3.3	Akademisk mestringsforventning som mediator.....	28
3.3.4	Sosiale ulikheter ved akademisk mestringsforventning.....	29
3.4	Organiserte fritidsaktiviteter, mestringsforventning, og akademisk selvkonsept.....	30
3.4.1	Sammenhengen mellom idrett og generell mestringsforventning.....	31
3.4.2	Organiserte fritidsaktiviteter og akademisk selvkonsept.....	31
4	Problemstilling og hypotese.....	33
4.1	Problemstilling.....	33
4.2	Hypoteser.....	33
5	Metode.....	34
5.1	Vitenskapsteori.....	34
5.1.1	Positivism/postpositivism.....	34
5.1.2	Hermeneutikk.....	35
5.2	Design.....	36
5.3	Populasjon og utvalg.....	37
5.4	Måleinstrumenter.....	38
5.4.1	Organiserte fritidsaktiviteter.....	38
5.4.2	Akademisk mestringsforventning.....	39
5.4.3	Sosioøkonomisk status.....	39
5.5	Validitet.....	39
5.6	Reliabilitet.....	40
5.7	Statistiske analyser.....	40
5.7.1	Forberedende analyser og manipulering av variabler.....	41
5.7.2	Gruppeforskjeller.....	42
5.7.3	Korrelasjon.....	42
5.7.4	Regresjon.....	42
5.8	Forskningsetikk.....	44
6	Resultater.....	46
6.1	Bakgrunnsvariabler.....	46
6.2	Organiserte fritidsaktiviteter.....	46
6.2.1	Korrelasjoner.....	48
6.2.2	Gruppeforskjeller.....	49

6.3 Akademisk mestringsforventning.....	49
6.3.1 Korrelasjoner.....	50
6.3.2 Gruppeforskjeller.....	51
6.4 Regresjon.....	52
7 Diskusjon.....	56
7.1 Sammendrag av hovedfunn.....	56
7.2 Deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter.....	56
7.3. Akademisk mestringsforventning.....	59
7.4 Organiserte fritidsaktiviteter og akademisk mestringsforventning.....	60
7.5 Sosioøkonomisk status.....	62
7.5.1 Betydningen av sosioøkonomisk status for deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter.....	62
7.5.2 Betydningen av sosioøkonomisk status for akademisk mestringsforventning.....	63
7.6 Organiserte fritidsaktiviteter som mediator mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning.....	64
7.7 Metodisk diskusjon.....	66
7.7.1 Design.....	66
7.7.2 Utvalg.....	67
7.7.3 Datainnsamling.....	67
7.7.4 Måleinstrument.....	68
7.7.5 Statistiske analyser.....	70
8 Avslutning.....	71
8.1 Styrker og begrensninger ved studien.....	71
8.2 Studiens implikasjoner.....	72
8.3 Anbefalinger for videre forskning.....	72
8.4 Konklusjon.....	73
Litteratur.....	75
Vedlegg.....	1
Vedlegg 1. Spørreskjema fra COMPLETE-studien.....	1
Vedlegg 2. Kvittering fra NSD.....	1
Vedlegg 3. Informasjonsskriv og svarslipp for samtykke.....	1
Vedlegg 4. Deskriptiv statistikk.....	1
Vedlegg 5. Frekvenstabeller.....	1
Vedlegg 6. Krysstabell OFA og SØS.....	1
Vedlegg 7. Regresjonsanalyser.....	1

Liste over figurer

Figur 1. Teoretisk modell av enkel mediering	43
Figur 2. Organiserte fritidsaktiviteter som mediator i sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning	52
Figur 3. Idrett som mediator i sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning	54

Liste over tabeller

Tabell 1. Deskriptiv statistikk for variablene i studien	Vedlegg 2
Tabell 2. Frekvenstabell for sosioøkonomisk status	Vedlegg 3
Tabell 3. Frekvenstabell for deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter, organisert lagidrett og organisert individuell idrett	47
Tabell 4. Frekvenstabell for deltakelse i organiserte musikk eller drama i gruppe, organisert individuell musikk, og andre organiserte fritidsaktiviteter	48
Tabell 5. Korrelasjoner (Pearsons r) for variablene i studien	49
Tabell 6. Prosentandel deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter fordelt på sosioøkonomisk status	Vedlegg 4
Tabell 7. Prosentvis fordeling av akademisk mestringsforventning på sosioøkonomisk status	50
Tabell 8. Deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter som mediator i sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning	53
Tabell 9. Effekten av ulike typer organiserte fritidsaktiviteter som mediator i sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning	Vedlegg 5
Tabell 10. Deltakelse i organisert idrett som mediator i sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning	55

Sammendrag

Ungdom som er aktive i organiserte fritidsaktiviteter har bedre selvkonsept, bedre helse, mer fokus på skolearbeidet og tydeligere målsettinger for utdanning enn ungdom som ikke er aktive i organiserte fritidsaktiviteter. Aktive ungdom har også mer positiv kommunikasjon med foreldrene sine, sammenliknet med ungdom som ikke deltar i organiserte fritidsaktiviteter. Akademisk mestringsforventning er tidligere vist å ha sammenheng med blant annet målsettinger for utdanning og skolekarakterer. Formålet med studien var å undersøke betydningen av deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter på akademisk mestringsforventning blant norske tenåringer. Organiserte fritidsaktiviteter og akademisk mestringsforventning har sammenheng med bakgrunnsfaktorer, som for eksempel sosioøkonomisk status. Det ble derfor også undersøkt om deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter kunne mediere sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning. Utvalget i tverrsnittstudien er kontrollgruppe ($n = 540$, alder 16 – 19 år, 55% gutter) i COMPLETE-studien. Det ble funnet at 46% av utvalget var aktive i minst en organisert fritidsaktivitet to eller flere ganger per uke. Akademisk mestringsforventning hadde positiv sammenheng med deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter og sosioøkonomisk status. Bootstrapping av 5000 utvalg og 95% konfidensintervall ble benyttet for å analysere effekten av deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter som mediator. Deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter medierte delvis sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning. Sammenhengen ble også delvis mediert av organisert idrett. Deltakelse i organisert musikk, drama, gruppeaktiviteter eller individuelle aktiviteter medierte ikke sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning. Funn diskuteres med sosial kapital som teoretisk rammeverk. Denne studien er et bidrag til forskningen på deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter i norsk sammenheng, forskning på betydningen av ungdoms fritidsaktiviteter for akademisk mestringsforventning, og hvordan sosioøkonomisk status er assosiert med disse.

Nøkkelord: Organiserte fritidsaktiviteter, mestringsforventning, akademisk mestringsforventning, sosioøkonomisk status, tenåringer, ungdommer, sosial kapital.

Abstract

Participation in organized leisure activities is associated with better self concept, health, focus on school work and academic goals in adolescents. It is also associated with positive communication between adolescents and parents compared to youth that do not participate in organized activities. Academic self efficacy is related to academic motivation, academic goals and grades in school. The purpose of present study is to investigate the impact of participation in organized activities on academic self efficacy among Norwegian adolescents. Participation in organized activities and academic self efficacy are both linked to demographic variables, such as socioeconomic status. The indirect effect of organized activities in the relationship between socioeconomic status and academic self efficacy was also investigated. The sample in this cross-sectional study is a control group ($n = 540$, age 16-19 years old, 55% boys) in the COMPLETE-study. It was found that 46% of the adolescents were active in one or more organized leisure activities two or more times per week. Academic self efficacy correlated positively with participation in organized activities and socioeconomic status. A bias-corrected bootstrapping technique with 5000 resamples and 95% confidence intervals was conducted. Participation in organized activities and organized sports partly mediated the effect of socioeconomic status on academic self efficacy. No indirect effect of participation in organized music, drama, group activities or individual activities was found. The findings are discussed within the framework of social capital. This study is a contribution to the research of adolescents participation in organized activities in Norwegian setting and the research of factors linking adolescents leisure activities and academic thriving, and how these are associated with socioeconomic status.

Keywords: Organized leisure activities, self efficacy, academic self efficacy, socioeconomic status, adolescents, youth, social capital

Forkortelser

AMF	Akademisk mestringsforventning
ASK	Akademisk selvkonsept
BLD	Barne- og likestillingsdepartementet
CSDH	Commission on Social Determinants of Health
FAS	Family affluence scale
HEVAS	Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land
HOD	Helse- og omsorgsdepartementet
OFA	Organiserte fritidsaktiviteter
NESH	Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora
NFR	Norges forskningsråd
NSD	Norsk senter for forskningsdata
SHD	Sosial- og helsedirektoratet
SØS	Sosioøkonomisk status
WHO	World Health Organization

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn

Helse bidrar til økt livskvalitet og økt produktivitet (World Health Organization (WHO), 2014). Mange helseplager og sykdommer har høyere forekomst i samfunnsgrupper med lavere sosioøkonomisk status (SØS) sammenliknet med helseplager og sykdommer i grupper med høy SØS. Dette har blant annet konsekvenser ved at den fattigste delen av verden har kortest forventet levealder, sammenliknet både med den rike delen av befolkningen i samme land, og mellom fattige og rike land. En slik sosial gradient i helse ser man på tvers av land og innad i de fleste land i verden (Commission on Social Determinants of Health (CSDH), 2008). Til tross for at velstanden i Norge er generelt høy, er det også her ulikheter i helse på bakgrunn av SØS (Dahl, Bergsli, & van der Wel, 2014; Helse- og omsorgsdepartementet (HOD), 2007; Sosial- og helsedirektoratet (SHD), 2005). Sosial ulikhet i helse, både i Norge og på verdensbasis, skyldes strukturelle forskjeller i utdanning, maktbalanse og økonomiske forhold, noe som gjør det vanskelig for enkeltmennesket å bryte den negative sirkelen (CSDH, 2008). Sikring av hver enkelt sin helse er et offentlig ansvar som bygger på sosiale, økonomiske og politiske faktorer (CSDH, 2008; WHO, 2014).

Helse er et tverrsektorielt anliggende, og gjennom arbeid i Verdens helseorganisasjon er det bred internasjonal støtte til at man i offentlig politikk skal inkludere helsepolitikk i alle sektorer (WHO, 2014). Å bekjempe sosial ulikhet i helse er også en langsiktig, politisk målsetting innad i Norge (HOD, 2007). Dette er stadfestet i Folkehelseloven (2011), og arbeidet mot sosiale ulikheter i helse er et gjennomgående tema i det pågående politiske arbeidet i ulike sektorer. Levestandard og helse er i stor grad sosialt betinget og går i arv fra generasjon til generasjon. En av nøklene for å bryte dette mønsteret er utdanning (CSDH, 2008). I tillegg til utdanningsløpets faglige opplæring, utvikles barn og unge som selvstendige, ressursrike og motiverte mennesker. Opplevelse av mestring er kritisk for positiv utvikling og følgelig i bekjempelse av sosiale ulikheter på kortere og lengre sikt (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Opplevelse av å mestre er viktig for at mennesker best mulig kan benytte sine ressurser til det beste for seg selv og andre. For barn og unge i skolen kan opplevelse av mestring og forventning til å mestre i framtiden, være kritisk for hvorvidt skolehverdagen og utdanning generelt oppleves. I sin sosialkognitive teori presenterer Bandura (1977) mestringsforventning (engelsk: self efficacy) som et sentralt begrep. I følge den

sosialkognitive teorien (Bandura, 1977) er indre, personlige faktorer og egen atferd, sammen med eksternt miljø i et gjensidig årsaksforhold. Menneskets liv utspiller seg innenfor begrensningene og mulighetene som settes mellom ens egne tanker og emosjoner, ens egne handlinger og sosiale strukturer.

Bandura (1977, s. 193) definerer mestringsforventning som «ens forventning til hvorvidt man er i stand til å gjennomføre handlingene som må til for å oppnå et gitt utfall». Mestringsforventning er en avgjørende brikke i lærings situasjoner, for eksempel i opplevelsen av hvor godt man mestrer et skolefag, og ved annen ressurskrevende atferd. Mestringsforventning knyttet til lærings situasjoner og skolearbeid kalles akademisk mestringsforventning (AMF). Tidligere forskning har blant annet satt mestringsforventning i sammenheng med skolekarakterer, akademisk utholdenhet (Multon, Brown & Lent, 1991; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992), og akademiske målsettinger (Zimmerman et al., 1992; Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli, 2001). Akademiske målsettinger og forventninger til yrkesvalg er vist å være predikert av mestringsforventning (Bandura et al., 2001). Sammenhengen mellom mestringsforventning og skolekarakterer er dessuten funnet å være sterkere hos svakere elever enn hos middels sterke elever (Multon et al., 1991).

Oppfostring og utdanning er ikke begrenset til skolehverdagen, men er en livslang prosess (CSDH, 2008). Barn og ungdom tilbringer nærmere 1/3 av tiden sin på skolen, der opplæringen er satt i målrettet system. Hvordan resten av tiden tilbringes, er vel så viktig for utviklingen. Fritid preget av ustrukturerte aktiviteter og fravær av voksne rollemodeller kan bidra til negativ utvikling og atferd hos barn og unge (Barne- og likestillingsdepartementet (BLD), 2009; Mahoney, Eccles & Larsson, 2004; Mahoney & Stattin, 2000; Marsh & Kleitman, 2002). Meningsfulle og strukturerte fritidsaktiviteter sammen med jevngamle har derimot blitt koblet til positiv atferd, utvikling (Broh, 2002; Eccles & Barber, 1999), og helse hos barn og unge (BLD, 2009; HOD, 2015).

Fysisk aktivitet er som kjent positivt for helsen (Helsedirektoratet, 2014; HOD, 2015). På motsatt side er overvekt og lav muskelmasse for eksempel assosiert med lav grad fysisk aktivitet hos barn og unge. Helsegevinster kan oppnås ved å være moderat fysisk aktive i så lite som 2-3 timer per uke, men de helsemessige gevinstene blir større ved høyere aktivitetsnivå (Janssen & LeBlanc, 2010). På bakgrunn av dette anbefaler norske myndigheter, i likhet med mange andre vestlige land, at barn og unge er moderat til intensivt fysisk aktive i minst 60 minutter per dag (HOD, 2015; Janssen & LeBlanc, 2010). Mange barn og unge driver med idrett i organiserte fritidsaktiviteter (OFA).

Gjennom fritidsaktiviteter kan kunnskap, selvstendighet og identitet utvikles, og man danner seg sosiale nettverk for livet (Bakken, Frøyland & Sletten, 2016; BLD, 2009; Helse- og omsorgsdepartementet (HOD), 2007). I følge tidligere studier ser det ut til at utvikling av kompetanse og personlige ferdigheter gjennom OFA kan bidra positivt til barn og unges skolehverdag og deres akademiske resultater. Aktiv deltakelse i OFA, for eksempel innen idrett, kunst og kultur, eller sosiale, politiske og religiøse organisasjoner, er vist å være assosiert med bedre skolekarakterer, sammenliknet med inaktivitet (Broh, 2002; Eccles & Barber, 1999; Holland & Andre, 1987; Marsh & Kleitman, 2002). Ungdom som deltar i OFA er funnet å ha høyere mål om utdanning (Holland & Andre, 1989; Marsh & Kleitman, 2002) og ungdom som er aktive i OFA ser ut til å fullføre høyere utdanning, i større grad enn ungdom som ikke er aktive i noen organiserte fritidsaktiviteter (Eccles & Barber, 1999; Feldman & Matjasko, 2007; Marsh & Kleitman, 2002).

I Norge er det en godt etablert kultur med frivillige klubber, lag og foreninger (Bakken, 2017; BLD, 2009). Disse tilbyr organiserte aktiviteter som for eksempel korps, dans, speider, politisk arbeid, og mange ulike typer idrett. Omtrent 90 prosent av alle barn og unge deltar eller har deltatt i organisert idrett (Bakken, 2017; Pedersen, 2008; Seippel, Strandbu, & Sletten, 2011). Utover tenårene faller mange fra organisert idrett og andre OFA, og flere benytter større del av fritiden i uorganiserte aktiviteter og sammen med venner (Bakken, 2017; Pedersen, 2008; Seippel et al., 2011). Høy andel deltakelse i OFA blant barn, med gradvis mindre oppslutning utover i tenårene, samt at idrett er den mest populære fritidsaktiviteten, er et mønster som går igjen i utviklede land (Eccles & Barber, 1999).

I tillegg til å se ulike grader av deltakelse i de forskjellige aldersgruppene, varierer deltakelse i OFA som følge av sosioøkonomisk status. Barn av foreldre med høy inntekt og lang utdanning er både mer tidsmessig aktive i OFA (BLD, 2009; HOD, 2007; Marsh & Kleitman, 2002), og de er i større grad aktive i flere typer OFA (Feldman & Matjasko, 2007; Marsh & Kleitman, 2002). I motsatt ende av skalaen ser man at negativ utvikling og atferd hos ungdom kan henge sammen med vanskeligere oppvekstvilkår, lavere SØS, og mindre tilknytning til strukturerte fritidsaktiviteter, som igjen kan påvirke skolehverdagen og forutsetningene for videre utdanning i negativ retning. Helsevaner, og følgelig forutsetningene for god helse, dannes i tidlig alder (HOD, 2015). Det er dermed et viktig politisk satsningsområde å sørge for et inkluderende fritidsmiljø, som er tilgjengelig for alle, slik at sosioøkonomiske ulikheter i helse kan begrenses fra tidlig alder (BLD, 2009).

1.2 Formål

Helse henger sammen med mange faktorer, deriblant utdanning, levevaner og det å leve et aktivt liv. Et viktig aspekt ved utdanning er opplevelse av mestring. Man kan tenke at mestring i skolehverdagen kun påvirkes av det som skjer i skoletiden, men mange ulike faktorer spiller inn i barn og unges opplevelse av akademiske mestring. Blant disse faktorene er hvordan fritiden tilbringes. Både deltakelse i OFA og AMF er vist å være positivt assosiert med skoleresultater og utdanning. For øvrig vet man lite om sammenhengen mellom deltakelse i OFA og AMF. Tidligere forskning viser at utdanning øker mulighetene for utjevning av sosiale ulikheter. SØS har betydning for ungdommers liv og utvikling, deriblant ved deres valg av utdanning og fritidsaktiviteter. Studier om unges utdannelse og fritid bør derfor ta betydningen av SØS til etterretning. En konseptuell modell er tidligere foreslått for å forklare sammenhengen mellom fritidsaktiviteter, akademiske prestasjoner, og bakgrunnsfaktorer, som for eksempel SØS (Nettles, 1991; Jordan & Nettles, 2000). Nettles (1991) mener at fritidsaktivitetene barn og unge bedriver kan mediere sammenhengen mellom bakgrunnsfaktorene og akademiske prestasjoner. I denne studien vil betydningen av OFA for AMF bli undersøkt. Det vil også bli undersøkt hvordan denne sammenhengen varierer i forhold til SØS. Spesielt vil Nettles' (1991) konseptuelle modell bli testet for å se om deltakelse i OFA kan fungere som en mediator i sammenhengen mellom SØS og AMF.

1.3 Begrep

1.3.1 Organiserte fritidsaktiviteter. Ungdom tilbringer mye av sin tid i ulike fritidsaktiviteter. Disse kan man grovt dele opp i uorganiserte og organiserte fritidsaktiviteter. Uorganiserte fritidsaktiviteter kjennetegnes ved at de er uformelle og ustrukturerte (BLD, 2009). De kan være i privat eller offentlig sammenheng, og de kan gjennomføres alene eller sammen med andre (Bakken et al., 2016). Eksempler på uorganiserte fritidsaktiviteter er å se på tv, henge med venner eller familie, lese bøker og trene utenom et lag, forening eller klubb. OFA kan defineres som strukturerte og regelmessige aktiviteter, organisert og styrt av voksne, med fokus på utvikling av evner, og som er adskilt og uavhengig fra skolen (Bakken et al., 2016; Mahoney et al., 2004). Eksempler på organiserte fritidsaktiviteter er deltakelse i idrettsklubb, musikkskole og religiøse foreninger. Enkelte inkluderer ungdomsklubber i definisjonen av OFA (Bakken et al., 2016; Pedersen, 2008). Aktivitetene i ungdomsklubber er ofte ustrukturerte og mer ungdomsstyrte enn øvrige OFA. Da ungdomsklubber faller utenfor denne studiens definisjon av OFA, vil deltakelse der ikke være del av studien.

1.3.2 Akademisk mestringsforventning. Bandura (1997, s. 3) definerer mestringsforventning som «troen på ens egne evner til å organisere og utføre de nødvendige handlingene for å nå et gitt mål». Mestringsforventning er dermed forventningene til ens egne evner til utføre en gitt aktivitet eller oppnå et gitt mål (Schunk, 1985). Det bidrar dermed til motivasjon, kontroll og mulighet til å forme ens eget liv og tilværelse (Zimmerman, 1995).

Det teoretiske konseptet akademisk mestringsforventning (AMF) likner på konseptet akademisk selvkonsept (ASK). Både AMF og ASK benyttes for å forklare tanker og følelser om seg selv, og de er begge vist å predikere skoleresultater. Begrepene likner på hverandre og kan dermed forveksles (Bong & Skaalvik, 2003) eller kombineres. For eksempel benyttet Morris (2016) en skala som kombinerte AMF og ASK. Da disse er to forskjellige konsepter er det viktig å stadfeste skillet mellom dem.

Mestringsforventning for selvmotivert og selvregulert læring kalles gjerne akademisk mestringsforventning (AMF) og kan defineres som «ens personlige oppfatning av egne evner til å organisere og utføre de nødvendige handlinger for å kunne oppnå opplæringens ferdighetsmål» (Zimmerman, 1995, s. 203). Selvkonsept kan bredt defineres som «en persons persepsjon av seg selv» (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976, sitert av Bong & Skaalvik, 2003, s. 3). Tidligere ble selvkonsept sett på som en persons helhetlige inntrykk av seg selv. Generelle mål for selvkonsept er vist å ha dårlig evne til å forklare atferd, derfor har måleinstrumenter for selvkonsept blitt mer spesifikke. ASK er følgelig selvkonsept knyttet til utdanning og læring (Bong & Skaalvik, 2003).

Akademisk selvkonsept og akademisk mestringsforventning utvikles på ulike måter, og dette reflekterer hvordan de to teoretiske konseptene er operasjonaliserte i måleinstrumenter. ASK er en relativt stabil persepsjon av hvem man er, basert på tidligere erfaringer. ASK utvikles særlig ved å sammenlikne seg med andre, gjennom tidligere erfaringer av suksess eller nederlag, og ved å knytte positive eller negative emosjoner til ens sammenlikning med andre, og til tidligere erfaringer. AMF er mer fleksibelt og rettet mot ens eget potensiale for framtidig atferd og måloppnåelser. AMF er dermed målorientert og utvikles av hvordan man kognitiv bedømmer egne evner. Å sammenlikne seg med andre eller uttrykke emosjoner er derfor ikke sentral del av AMF (Bong & Skaalvik, 2003). Skillet mellom de to konseptene tydeliggjøres i måleinstrumenters formulering. Et typisk utsagn i en Likert-skala for ASK er for eksempel «sammenliknet med andre i klassen, er jeg flink i matematikk». Til sammenlikning vil et utsagn i en Likert-skala for AMF kunne være «Jeg kan gjøre det vanskeligste skolearbeidet dersom jeg går inn for det».

1.3.3 Sosioøkonomisk status. Ved inndeling i SØS kategoriserer man ulike sosiale lag i samfunnet på bakgrunn av økonomiske, materielle, sosiale, og psykososiale ressurser. Hver enkelt sin sosioøkonomiske posisjon reflekterer dermed ens kompetanse, utdanningsnivå, økonomi, makt, og sosiale posisjon i samfunnet (Dahl et al., 2014; SHD, 2005).

I samfunnet ser man ulikheter på bakgrunn av sosioøkonomiske forhold på en rekke områder, for eksempel i dødelighet hos voksne (SHD, 2005), selvrapportert helse blant ungdom (Torsheim, Leversen & Samdal, 2007), og skolekarakterer (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli, 2011). At SØS har innvirkning på så mange deler av livet har gjort at fokuset på effekten av SØS har nærmest eksplodert de siste 15 årene, blant annet i studier om fysisk aktivitet blant barn og unge (Stalsberg & Pedersen, 2010).

Blant voksne avgjøres SØS som oftest av utdanning, inntekt og/eller yrke (Dahl et al., 2014; SHD, 2005). Barns og ungdoms SØS avhenger av foreldrenes sosioøkonomiske posisjon. I tillegg til foreldrenes utdanningsnivå, inntekt og yrkestilknytning, henger barns og ungdommers SØS sammen med for eksempel om familien har ikke-vestlig innvandringsbakgrunn, antall barn i husholdet og om mor eller far er enslig forsørger (Dahl et al., 2014). Beregning av barns og ungdoms SØS kan være problematisk. Barn og ungdom vet ofte ikke hvilken utdanning eller hvilket yrke foreldrene har, og som oftest har de lite innsikt i foreldrenes inntekt. Dette kan medføre unøyaktige svar eller mange missing (Bakken et al., 2016). Anonymiteten til deltakerne kan dessuten være truet dersom man ber om foreldrenes yrkestittel (Bakken et al., 2016; Currie, Molcho, Boyce, Holstein, Torsheim, & Richter, 2008), slik det gjøres i «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land» (HEVAS)-undersøkelsen (Samdal, Mathisen, Torsheim, Diseth, Fismen, Larsen, Wold, & Årdal, 2016).

The Family Affluence Scale (FAS) ble utviklet for å beregne SØS blant barn og ungdom på grunnlag av familiens materielle ressurser, uten å stille sensitive spørsmål. Eksempler på spørsmål i FAS er antall biler i familien og om barnet hadde eget soverom (Currie et al., 2008). Deler av skalaen er blant annet brukt i HEVAS-undersøkelsen (Samdal et al., 2016). FAS har blitt kritisert for ikke å dekke andre viktige aspekter ved SØS, utover materielle ressurser. Utdanningsnivå og kulturell kapital er blant faktorene som inngår i SØS, men som ikke fanges opp av FAS. Den subjektive opplevelsen av velstand er vist å være vel så viktig for unges helse og velgående enn de materielle ressursene som fanges opp med FAS (Iversen & Holsen, 2008). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at man innen forskning bør beregne barns og ungdoms SØS på bakgrunn av deres opplevde velstand.

1.3.4 Variablenes sammenheng med helse og helsefremmende arbeid. Helse er et omfattende konsept som kan være vanskelig å definere (Green, Tones, Cross, & Woodall, 2015). WHO (2006) definerer helse som «en tilstand av fullstendig fysisk, mentalt og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom og lyte». Denne definisjonen har blitt kritisert for å være uopnåelig og for basert på subjektiv opplevelse av lykke og velgående (Green et al., 2015). Til tross for dette åpner definisjonen for en salutogen og ressursfokuset tilnærming til helse, sammenliknet med å begrense helsebegrepet til fravær av sykdom. Definisjonen tydeliggjør også at helse påvirkes av mange ulike faktorer i menneskers liv, deriblant ens subjektive opplevelse av egen helse og sosiale faktorer på både mikro- og makronivå. Ved å se på helse som mer enn fravær av sykdom, tillater man dermed arbeid for å fremme helse, i motsetning til å kun fokusere på å diagnostisere og behandle sykdom.

Helsefremmende arbeid kan defineres som «prosessen som gjør folk i stand til å øke kontrollen over og bedre sin egen helse» (WHO, 1986). Helsefremmende arbeid er en potensiell del av alle arenaer, for eksempel i skolen og i frivillige organisasjoner. Sentralt i dette arbeidet er å øke menneskers kunnskap om helse og om hvilke helsefremmende valg man kan gjøre (WHO, 1986). Gode helsevaner etableres i oppveksten, så helsefremmende arbeid i møtet med barn og ungdom kan fremme deres helse på både kortere og lengre sikt.

En av de viktigste betingelsene for helse er knyttet til sosial rettferdighet og sosial likhet (WHO, 1986). Norske ungdommer med lav SØS rapporterer flere helseplager og mindre trivsel både på skolen og på fritiden, sammenliknet med ungdommer med høy SØS. Dessuten har en mindre andel av ungdom med lav SØS mål om å ta høyere utdanning og de deltar i mindre grad i OFA, enn ungdommer med høy SØS (Bakken et al., 2016). Dette kan medføre at det helsefremmende arbeidet i skolen og på fritiden når fram til ungdom med høyere SØS i større grad enn ungdom fra lavere sosiale lag.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Introduksjon av teoretisk rammeverk

I denne studien undersøkes betydningen av deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter (OFA) for akademisk mestringsforventning (AMF). Banduras (1977) sosialkognitive teori, med fokus på AMF (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995), danner det teoretiske grunnlaget for studiens utfallsvariabel. Sammenhengen mellom deltakelse i OFA og AMF har i svært liten grad blitt undersøkt tidligere. Det er dermed ikke etablert et teoretisk rammeverk som kan benyttes for å forklare sammenhengen mellom OFA og AMF. Bourdieu (1986) knytter sosial kapital til mulighetene for å opparbeide seg blant annet kompetanse og økonomiske ressurser. I denne studien vil derfor betydningen av deltakelse i OFA for AMF forklares med sosial kapital som teoretisk rammeverk.

2.1.1 Former for kapital. Begrepet kapital kan beskrives som akkumulerte ressurser, som i et sosialt samfunn kan benyttes av den som har kapital, for å oppnå noe (Bourdieu, 1986). Begrepet er best kjent i sin økonomiske form, som penger og materielle verdier, men flere andre former er også beskrevet. Bourdieu (1986) skiller mellom tre typer kapital, som opererer både avhengig og uavhengig fra hverandre; kulturell, sosial, og økonomisk kapital. Kulturell kapital er språk, kunst, kunnskap og sosiale rettigheter, for eksempel retten og muligheten til utdanning. Sosial kapital er ressursene man har tilgang til gjennom sine sosiale nettverk. De ulike formene for kapital kan brukes for å øke verdien av den samme formen kapital eller for å tilegne seg kapital i en annen form, men økonomisk kapital er den grunnleggende formen for kapital (Bourdieu, 1986). I tillegg til disse tre formene for kapital argumenterer enkelte for at human kapital, det vil si hver enkelte sin opparbeide kompetanse, gjennom for eksempel yrkeserfaring, må likestilles med de øvrige tre formene for kapital (Halpern, 2005).

2.2 Sosial kapital

Innen moderne, sosiologisk forskning anses den franske sosiologen Pierre Bourdieu som den første til å bruke begrepet sosial kapital (NFR, 2005; Schiefloe, 2015). I tillegg har blant annet Coleman og Putnam utviklet den allmenne forståelsen for begrepet (NFR, 2005). De siste 20-30 årene har bruken av begrepet nærmest eksplodert innen samfunnsvitenskapelig forskning (Halpern, 2005).

Flere definisjoner for sosial kapital har blitt formulert. Bourdieu (1986) definerer sosial kapital som «summen av de faktiske eller potensielle ressursene som er knyttet til det å

ha et varig nettverk av mer eller mindre institusjonaliserte relasjoner, preget av gjensidig kjennskap eller anerkjennelse» (s. 86, oversatt av Schiefloe, 2015, s. 93).

Sosial kapital består av sosiale nettverk, sosiale normer og sanksjoner (Halpern, 2005), slik kan sosial kapital beskrives som sentral del av samfunnets infrastruktur (NFR, 2005). Sosial kapital oppstår når medlemmer i samme sosiale nettverk deler verdier, sosiale normer, og forholder seg til sanksjonene i nettverket. Dette kjennetegnes ved gjensidig respekt, tillit og samarbeid mellom individene i det sosiale nettverket (NFR, 2005; Szreter & Woolcock, 2004). Grensene innad og mellom sosiale nettverk kan også variere, for eksempel kan sosiale nettverk være geografisk begrenset til lokalsamfunn, mens andre sosiale nettverk begrenses av sosiale eller formelle mekanismer. Sosiale normer er reglene, verdiene og forventningene som utgjør de sosiale reglene innad i et sosialt nettverk (Halpern, 2005). Sanksjonene i et sosialt nettverk er direkte eller indirekte, formelle eller uformelle belønninger og straffer mellom medlemmene i nettverket. Sanksjoner benyttes for å opprettholde de sosiale normene innad i nettverket (Halpern, 2005).

Sosial kapital kan deles inn i tre underkategorier; sammenbindende (bonding), overbyggende (bridging) (NFR, 2005; Szreter & Woolcock, 2004) og koblende (linking) sosial kapital (Szreter & Woolcock, 2004). Sammenbindende sosial kapital oppstår i sosiale nettverk bestående av mennesker som ser på hverandre som like (Szreter & Woolcock, 2004), for eksempel musikantene i et korps. Overbyggende sosial kapital oppstår i sosiale nettverk der individene ikke har like demografiske karakteristikk eller sosial identitet (Szreter & Woolcock, 2004), for eksempel forholdet mellom en ung fotballspiller og treneren. Koblende sosial kapital er relasjonene mellom mennesker som omgås i formelle og institusjonelle samfunnssettinger. Dette gjelder blant annet private og offentlige tjenester som krever personlig kontakt som for eksempel forholdet mellom sosialarbeider og klient eller lærer og forelder (Szreter & Woolcock, 2004).

Sosial kapital kan analyseres på mikro-, meso- og makronivå. På mikronivå er individets nære relasjoner til venner og familie, på mesonivå er man i lokalsamfunnet, som for eksempel arbeidsplassen og nabolaget. Nasjonale forhold og etnisitet finner man på makronivå (Halpern, 2005).

2.2.1 Sosial kapital og helse. Årsaksforholdene mellom sosial kapital og helse på meso-, og makronivå er komplekse og gjør forskning på dette området svært usikkert, dog ser det ut til at sosial kapital har helsemessig effekt på begge nivå (Halpern, 2005). På mikronivå

har sosial kapital blitt koblet til helse på ulike måter. Mentale helseproblemer er assosiert med både kvantitativt og kvalitativt mindre sosiale nettverk. Mennesker med mer sosial kapital er lykkeligere enn mennesker med lite sosial kapital. Årsaksforholdet er vanskelig å stadfeste, men det er vist at å ha en eller flere nære man kan betro seg til, fungerer som en buffer overfor mentale helseproblemer, som for eksempel depresjon (Halpern, 2005). Sosial kapital er også vist å være assosiert med bedre fysisk helse. Blant annet er det vist at sosiale støtte kan bidra til at man blir raskere frisk (Halpern, 2005; Schiefloe, 2015). Dessuten fungerer nære sosiale nettverk og sosial kapital som buffer overfor både fysiske og psykiske effekter av stress (Halpern, 2005) og overfor sosiale ulikheter i helse (Uphoff, Pickett, Cabieses, Small, & Wright, 2013).

2.2.2 Sosial kapital blant ungdom. For ungdom består sosiale relasjoner først og fremst av familie, venner, og sosiale relasjoner på skole og fritidsaktiviteter. Familie og familiestruktur er den viktigste kilden til sosial kapital for barn. Gjennom god omsorg og oppdragelse lærer barn noen av kjerneelementene ved å være del av et sosialt nettverk, nemlig tillit, normer og verdier (Thorød, 2010). Både i kvalitet og kvantitet formes barns sosiale nettverk av familiestruktur, foreldrenes oppfølging, sosiale nettverk, utdanningsnivå og økonomiske kapital (NFR, 2005; Schiefloe, 2015). Utover oppveksten blir barn og ungdom i større grad aktive aktører i utviklingen av sin egen sosiale kapital (Thorød, 2010). Gjennom deltakelse i OFA kan ungdom bli kjent med mennesker de ellers kanskje ikke ville møtt. Dette kan bidra til kunnskap, positiv utvikling og øke ungdommenes evne til sosial interaksjon og styrke deres sosiale kapital (Hansen Larson, & Dworkin, 2003; Schiefloe, 2015).

Utover tenårene blir jevnaldrende venneforhold og sosiale nettverk mer fremtredende. Ufrivillig sosial isolasjon og ensomhet i ungdomstiden kan bidra til ytterligere stigmatisering innad i ungdomsmiljøet. Dette kan bidra til nedsatt trivsel og livskvalitet. Over tid kan det også føre til dårligere mental helse. Lav utdanning og mangelfull tilknytning arbeidslivet påvirker tilgangen til sosial kontakt og pleie av sosiale nettverk negativt, noe som igjen kan øke opplevelsen av ensomhet. Det er blant annet vist at ensomhet har større prevalens ved lavt utdanningsnivå, sammenliknet med høyt utdanningsnivå (Schiefloe, 2015).

Utdanning er en viktig kilde til sosial kapital, blant annet ved å bidra til sosial tilhørighet (NFR, 2005). Gjennomføring av utdanning påvirkes blant annet av foreldrenes økonomiske, humane og sosiale kapital. Til tross for at de tre typene kapital dekker tre ulike områder, ser man ofte at mennesker med økonomiske midler, gjerne også har gode evner til å ta til seg og benytte seg av kompetanse, og de er ofte aktive på mange ulike sosiale arenaer

(Halpern, 2005). Forskning tyder på at skoleresultater i områder med høy tilgang til sosial kapital, er bedre enn i områder med lav tilgang til sosial kapital (NFR, 2005). For eksempel øker barn og unges innsats på skolen dersom de opplever engasjement, støtte og forventninger om utdanning fra foreldre. Dessuten har det blitt vist at ungdom med et godt forhold til lærer og ungdom med positiv voksenkontakt gjennom fritidsaktiviteter, gjør det også bedre på skolen, enn ungdom som ikke har et positivt forhold til lærere eller andre voksne i hverdagen (Halpern, 2005).

2.2.3 Sosial kapital og sosiale ulikheter. Sosial kapital ser ut til å være assosiert med SØS og sosiale ulikheter i helse (Uphoff et al., 2013). Det er et høyt absolutt nivå av sosial kapital i Norge. For øvrig ser det ut til at den sosiale kapitalen er ujevnt fordelt i de ulike sosiale lagene. Mennesker i faste parforhold og de med høy utdanning har for eksempel mer tilgang til sosial kapital, enn enslige eller de med lavere utdanning. Det samme gjelder mennesker som er aktive i organisasjoner sammenliknet med de som ikke er aktive i organisasjoner (Norsk forskningsråd, 2005). Studier har vist at mennesker med lavere SØS oftere har mindre tilgang til sosial kapital, og at sosial kapital igjen er relatert til sosiale ulikheter i helse. Ressurssvake grupper har dessuten færre muligheter til å opparbeide og benytte seg av sosial kapital, noe som kan bidra til opprettholdelse av sosiale ulikheter. Mange ungdommer får seg jobb ved siden av skolen gjennom bekjentskaper i foreldrenes eller eget sosiale nettverk. For ungdom fra ressurssvake hjem kan mangel på sosiale nettverk bety at de går glipp av muligheten til å tjene sine egne penger. I motsatt tilfelle vil sammenbindende og overbyggende sosial kapital på individnivå kunne fungere som en buffer mellom lav SØS og potensielle sosiale ulikheter (Uphoff et al., 2013).

2.3 Mestringsforventning

Menneskers motivasjon og handlinger oppstår som følge av samspill mellom indre, personlige faktorer, ens egen atferd og miljøet man lever i. Samspillet mellom iboende faktorer, atferd og miljø er avgjørende for enkeltmenneskets evne til å ta kontroll over eget liv. Dette er kjernen i Albert Banduras sosialkognitive teori. (Bandura, 1997).

2.3.1 Motivasjonsteori. Teorien om mestringsforventninger kan betegnes som en motivasjonsteori som kjennetegnes av individets refleksjon rundt egen kompetanse, forventninger til sin evne til å mestre noe, og hvorvidt man opplever å ha kontroll over sin egen situasjon (Bandura, 1997).

Bandura (1997) skiller mellom forventninger til mestring og forventninger til utfall. Et utfall kan være veldig ønskelig, men man må i tillegg ha tro på å klare å gjennomføre handlingen som ligger til grunn for et gitt utfall. For eksempel kan en ungdom ha sterkt ønske og forhåpninger om å få spille på A-laget i fotballklubben, men i tillegg må han ha mestringsforventninger til at han vil kunne klare å legge ned arbeidet som kreves for å nå dit. Mestringsforventning påvirker blant annet valg av mål, atferd og hvor utholdende man er i atferden for å oppnå målet. Jo mer overbevist man er om at man kan klare noe, jo lengre og kraftigere vil man forsøke. Sterk mestringsforventning gjør også at man takler hindringer og motstand underveis bedre, enn dersom man har lavere tro på egne evner (Bandura, 1997; Bandura, 1998). Graden mestringsforventning, sammen med egen opplevelse av kontroll i situasjonen, vil i dette eksempelet avgjøre hvilken grad fotballspilleren tror på at arbeidet som legges ned i hver treningsøkt vil påvirke resultatet. Mestringsforventningen vil deretter avgjøre hvilke målsettinger han setter seg og hvor hardt han jobber for å oppnå det (Bandura, 1997).

Motivasjon er en kognitivt skapt drivkraft. Bandura (1997) skiller mellom tre ulike kilder til motivasjon; kausale attribusjoner, utfallsforventninger og kognitivt bestemte målsettinger. Disse tre er knyttet til de tre motivasjonsteoriene attribusjonsteori, forventningsverdi-teori og målorienteringsteori. I følge Bandura (1997) er mestringsforventning en sentral del bak de kognitive prosessene i alle de tre kildene til motivasjon. Gjennom kognitive prosesser tilegnes tidligere opplevd suksess og nederlag kausale attribusjoner. Disse fremmer eller hemmer mestringsforventningene til liknende, framtidige situasjoner, og dermed økes eller senkes motivasjonen. Utfallsforventninger handler om hvorvidt man motiveres av et gitt utfall. Motivasjon som følge av forhåpninger om en gitt konsekvens handler ikke kun om at man motiveres mest av det som gir best utfall. Også ved denne kilden til motivasjon er det en kognitiv komponent. I tillegg til å ønske utfallet, må man ha forventninger til å kunne mestre det som kreves. For å bli motivert til å gjennomføre en handling må man ha mestringsforventning, i tillegg til utfallsforventning.

Den siste kilden til motivasjon, slik Bandura (1997) beskriver det, er kognitivt bestemte målsettinger. Hvilke mål man setter seg selv avhenger av ens egen, affektive selvevaluering, ens mestringsforventning og hvordan man regulerer egne målsettinger på bakgrunn av tidligere erfaringer. Disse tre faktorene kan variere og påvirker hvilke mål man setter seg. For eksempel vil selvevaluering av hvor godt fornøyd man er med egen innsats øke eller senke innsatsnivå eller motivasjon. Høye mestringsforventninger kan føre til at man

holder ut lengre og prøver hardere. Opplevelse av suksess eller nederlag kan føre til endring av målsetting, men det vil ikke alltid være slik at suksess fører til høyere målsettinger. Kanskje fører opplevelse av suksess til redsel for å klare noe liknende på nytt, og dermed blir målsettingene framover satt ned. Gjennom kognitive prosesser vil ulike kombinasjoner av de tre faktorene kunne medføre ulike målsettinger. På bakgrunn av dette mener Bandura (1997) at konseptet om mestringsforventning ligger bak prosessene som er involverte i menneskelig motivasjon.

2.3.2 Mestringsforventningers ulike karakteristikk. Mestringsforventning er ikke en spesifikk egenskap man har. Det handler heller ikke om en gitt målbar og generell evne, men om ens personlige oppfatning om hvordan man vil kunne gjennomføre ulike handlinger, i ulike situasjoner, på ulike tidspunkter. For eksempel kan mestringsforventninger i skolehverdagen avhenge av hvilket fag det gjelder eller hvilket tema innen et gitt fag. Dermed er mestringsforventning ikke en generell og global personlig egenskap, men en kontekstspesifikk oppfatning (Bandura, 1997).

Mestringsforventning kan variere avhengig av tre ulike dimensjoner; nivå, overførbarhet og styrke. Mestringsforventning varierer avhengig av ulike oppgavers vanskelighetsgrad, med høyest mestringsforventning ved enkle oppgaver, og gradvis lavere mestringsforventning, dess vanskeligere oppgavene blir (Bandura, 1977; Zimmerman, 1995). For eksempel kan en elev ha høy mestringsforventning til å finne svar på multiplikasjonsoppgaver med ett siffer i hvert ledd, men lav mestringsforventning til å klare multiplikasjonsoppgaver med fem siffer.

Enkelte handlinger krever mer generelle evner enn andre handlinger. Dette vil påvirke mestringsforventningenes overførbarhet (Bandura, 1977; Zimmerman, 1995). For eksempel kan mestringsforventning til å klare multiplikasjonsoppgaver i matematikk tenkes å øke mestringsforventninger i andre matematiske tema, men mestringsforventningen kan kanskje ikke overføres til andre skolefag. Den siste dimensjonen som mestringsforventninger kan variere i, er styrkegraden. Styrken på mestringsforventninger avgjør hvor mye tid og ressurser man legger ned i prosessen mot å nå målet. Ved høy mestringsforventning vil man holde bedre ut dersom man møter problemer underveis, enn dersom man har lav forventning til å mestre noe (Bandura, 1977; Zimmerman, 1995).

2.3.3 Kilder til mestringsforventninger. Mestringsforventninger formes kognitivt på bakgrunn av informasjon fra fire kilder; gjennom egne, erfarne evner, ved sammenlikning med

andre, ved sosial overtalelse, og ved tolkning av ens egen fysiologiske og affektive tilstand (Bandura, 1977; Bandura, 1997).

Grovt sett bidrar opplevelser av mestring til økt mestringsforventning, mens på den andre siden kan opplevelse av nederlag bidra til framtidig lavere mestringsforventning. Ingen går gjennom livet med kun opplevelser av suksess, dermed er bildet mer nyansert enn som så. Gjennom opplevelser av nederlag kan man få erfaringer som gjør at man er bedre rustet ved utfordringer i framtiden, og som da kan føre til opplevelse av måloppnåelse (Bandura, 1997). Ofte vil det ikke være tilstrekkelig å bare vurdere hvorvidt man selv klarer å gjennomføre en handling. Mennesker sammenlikner seg selv med andre livet igjennom. Man kan for eksempel sammenlikne seg med andre mennesker, og bedømme egen mestringsforventning på grunnlag av denne sammenlikningen. Man kan også sammenlikne seg med andre gjennom indirekte referansepunkter (Bandura, 1997). Den tredje kilden til mestringsforventning er gjennom sosial overtalelse. Dersom andre har tro på dine evner, og uttrykker dette, kan det være positivt for mestringsforventning. Den fjerde kilden til mestringsforventning er opplevelse og tolkning av ens fysiologiske og affektive tilstand. Dette er særlig relevant i forbindelse med fysiske opplevelser eller handlinger, som for eksempel ved trening eller sykdom, og ved stress. Mennesker reagerer svært ulikt på endring i somatisk tilstand og ulike stressorer. For enkelte vil høy puls og svetting ved krevende oppgaver bidra til økt fokus og økt mestringsforventning, mens for andre kan opplevelsen bli lammende og medføre nedsatt mestringsforventning (Bandura, 1997).

Informasjon fra disse fire kildene prosesseres kognitivt i hver enkelt og former ens mestringsforventninger (Bandura, 1977; Bandura, 1997). Bandura (1997) mener at ulikheter i mestringsforventning blant annet kan forklare hvordan to personer med helt like evner og med lik motivasjon til å nå et mål, kan gjennomføre den samme handlingen, men med ulik suksess.

2.3.4 Å måle mestringsforventning. Det er utviklet mange ulike instrumenter for måling av mestringsforventninger. Ulike måleverktøy kan variere mellom å være globale og spesifikke instrumenter og de kan fange opp ulike dimensjoner av mestringsforventninger. Forventninger om å mestre noe er knyttet til spesifikke oppgaver eller situasjoner. For en respondent er det dermed lettere å angi sin mestringsforventning i et konkret og spesifikt tema, enn for en generell livssituasjon. I tillegg bør måleverktøyet fange opp ulike dimensjoner av mestringsforventning. Måleverktøy for mestringsforventning som er globale eller som ikke dekker ulike dimensjoner vil være svakere og mer upålitelige mål for

mestringsforventning, sammenliknet med spesifikke måleverktøy, som omfavner ulike dimensjoner av mestringsforventning (Bandura, 1997; Pajares, 1996).

Da det må være korrespondanse mellom målt mestringsforventning og predikerte utfall, advares det mot å trekke slutninger utover det som måleinstrumentet spesifikt fanger opp (Bandura, 1997; Pajares, 1996). Bandura (1997) anbefaler derfor at måleverktøy for mestringsforventning bør være spesifikke, ikke globale. Støtte for dette ble funnet av Honicke & Broadbent (2016). I sin litteraturgjennomgang observerte de at spesifikke skalaer for AMF hadde høyere reliabilitet ($\alpha = .75$ til $.98$), sammenliknet med globale skalaer ($\alpha = .67$ til $.92$).

3 Litteraturgjennomgang

3.1 Litteratursøk

Litteratursøk etter engelskspråklige og norskspråklige studier ble utført i NORART, PsycInfo, og Web of Science og PsycInfo. Litteratursøket var begrenset til fagfellevurderte, publiserte artikler i perioden 2007-2018.

3.1.1 Søkeord. Søkeord for OFA: «extracurricular», «extra curricular», «leisure act*», «after school act*», «organized act*», «structured act*». Søkeord for AMF: «academic self efficacy», «academic» og «self efficacy». Søkeord for SØS: «socio economic» og «socioeconomic». Avgrensede søkeord: «adolescen*», «teen*», «youth*», «student*», «school*», «education*».

3.1.2 Søkeresultat. Organiserte fritidsaktiviteter er ikke et entydig begrep. Flere andre begreper har samme betydning og OFA kan omfatte utallige typer aktiviteter. For å omfavne ulike versjoner av OFA som samlebegrep, og for å dekke ulike typer aktiviteter, måtte det utføres et bredt søk. Søk med alle søkeordene for OFA samlet i en ordsekk ga 6 048 treff i Web of Science og 2 846 treff i PsychInfo. Søk etter «academic self efficacy» som emne i Web of Science ga 385 treff. I PsychInfo resulterte søket i 417 treff. AMF er et relativt nytt begrep, dermed varierer begrepsbruken noe. Blant annet bruker enkelte fellesbegrepet self efficacy, i stedet for academic self efficacy. Det ble derfor utført et bredere søk der søkeord for AMF ble delt opp i «academic» og «self efficacy». Videre ble flere av søkeordene samlet i ordsekker og kombinert med OR eller AND. Det ble utført flere søk med de ulike søkeordene og ordsekkene i ulike kombinasjoner.

3.1.3 Inklusjons- og eksklusjonskriterier. Inklusjonskriteriene i denne studien er knyttet til søkeordene og de nevnte begrensningene i søkene. Søketreffene ble vurderte i henhold til relevansen for problemstillingen i innværende studie. Eksklusjonskriterier knyttet til utvalg var studier med barn som var yngre enn skolealder og studier der gjennomsnittsalder var høyere enn 21 år. Dessuten ble studier med spesifikke utvalg som hadde særskilte fysiske eller psykiske utfordringer, som for eksempel ungdom med depresjon eller lærevansker, ekskluderte. På bakgrunn av litteratursøk etter nevnte kriterier består litteraturgjennomgangen av 27 artikler.

3.2 Deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter

3.2.1 Tidsbruk, bredde og varighet. Mange tidligere studier på deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter (OFA) sammenliknet grupper som deltok i OFA med grupper som ikke deltok (Bohnert, Fredricks, & Randall, 2010; Broh, 2002; Farb & Matjasko, 2012; Holland & Andre, 1987). Deltakelse handler om mye mer enn hvorvidt man er aktiv eller ikke. Hvilke aktiviteter man gjør og hvor mye tid man bruker på det varierer mye, og påvirker barn og ungdom på forskjellige måter (Hansen et al., 2003). Intensiteten på deltakelse kan variere ved at enkelte bruker mer tid på OFA enn andre. Man kan ha bredde i sin deltakelse ved å delta i ulike typer OFA. Varigheten på deltakelse kan dessuten variere, som følge av at man starter eller avslutter deltakelse i OFA i ulike aldre.

I en amerikansk tverrsnittstudie ($n = 14\ 411$) undersøkte Feldman & Matjasko (2007) hva som kjennetegnet deltakelsen i OFA blant ungdommer i aldersgruppen 11 til 18 år. I tillegg til å kartlegge tidsbruk og bredde i deltakelse i OFA, undersøkte de sammenhengen mellom deltakelse i OFA, om ungdommene hadde jobb ved siden av skolen, selvrapporterte gjennomsnittskarakterer og bakgrunnsvariabler, deriblant kjønn og SØS. Omtrent 76 prosent av ungdommene deltok i en eller flere OFA og 43 prosent deltok i flere aktiviteter. Ungdommer som deltok i ulike flere typer OFA brukte også mest tid på sine OFA, sammenliknet med ungdommer som kun deltok i en fritidsaktivitet. Samtidig brukte ungdommene, som var aktive i flere OFA, mest tid på ekstrajobber ved siden av skolen og fritidsaktivitetene sine, sammenliknet med ungdom som ikke var aktive i OFA eller som kun deltok i en type OFA (Feldman & Matjasko, 2007). Idrett var den vanligste aktiviteten. Deltakelse i organiserte idrett falt utover tenårene særlig blant jenter. Blant de som deltok i flere aktiviteter, deltok de fleste i idrett, utøvende kunst og/eller akademiske aktiviteter, som for eksempel matematikk-klubb og fransk-klubb. Guttene deltok oftest kun i idrett eller var inaktive, mens jentes oftere deltok i ulike aktivitetstyper (Feldman & Matjasko, 2007).

Også Linver, Roth, & Brooks-Gunn (2009) undersøkte mønstre i deltakelse i OFA blant amerikanske barn og ungdom i alderen 10 – 18 år. I tverrsnittstudien ($n = 1\ 711$) ble det i tillegg til bredde og tidsbruk i OFA undersøkt hvordan dette var relatert til indikatorer for positiv ungdomsutvikling (Linver et al., 2009). I likhet med Feldman & Matjasko (2007), fant Linver et al. (2009) at jenter i større grad var med i flere typer OFA, skolebaserte aktiviteter og religiøse grupper, mens gutter oftere hovedsakelig var med på idrett eller var inaktive.

Deltakelse i OFA kan som vist variere i tidsbruk, bredde og varighet. Sammen med at ulike OFA har ulike karakteristikk, påvirker de tre dimensjonene barn og unge på ulike måter. Farb & Matjasko (2012) gjennomførte en litteraturgjennomgang ($n = 52$) med nord-amerikanske studier i perioden 2004 – 2009 som undersøkte deltakelse i OFA blant ungdom i aldersgruppa 12 – 19 år. I litteraturgjennomgangen undersøkte Farb & Matjasko (2012) de ulike dimensjonenes betydning for akademiske prestasjoner, rusmisbruk, seksualatferd, kriminell atferd og psykologisk tilpasning. De registrerte at studier på deltakelse i OFA i større grad enn tidligere studier kartla ulike dimensjoner ved deltakelse, i form av tidsbruk, bredde og varighet. Karakteristikk ved deltakelse ble funnet å variere, og noen av disse variasjonene kunne skyldes forskjeller i personlighet og bakgrunnsfaktorer, som for eksempel SØS. Følgelig antydte Farb & Matjasko (2012) at noen av de observerte variasjonene ved utfallsmål kunne skyldes selvseleksjon ved valg av type OFA, tidsbruk, bredde og varighet, og ikke deltakelsen i seg selv. På bakgrunn av dette anbefales det at studier på deltakelse i OFA bør fange opp disse tre dimensjonene, og at SØS inkluderes i analysene (Bohnert et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012).

3.2.2 «Over-scheduling»-hypotesen. Tidligere studier har vist kurvlineær sammenheng mellom deltakelse i OFA og ulike utfallsmål, deriblant skolekarakterer og ASK (Marsh, 1992). Enkelte ungdommer bruker veldig mye av fritiden sin på OFA. Mange mener derfor at deltakelse i OFA kan tenkes å gå fra å være svært positivt for barn og unges utvikling, til å bli negativ for utviklingen ved svært mye tidsbruk på OFA (Farb & Matjasko, 2012; Mahoney & Vest, 2012; Marsh & Kleitman, 2002). Denne hypotesen blir gjerne kalt «over-scheduling»-hypotesen (Fredricks, 2012; Mahoney & Vest, 2012). Både Fredricks (2012) og Mahoney & Vest (2012) har undersøkt hvordan svært høy tidsbruk på OFA påvirket ungdommers skolegang og psykologiske, og sosiale tilpasning.

Mahoney & Vest (2012) undersøkte hvordan tidsbruk i OFA hos amerikanske ungdommer i alderen 12 til 18 år hang sammen med utvikling og tilpasning i ung voksen alder, fem år senere ($n = 1\ 115$). Deltakelse i OFA ble kun målt ved tidsbruk. Bredde, varighet eller kategoriserte typer OFA ble ikke undersøkt. Utfallsmålene som ble undersøkt var rusmisbruk, risikoatferd, emosjonelle og psykososiale faktorer, veldedighetsarbeid, bruk av stemmeretten og utdanningsnivå. Da det ble kontrollert for bakgrunnsfaktorer, deriblant SØS, ble det funnet at deltakelse i OFA i 12-18-årsalderen predikerte psykososial tilpasning og tilfredshet, veldedighetsarbeid og høyere utdanningsnivå fem år senere. Mønsteret var at jo mer tid brukt på OFA, jo bedre skår på utfallsmålene. De som deltok i OFA mer enn 20 timer

uke hadde dessuten større grad positiv utvikling og tilpasning enn dem som ikke deltok i noen OFA (Mahoney & Vest, 2012). Det ble dermed ikke funnet støtte for «over-scheduling»-hypotesen. Denne hypotesen ble også undersøkt av Farb & Matjasko (2012). Heller ikke de fant støtte for «over-scheduling»-hypotesen i sin litteraturgjennomgang.

Fredricks (2012) undersøkte også «over-scheduling»-hypotesen. I en longitudinell studie ($n = 13\ 130$) ble det undersøkt hvorvidt tidsbruk og bredde på deltakelse i OFA hos amerikanske ungdommer og var assosiert med skoleresultater og høyere utdanning. Data ble innhentet da ungdommene var 15-16 år gamle, avgangsåret da de var 17-18 år, og to år etter endt videregående skolegang, da de var 19-20 år gamle. Ved første måletidspunkt deltok 35% av utvalget ikke i noen OFA i løpet av en vanlig skoleuke, mens 3.3 prosent ukentlig brukte 20 timer eller mer på OFA. Gjennomsnittlig deltok 15-16-åringene i 2 til 3 ulike OFA. Tidsbruk på OFA og breddedeltakelse som 15-16-åring var positivt assosiert med skolekarakterer og mål om utdanning to år etter, samt status som student ved høyere utdanning to år etter endt videregående skolegang.

Da deltakelse i OFA er frivillig, og dermed kan medføre selvseleksjon som følge av bakgrunnsfaktorer, ble det kontrollert for dette i studien til Fredricks (2012). Det ble funnet en kurvlineær sammenheng mellom deltakelse i OFA og akademiske prestasjoner ved tidsbruk på OFA over 14 timer per uke og ved deltakelse i mer enn fem ulike OFA. Ungdom som deltok i mer enn ni ulike OFA som 15-16-åring hadde to år senere lavere matematikk-karakter enn de som ikke hadde deltatt OFA da de var 15-16 år gamle. Til tross for kurvlineær sammenheng mellom tidsbruk på OFA og akademiske prestasjoner hadde svært aktive ungdommer bedre akademiske prestasjoner enn de som ikke deltok i OFA. Det ble dermed funnet støtte for «over-scheduling»-hypotesen. Likevel argumenterer Fredricks (2012) for at da en svært liten andel ungdom er aktive i OFA på et slikt ekstremt nivå og at de stort sett klarer seg bedre akademisk sett, sammenliknet med ungdom som ikke deltar i OFA, er det unødvendig å legge for mye fokus på disse svært opptatte ungdommene.

3.2.3 Deltakelse i OFA og akademiske prestasjoner. Studier på deltakelse i OFA bruker ofte akademiske prestasjoner, som for eksempel karakterer, testskårer, mål for høyere utdanning eller fullføring av utdanning, som utfallsmål (Eccles & Barber, 1999; Farb & Matjasko, 2012; Holland & Andre, 1987; Marsh & Kleitman, 2002). I en longitudinell studie undersøkte Denault & Poulin (2009) om bredde og tidsbruk i deltakelse i OFA påvirket ungdommer ulikt. Deltakelse ble målt i sammenheng med ulike fire indikatorer; akademisk orientering, risikoatferd, internaliserte problemer og samfunnsengasjement. Akademisk

orientering var en samlet indikator for skolekarakterer, målsettinger for utdanning, skulking og syn på egen akademisk kompetanse (Denault & Poulin, 2009). Sistnevnte variabel har likhetstrekk med akademisk selvkonsept (ASK). I studien ($n = 299$) ble det data innhentet fem etterfølgende skoleår fra kanadiske ungdom i alderen 13 til 18 år (Denault & Poulin, 2009). Da det ble kontrollert for effekten av bakgrunnsvariabler, som for eksempel SØS, ble det funnet at både høyere tidsbruk på OFA og deltakelse i flere ulike typer OFA tidlig i tenårene var positivt assosiert med senere akademiske utfall. Sammenhengen mellom deltakelse og akademiske utfall var sterkere ved deltakelse i flere ulike OFA lengre utover tenårene, sammenliknet med de som deltok i kun én type OFA eller de som avsluttet deltakelse i flere ulike OFA tidlig i tenårene (Denault & Poulin, 2009). Også i den tidligere nevnte studien til Feldman & Matjasko (2007) ble det funnet sammenheng mellom OFA og skolekarakterer. Sammenhengen var særlig sterk blant ungdom som var aktive i flere typer OFA og ungdom som deltok i organiserte akademiske aktivitet, som for eksempel skolens matematikk-klubb.

I en amerikansk longitudinell studie ($n = 8\ 087$) undersøkte Gibbs, Erickson, Dufur & Miles (2014) om deltakelse i OFA blant ungdom mellom 14 og 18 år, hadde sammenheng med gjennomsnittlig skolekarakterer, og gjennomføring av høyere utdanning. Det ble undersøkt om sammenhengen mellom karakterer og høyere utdanning fulgte et mønster etter type OFA. Gjennomsnittlig skolekarakterer og sannsynligheten for å ta høyere utdanning varierte på tvers av ulike typer OFA. Det var for eksempel stor spredning i karakterer og høyere utdanning blant de som drev med idrett. Ungdommer som deltok i amerikansk fotball hadde gjennomsnittlig de laveste karakterene. Omtrent 70 prosent av disse tok høyere utdanning, noe som var den laveste andelen av alle som deltok i OFA. På den andre siden hadde tennisspillere høyest gjennomsnittlig karakter blant idrettsaktivitetene og omtrent 85 prosent av dem gikk videre til høyere utdanning (Gibbs et al., 2014). Ulike typer OFA kan tiltrekke seg ungdom med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger. Tradisjonelt sett forbindes tennis gjerne med høyere sosiale klasser. Dermed må man kunne anta at mange ungdommer som spiller tennis tilhører familier med høy SØS. Da det ikke ble kontrollert for effekten av SØS, er det mulig at en vesentlig forklaringsfaktor for denne analysen ble oversett. For øvrig ble det kontrollert for effekten av bakgrunnsfaktorer, deriblant kjønn, etnisitet og SØS, i de videre analysene i studien.

Gibbs et al. (2014) beregnet relativ risiko for å ta høyere utdanning, avhengig av om man deltok i OFA. Det ble funnet at deltakelse i hvilken som helst OFA i tenårene økte den relative risikoen for å ta høyere utdanning med 1.3, sammenliknet med å ikke delta i noen

OFA, men det var ikke sammenheng mellom breddedeltakelse og høyere utdanning. Gibbs et al. (2014) fant også tilnærmet lineær sammenheng mellom oppnådde karakterer på videregående skole og høyere utdanning. Det ble også undersøkt om sammenhengen mellom type OFA, skolekarakterer og høyere utdanning kunne forklares av skolekarakterene til jevngamle ungdommer som var aktive i den samme OFA. Gibbs et al. (2014) fant sannsynligheten for å ta høyere utdanning ble mer enn doblet for hver hele økning i gjennomsnittlig skolekarakter hos jevngamle som deltok i samme OFA. På bakgrunn av dette mener Gibbs et al. (2014) å ha funnet støtte til at sosiale nettverk gjennom fritidsaktiviteter kan bidro positivt til ungdommers skoleprestasjoner og videre utdanning. Også Farb & Matjasko (2012) argumenterte for at sammenheng mellom OFA og akademiske prestasjoner delvis kunne forklares av kommunikasjon og utvikling sosiale nettverk som følger av regelmessig deltakelse i OFA.

På bakgrunn av tidligere funn av positiv sammenheng mellom deltakelse i OFA, karakterer og høyere utdanning, undersøkte Morris (2016) om det var medierende faktorer mellom disse. Datamaterialet i studien ($n = 12\ 058$) ble innsamlet i 10. og 12. skoletrinn, og to år etter endt videregående skole, altså da respondentene var 15 til 20 år gamle. De medierende mekanismene som ble undersøkt var karaktermål, forventninger til utdanning, akademisk selvkonsept/mestringsforventning, opplevelse av skoletilknytning, kommunikasjon med lærer, kommunikasjon med foreldre, foreldrenes kontakt med skolen, og foreldrenes kontakt med andre foreldre, og læringsrelaterte ferdigheter, som for eksempel arbeidsmoral, fokus i skoletimene og samarbeidsevne. Morris (2016) fant at forventninger om å ta høyere utdanning og læringsrelaterte ferdigheter, som for eksempel arbeidsmoral og fokus i timene, var de sterkeste medierende faktorene mellom deltakelse i OFA og forbedring i matematikk-karakter fra 10. til 12.trinn, samt for å ha påbegynt høyere utdanning to år etter videregående skole. Videre fant Morris (2016) at kommunikasjon mellom egne og medelevers foreldre, medierte i sammenhengen mellom OFA og høyere utdanning.

3.2.4 Positiv utvikling og sosial tilpasning. Mange av studiene på barn og unges deltakelse i OFA har undersøkt deltakelse i sammenheng med ulike mål for akademiske prestasjoner. Enkelte studier har sett på deltakelse i OFA med andre utfallsmål, som for eksempel ulike mål for psykologisk og sosial tilpasning, risikoatferd, og rusmisbruk (Farb & Matjasko, 2012).

I det tidligere nevnte studiet til Denault & Poulin (2009) ble tidsbruk og bredde i ungdommers deltakelse i OFA undersøkt i sammenheng med indikatorer for blant annet

risikoatferd, internaliserte problemer og samfunnsengasjement. Indikatoren for risikoatferd inkluderte blant annet løyning til foreldre, voldelig atferd og rusmisbruk. Internaliserte problemer målte blant annet depressive symptomer og ensomhet, mens indikatoren for samfunnsengasjement målte blant annet solidaritet overfor medmennesker og miljøbevissthet. Da det ble kontrollert for effekten av kjønn og SØS ble ikke funnet sammenheng mellom deltakelse i OFA og de to indikatorene for negativ utvikling og tilpasning. Derimot ble det funnet at høyere tidsbruk på OFA og deltakelse i flere ulike OFA tidlig i tenårene var positivt assosiert med samfunnsengasjement og solidaritet i slutten av tenårene (Denault & Poulin, 2009). Også Mahoney & Vest (2012) fant positiv sammenheng mellom OFA og samfunnsengasjement. Verken Denault & Poulin (2009) eller Mahoney & Vest (2012) fant at deltakelse i OFA var assosiert med risikoatferd. Farb & Matjasko (2012) fant også en usikker sammenheng mellom deltakelse i OFA, risikoatferd og psykologisk tilpasning. I enkelte studier i litteraturgjennomgangen var det sammenheng mellom å delta i idrett og høyere grad kriminell atferd, alkoholmisbruk og seksuell aktivitet. Farb & Matjasko (2012) antydte at deltakelse i idrett var knyttet til mer sosial omgang med jevngamle, og at dette kunne medføre gruppepress mot både positiv og negativ atferd. De anbefalte derfor at framtidige studier undersøker gruppepress og risikoatferd i sammenheng med deltakelse i OFA og personlige karakteristikk og ferdigheter som for eksempel selvkonsept, lederferdigheter og livsstil.

Linver et al. (2009) undersøkte betydningen av deltakelse i OFA for positiv utvikling hos barn og ungdom. Positiv utvikling ble undersøkt med måleinstrumenter for akademisk kompetanse, sosial tilfredshet, akademisk selvkonsept (ASK), globalt selvkonsept, kommunikasjon med foreldre og venner, og atferd. De fant at deltakelse i hvilken som helst type OFA var mer positivt på alle indikatorene for positiv utvikling sammenliknet med inaktivitet. Deltakelse i flere typer OFA var mer positivt enn å delta i kun en OFA på alle indikatorene, med unntak av alkohol. På dette området hadde ungdom som var med i religiøse aktiviteter, ikke overraskende, lavere alkoholinntak enn ungdom som deltok i flere typer OFA. Blant ungdom som ikke deltok i OFA var det negativ sammenheng med utfallsmålene for positiv utvikling, bortsett fra hvorvidt de hadde gitt penger til veldedighet i løpet av det siste året. (Linver et al., 2009).

Ved undersøkelser av sammenhengen mellom deltakelse i OFA og kommunikasjon med venner, fant Linver et al. (2009) at kontakten med venner blant ungdom som deltok i OFA ikke skilte seg fra kontakten inaktive ungdommer hadde med sine venner. Derimot kommuniserte ungdom som var aktive i flere typer OFA mer med foreldrene sine enn

ungdommene som ikke var aktive i noen OFA. På bakgrunn av funnene i studien, argumenterte Linver et al. (2009) for at deltakelse i flere OFA var mer positivt for ungdommers utvikling enn kun å delta i organisert idrett.

Utover tenårene avslutter mange ungdommer sin deltakelse i OFA. Persson, Kerr, & Stattin (2007) undersøkte hvilke sosiale forhold som påvirket tenårings valg om deltakelse i OFA eller uorganiserte fritidsaktiviteter i løpet av ett år. I den svenske studien ($n = 861$) ble venneforhold, familiestruktur, interaksjon med familien og lovbrudd undersøkt, i tillegg til fritidsaktiviteter. Persson et al. (2007) fant at å delta i OFA var negativt assosiert med å ha utført kriminelle handlinger. Å ha venner i OFA predikerte at ungdommene fortsatte sin deltakelse, det samme gjorde positiv interaksjon i familien. Motsatt var det mindre sannsynlig at ungdom som avsluttet sin deltakelse i OFA i løpet av året, eller som aldri hadde vært aktiv, hadde aktive venner i OFA. Negativ kommunikasjon mellom barn og forelder predikerte også at deltakelse i OFA ble byttet ut med en mindre voksenstyrt, uorganisert aktivitet, som for eksempel å oppholde seg ute i gatene sammen med venner.

3.2.5 Sosial ulikhet i deltakelse. Å delta i organiserte fritidsaktiviteter er ikke gratis. Beregninger har vist at gjennomsnittlig årlig kostnad for deltakelse i OFA i 2011 var omtrent 6500 kroner for 13-15-åringer. Kostnadene ved deltakelse i OFA varierer mellom ulike typer aktiviteter, men fellestrekket er gjerne at jo mer tid brukt på aktivitetene, jo større er kostnadene (Seippel et al., 2011). Det er dermed ikke overraskende at der er sosiale ulikheter i deltakelse på OFA. Barn og ungdom fra familier med lav sosioøkonomisk status er mindre aktive i OFA enn barn og ungdom fra familier med høy SØS (Bakken, 2017; BLD, 2009). I Ungdata-undersøkelsen (Bakken et al., 2016) ble det funnet en sosial gradient i deltakelse i OFA hos elever på ungdomstrinnet og i videregående skole. For eksempel hadde nesten en fjerdedel av ungdommene fra det laveste sosiale laget aldri deltatt i OFA etter fylte ti år, mens kun seks prosent av ungdommene fra det høyeste sosiale laget hadde aldri deltatt. Barn og unge fra familier med lav SØS faller dessuten i større grad ut fra OFA i løpet av oppveksten (Bakken et al., 2016; Bakken, 2017).

Ulikheter i deltakelse på bakgrunn av SØS ble funnet i den tidligere nevnte studien til Linver et al. (2009). De fant at ungdom med høy SØS i større grad var aktive med idrett eller var aktive i flere ulike typer OFA, enn de med lavere SØS. Feldman & Matjasko (2007) fant liknende mønster i deres studie. Mer enn 50 prosent av elevene i øvre sosiale klasse og øvre middelklasse deltok i flere typer OFA, mens omtrent 40 prosent av elevene i de to laveste klassene deltok i flere typer OFA. Motsatt var det mindre enn 20 prosent av elevene i de to

øverste klassene som ikke deltok på noen OFA, mens mer enn 25 prosent av elevene i de to laveste klassene deltok ikke på noen OFA. Beregning av relativ risiko viste av ungdom fra de to laveste sosiale klassene hadde større risiko for ikke å delta i noen OFA, enn de hadde for å delta kun i idrett eller i kombinasjoner av ulike OFA (Feldman & Matjasko, 2007).

Det ser ut til at det kan være en interaksjonseffekt mellom deltakelse i OFA og SØS. Enkelte studier har vist at barn og unge med lav SØS får bedre utbytte av deltakelse enn de med høyere SØS. Blant utfallsmålene som er vist å ha interaksjonseffekt med SØS er akademisk og sosialt selvkonsept, skolekarakterer (Marsh, 1992), og målsettinger for høyere utdanning (Marsh, 1992; Marsh & Kleitman, 2002). På bakgrunn av dette undersøkte Covay & Carbonaro (2010) om ulikheter i deltakelse i OFA bidro til sosiale ulikheter i skoleprestasjoner og gjennomføring av høyere utdanning. I deres longitudinelle studie ($n = 10\ 140$) blant amerikanske 8-9-åringer undersøkte Covay & Carbonaro (2010) sammenhengen mellom SØS, deltakelse i OFA, læringsrelaterte ferdigheter, som for eksempel arbeidsmoral, fokus i skoletimene og samarbeidsevne, og elevenes akademiske prestasjoner i form av lesing og regning. Skalaen for læringsrelaterte ferdigheter var den samme skalaen som ble benyttet i den tidligere nevnte studien av Morris (2016). I likhet med andre studier ble det funnet en sosial gradient i deltakelse i OFA. Det ble også funnet positiv sammenheng mellom deltakelse i dans, musikk og idrett, og læringsrelaterte ferdigheter. Kun deltakelse i idrett og dans predikerte læringsrelaterte ferdigheter da det ble kontrollert for effekten av SØS og etnisitet, samt skoleprestasjoner og læringsrelaterte ferdigheter to år tidligere. Deltakelse i organisert idrett og deltakelse organisert dans medierte delvis effekten av SØS på læringsrelaterte ferdigheter, men variansen ble først og fremst forklart av bakgrunnsvariabler (Covay & Carbonaro, 2010).

Videre fant Covay & Carbonaro (2010) at elever med lav SØS hadde dårligere ferdigheter i lesing og regning, enn de med høy SØS, enten de deltok i idrett eller ikke. Barn med lav SØS og som deltok i idrett hadde for øvrig bedre ferdigheter i både lesing og regning, sammenliknet med barn med samme SØS, som ikke deltok i idrett. Blant barn med høy SØS var mønsteret motsatt. Der hadde de som deltok i idrett hadde dårligere ferdigheter enn de som ikke deltok idrett (Covay & Carbonaro, 2010). Da det ble kontrollert for effekten av alle bakgrunnsvariabler og interaksjonseffekten mellom OFA og etnisitet, ble det funnet interaksjonseffekt mellom SØS og deltakelse i organisert idrett, og kunstaktiviteter. Barn med høy SØS fikk større fordeler i læringsrelaterte ferdigheter gjennom å delta i idrett, enn barn med lav SØS. Ved kunstaktiviteter var interaksjonen motsatt. Der fikk barn med lav SØS

fordeler i læringsrelaterte ferdigheter, sammenliknet med barn med høy SØS Covay & Carbonaro (2010).

I en longitudinell studie ($n = 12\ 893$) undersøkte Morris (2015) om deltakelse i OFA påvirket amerikansk ungdom med ulike SØS på forskjellige måter. Selvrappert data om deltakelse i OFA og kontrollvariabler ble innhentet da ungdommene var 15-16 år gamle. Matematikkresultater ble innhentet to år senere. I likhet med Covay & Carbonaro (2010) fant Morris (2015) at deltakelse i OFA positiv effekt på skolerresultater hos ungdom med lav SØS, uavhengig av type fritidsaktivitet eller hvor mye tid som ble brukt på den. Deltakelse hadde ikke liknende effekt for ungdom med høy SØS. I en oppfølgingsstudie (Morris, 2016) to år senere ble det derimot ikke funnet at medierende faktorer, som for eksempel akademiske målsettinger og selvkonsept, ga ulike fordeler i sammenhengen mellom deltakelse i OFA og akademiske prestasjoner, avhengig av SØS. Heller ikke Mahoney & Vest (2012) fant interaksjonseffekt mellom SØS og deltakelse i OFA. Da effekten av SØS på forholdet mellom deltakelse i OFA og ulike utfallsmål er uklar, understreker Farb & Matjasko (2012) behovet for å framtidig forskning på dette.

3.3 Akademisk mestringsforventning

Akademiske mestringsforventninger omfatter ens oppfatning av hvorvidt man har motivasjon, kontroll og evner til å gjennomføre akademiske aktiviteter (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Det er dermed naturlig at studier fokuserer på sammenhengen mellom AMF og ulike akademiske prestasjoner.

3.3.1 Betydning av mestringsforventning for akademiske prestasjoner. Akademisk mestringsforventning er vist å ha sammenheng med ulike akademiske prestasjoner, deriblant skolekarakterer. For eksempel fant Multon, Brown & Lent (1991), i en tidlig metaanalyse, at AMF forklarte 14 prosent av variansen i skolekarakter. Positiv sammenheng mellom AMF og akademiske prestasjoner er også funnet i nyere studier.

Richardson, Abraham, & Bond (2012) gjennomførte en litteraturgjennomgang med 217 engelskspråklige artikler, hvorav 67 studier så på AMF, publiserte i perioden 1997-2010. Det ble funnet en middels sterk sammenheng mellom AMF og karakter hos universitetsstudenter. AMF predikerte karakterene også da det ble kontrollert for effekten av karakterene fra videregående. Richardson et al. (2012) undersøkte også hvorvidt ulike faktorer, deriblant motivasjon og psykososiale faktorer, korrelerte med karakterer hos studenter ved universitet. De fant at tidligere akademiske prestasjoner, akademiske

målsettinger, evne til innsatsregulering og AMF var positivt assosiert med skolekarakterer. Tidligere skolekarakterer, evne til regulering av egeninnsats, målsetting for skolekarakter, og AMF forklarte sammen 28% av variansen i gjennomsnittskarakter (Richardson et al., 2012).

Honicke & Broadbent (2016) gjennomførte en litteraturgjennomgang av publiserte studier fra perioden 2003-2015 ($n = 59$). Formålet var å undersøke faktorer som kunne bidra til å forklare sammenhengen AMF og akademiske prestasjoner. I likhet med Richardson et al. (2012) ble det funnet en moderat, positiv korrelasjon mellom AMF og akademisk prestasjon hos studenter på universitetsnivå. At det ser ut til å være sammenheng mellom AMF og akademiske prestasjoner er anerkjent. Da AMF kun forklarer deler av variansen i akademiske prestasjoner, er det interessant å undersøke betydningen av andre faktorer på sammenhengen mellom AMF og akademiske prestasjoner. Honicke & Broadbent (2016) fant at evne til å regulere egeninnsats, læringsstrategier, målorientering, og foreldreinvolvering medierte effekten av AMF på akademiske prestasjoner. Mange bakenforliggende faktorer kan spille inn på sammenhengen mellom AMF og akademiske prestasjoner. Honicke & Broadbent (2016) påpeker derfor behovet for å undersøke betydningen andre faktorer har for AMF og for sammenhengen mellom AMF og akademiske prestasjoner.

3.3.2 Sammenhengen mellom akademisk mestringsforventning og andre faktorer.

Opplevelse av kontroll er sentral del av Banduras konsept om mestringsforventning. Atferd kan således påvirkes av hvorvidt man mener at et gitt mål kan oppnås som følge av egne handlinger, eller om at måloppnåelse er utenfor ens egen kontroll (Bandura 1977; Bandura, 1997). Komarraju & Nadler (2013) koblet spørsmålet om intern eller ekstern kontroll opp mot studenters syn på intelligens, deres AMF og akademiske prestasjoner. I en todelt amerikansk tverrsnittstudie undersøkte Komarraju & Nadler (2013) hvorvidt college-studenter ($n = 407$) mente at intelligens påvirkes av ens handlinger eller ikke. De undersøkte også sammenhengen mellom motivasjon, læringsstrategier og evne til å planlegge og gjennomføre egen studiehverdag blant en del av utvalget ($n = 257$).

I første del av studien fant Komarraju & Nadler (2013) at studenter med høy AMF i større grad mente at intelligens kunne påvirkes av egeninnsats, mens de med lav AMF mente at intelligens ikke ble utviklet av innsats. I andre del av studien undersøkte Komarraju & Nadler (2013) sammenhengen mellom sju motivasjonsfaktorer, deriblant AMF, fem ulike læringsstrategier, fire mål for evne til å planlegge og gjennomføre egen studiehverdag. I tillegg ble betydningen av disse for akademiske karakterer undersøkt blant en del av utvalget ($n = 257$). Komarraju & Nadler (2013) fant at AMF var den eneste motivasjonsfaktoren som

predikerte akademiske karakterer. Ingen av læringsstrategiene predikerte karakterer. Blant evne til planlegging og gjennomføring av studiehverdag predikerte innsatsregulering høyere karakterer, mens å be om hjelp i studiesammenheng var negativt assosiert med karakterer. Videre ble det funnet at innsatsregulering medierte sammenhengen mellom AMF karakterer. I følge Komarraju & Nadler (2013) mener studenter med lav AMF at intelligens hovedsakelig er medfødt og ikke noe de selv kan forbedre gjennom egeninnsats. Studenter med høyere AMF mener at de kan forbedre egen intelligens og dermed kan de i større grad ta kontroll over egen studiehverdag. Dette gjør dem bedre til å regulere sin akademiske innsats, avhengig av blant annet hvor vanskelig eller kjedelig stoffet er og de spør sjeldnere om hjelp fra medelever eller lærere. Dermed har studenter med høy AMF bedre skolekarakterer enn medstudenter med lavere AMF.

Evne til å planlegge og gjennomføre studiehverdagen handler i stor grad om å være strukturert og å ha selvdisiplin. Betydningen av selvdisiplin i sammenhengen mellom AMF og akademiske prestasjoner ble undersøkt videre av Jung, Zhou, & Lee (2017). I en amerikansk tverrsnittstudie ($n = 366$, gjennomsnittsalder: 20 år) undersøkte de hvorvidt generell selvdisiplin og akademisk selvdisiplin medierte mellom AMF og karakterer. Jung et al. (2017) fant at generell selvdisiplin predikerte AMF og akademisk selvdisiplin. AMF predikerte akademisk selvdisiplin, som deretter predikerte karakterer. AMF hadde dermed indirekte effekt på karakterer, via akademisk selvdisiplin. I likhet med Komarraju & Nadler (2013) og påpeker Jung et al. (2017) at resultatene deres bekrefter at evne til å regulere egen innsats og studiehverdag er sentralt for at AMF kan bidra til akademiske prestasjoner.

Krumrei-Mancuso, Newton, Kim & Wilcox (2013) undersøkte hvilken betydning AMF og ulike faktorer knyttet til organisering av studiehverdagen hadde for universitetskarakterene til amerikanske førsteårsstudenter ($n = 579$, gjennomsnittsalder 18.2 år). Faktorene i studien var AMF, evne til planlegging og gjennomføring av egen studiehverdag, håndtering av stress og tidspress i studiehverdagen, deltakelse i aktiviteter utenom studiene, interesse for studiene, og evne til å kommunisere muntlig, skriftlig og ikke-verbalt. I tillegg ble livstilfredshet ble undersøkt. AMF var positivt assosiert med alle de øvrige faktorene i studien. Alle disse hadde positiv sammenheng med universitetskarakterene, men AMF hadde sterkest sammenheng med karakterene. Krumrei-Mancuso et al. (2013) fant også at AMF og evne til å planlegge og gjennomføre egen studiehverdag predikerte karakterene første semester da det ble kontrollert for effekten av kjønn og etnisitet. Da det i tillegg ble kontrollert for effekten av karakterene fra første semester, var AMF den eneste

faktoren som predikerte karakterene etter andre semester. Videre ble det funnet at sammenhengen mellom AMF og karakterene andre semester, ble delvis mediert av karakterene fra første semester.

Akademiske mestringsforventninger har sammenheng med tidligere akademiske prestasjoner (Caprara et al., 2011; Krumrei-Mancuso, 2013). I tillegg til å utvikles som følge av egne opplevelser av suksess eller nederlag, utvikles AMF i et sosialt samspill gjennom observasjon og sosial støtte (Bandura, 1997). For barn og ungdom er foreldre en viktig kilde til utvikling av mestringsforventning, for eksempel via foreldrenes forventninger til hva barna vil mestre og deres karrieremål for egne barn (Bandura et al., 2001). Da mestringsforventning er involvert i motivasjon, undersøkte Fan & Williams (2010) sammenhengen mellom AMF og motivasjon hos ungdom i 15-16-årsalderen, og deres foreldres involvering i skole- og fritidsaktiviteter. I det amerikanske studiet ble det funnet en positiv sammenheng mellom AMF i matematikk og indre motivasjon i engelsk og matematikk. Det var også positiv sammenheng mellom AMF i engelsk og indre motivasjon i engelsk. Kommunikasjon om dårlige skolerresultater mellom foreldre og skole predikerte dårligere AMF og nedsatt motivasjon i både matematikk og engelsk. Positiv, skoleinitiert kontakt med foreldrene og foreldrenes mål om høyere utdanning for sine barn predikerte høyere AMF og motivasjon i begge fag (Fan & Williams, 2010). Også Morris (2015) fant at kommunikasjon mellom foreldre var positivt for ungdommers utdanning.

I studien til Fan & Williams (2010) ble foreldrenes deltakelse i fritidsaktiviteter sammen med barna målt som en sumskår som inkluderte å gå på restaurant, konsert, kino, og sportsarrangementer utenfor skoletiden, delta på familiesammenkomster og ferier, ha felles hobby, eller å gjøre andre underholdende ting sammen. Det ble funnet at foreldrenes involvering i fritidsaktiviteter sammen med barna sine predikerte høyere AMF i matematikkfaget og bedre engasjement og arbeidsinnsats på skolen. På motsatt side predikerte fritidsaktiviteter sammen med barna dårligere indre motivasjon i engelskfaget (Fan & Williams, 2010)

3.3.3 Akademisk mestringsforventning som mediator. Mange studier har funnet sammenheng mellom AMF og ulike akademiske prestasjoner. Mekanismene bak sammenhengen mellom AMF og akademiske prestasjoner er for øvrig mindre klare (Honicke & Broadbent, 2016). Caprara et al. (2011) og Di Giunta, Alessandri, Gerbino, Kanacri, Zuffiano, & Caprara (2013) benyttet det samme datasettet for blant annet å undersøke sammenhengen AMF, ulike personlighetstrekk, og skolekarakterer blant italienske tenåringer.

Caprara et al. (2011) undersøkte sammenhengen mellom AMF og skolekarakterer blant italienske tenåringer ($n = 412$). Det ble også undersøkt hvordan AMF og skolekarakterer var assosierte med SØS og personlighetstrekkene åpenhet og ansvarsbevissthet. Caprara et al. (2011) fant at gjennomsnittlig skår på AMF var noe høyere blant guttene enn blant jentene da de var 13 år, mens ved 16 år hadde jentene høyest AMF. Videre ble det funnet at skolekarakterer hos 13-åringer predikerte AMF tre år senere, og avgangskarakterer som 19-åringer. Videre ble det funnet at ansvarsbevissthet og tidligere skolekarakterer bidro til AMF i 16-årsalderen. AMF bidro til skolekarakterene for både 14-åringer og 19-åringer, men hadde en medierende rolle i sammenhengen mellom de to karaktertidspunktene (Caprara et al., 2011; Di Giunta et al., 2013).

I studien ($n = 426$) utført av Di Giunta et al. (2013) ble det funnet at også selvtillit som 16-åring korrelerte positivt med skolekarakterer. Åpenhet, ansvarsbevissthet og selvtillit korrelerte og bidro sammen til AMF hos 16-åringer, som igjen bidro til skolekarakterer ved 19 år. For øvrig medierte AMF som 16-åring hele effekten av de tre personlighetstrekkene på avgangskarakterene for 19-åringer (Di Giunta et al., 2013). Caprara et al. (2011) og Di Giunta et al. (2013) viste dermed at ungdommers forventninger til å mestre skolearbeidet er viktig for å skape gode skoleresultater.

Den mulige medierende effekten av AMF for sammenhengen mellom psykososiale forhold i skolehverdagen og karakterer ble undersøkt videre av Høigaard, Kovač, Øverby, & Haugen (2015). I deres studie ($n = 482$) undersøkte de den medierende effekten av AMF på ulike faktorer i klassemiljøet, og deres sammenheng med selvrapporterte karakterer i matematikk, norsk og engelsk blant norske 15-16-åringer. Det ble funnet at reflekterte og støttende læringsmiljø og hjelpende, aktivt og engasjert klassemiljø hadde positiv effekt på skolekarakterene. Sammenhengen ble funnet å bli delvis mediert av AMF. Til sammen forklarte denne sammenhengen 46% av variansen i skolekarakterene. Motsatt predikerte et klassemiljø med fokus på måling av evner og konkurranse mellom elevene, lavere AMF og dårligere karakterer.

3.3.4 Sosiale ulikheter ved akademisk mestringsforventning. Som nevnt så har AMF en sammenheng med skolekarakterer og fullføring av utdanning (Honicke & Broadbent, 2016). Tidligere har Bandura et al. (2001) vist at AMF var viktigere enn akademiske prestasjoner i karrierevalg, og at AMF ble predikert av SØS, via foreldrenes mestringsforventning og karrieremål på vegne av sine barn.

Kim (2014) undersøkte sammenhengen mellom familiebakgrunn, AMF og forventninger til framtidig suksess i karriere og livet generelt. Tverrsnittstudiet ble utført blant amerikanske 15-16-åringere. Studiens mål for AMF var knyttet til fagene matematikk og engelsk. Foreldrenes forventninger til egne barns utdanning, familiens totale inntekt og foreldrenes involvering i barnas utdanning og karriere utgjorde studiens mål for familiebakgrunn. Det ble funnet at det samlede målet for familiebakgrunn predikerte AMF, og at AMF predikerte ungdommenes egne forventninger til karriere og liv. Familiebakgrunn hadde svak, negativ sammenheng med ungdommenes forventninger til karriere og liv. Kim (2014) mente at dette kunne skyldes endringen i dynamikken mellom foreldre og tenåringer, sammenliknet med forholdet dem imellom før tenåringsperioden.

I en longitudinell studie ($n = 11\ 820$) undersøkte Peguero & Shaffer (2015) hvorvidt sammenhengen mellom AMF og akademiske prestasjoner er relatert til kjønn, etnisitet og SØS. Første datainnsamling ble utført da deltakerne var 15-16 år gamle. Tredje og siste datainnsamling var fem år senere. Det ble funnet at afroamerikanske og latinamerikanske elever hadde lavest SØS og dårligste skoleprestasjoner. På samme tid hadde afroamerikanske og latinamerikanske gutter og latinamerikanske jenter lavest AMF. Hvite, amerikanske elever hadde høyst SØS, og hvite jenter hadde beste skoleprestasjoner og høyest AMF. Videre undersøkte de hvorvidt AMF beskyttet elever med ulik etnisitet og SØS fra manglende fullføring av videregående skolegang. Både blant gutter og jenter var det sammenheng mellom SØS og risiko for å droppe ut fra skolegang, og mellom AMF og risiko for å droppe ut fra skolegang. På alle nivåer av SØS og AMF hadde gutter med minoritetsbakgrunn større risiko for å droppe ut av skolen. For jenter derimot så AMF ut til å beskytte de afroamerikanske og asiatiske etnisitet fra større risiko for å droppe ut av skolegangen, sammenliknet med hvite, amerikanske jenter (Peguero & Shaffer, 2015). Det ser dermed ut til at AMF kan beskytte minoritetsjenter fra å avslutte skolegangen for tidlig, mens blant minoritetsguttene spiller SØS og etnisitet en større rolle i skolegangen enn det AMF gjør.

3.4 Organiserte fritidsaktiviteter, mestringsforventning, og akademisk selvkonsept

Akademisk mestringsforventning er et relativt nytt konsept og er dermed ikke et fullstendig etablert begrep. Dette medfølger blant annet at enkelte studier blander eller kombinerer AMF med andre, liknende begrep, som for eksempel akademisk selvkonsept (ASK) (Morris, 2016) eller benytter skalaer for generell mestringsforventning (Décamps, Bojout, & Brisset, 2012; Reverdito, Carvalho, Galatti, Scaglia, Goncalves, & Paes, 2017). På

bakgrunn av dette finnes det relativt få studier som har sett på sammenhengen mellom OFA og AMF. Derimot har man i enkelte studier undersøkt sammenhengen mellom deltakelse i fritidsaktiviteter og generell mestringsforventning og mellom OFA og ASK,

3.4.1 Sammenhengen mellom idrett og generell mestringsforventning. Décamps et al. (2012) undersøkte sammenhengen mellom deltakelse i idrett, generelle mestringsforventninger, stress, mestringsstrategier, og bestått eksamen hos franske førsteårsstudenter. Datamaterialet i tverrsnittstudien ($n = 1\,071$, gjennomsnittsalder: 18,7 år) ble innhentet ved selvrapportert spørreskjema. Det ble ikke funnet forskjell i hvilken grad eksamen ble bestått på grunnlag av treningsmengde. Derimot fant Décamps et al. (2012) at de som trente sjeldnere enn ukentlig hadde lavere mestringsforventning, og opplevde mer ensomhet og akademisk stress enn de som var svært aktive og trente mer enn åtte timer per uke. Det ble også funnet at de som trente sjelden hadde mestringsstrategier som var mer følelsesmessig basert enn de som trente intensivt, men det var ikke forskjell i hvilken grad de søkte sosial støtte som del av sine mestringsstrategier. Også Reverdito et al. (2017) fant positiv sammenheng mellom idrett og generell mestringsforventning. I en tverrsnittstudie ($n = 821$, gjennomsnittsalder: 13,6 år) undersøkte Reverdito et al. (2017) sammenhengen mellom deltakelse i organisert idrett og mestringsforventning hos brasilianske ungdom. I tillegg til positiv sammenheng mellom deltakelse i idrett og mestringsforventning, ble det funnet at langvarig idrettsdeltakelse var mer positivt for mestringsforventningen enn deltakelse i mindre enn 2 år.

3.4.2 Organiserte fritidsaktiviteter og akademisk selvkonsept. Akademisk selvkonsept (ASK) referer til en persons tro på seg selv i en gitt akademisk situasjon (Bong & Skaalvik, 2003). Dette konseptet har i flere tilfeller blitt undersøkt i sammenheng med deltakelse i OFA, deriblant av Linver et al. (2009). I den tidligere nevnte studien deres undersøkte Linver et al. (2009) sammenhengen mellom deltakelse i OFA og ulike mål for positiv ungdomsutvikling, deriblant globalt selvkonsept og ASK. Måleinstrumentet for ASK var knyttet til matematikk og lesing. De fant ikke sammenheng mellom deltakelse i OFA og globalt selvkonsept. Derimot var det positiv sammenheng mellom å delta i flere typer OFA og ASK, mens det ble funnet negativ sammenheng mellom inaktivitet i OFA og ASK.

Som tidligere vist, ser SØS ut til å spille en sentral rolle både ved deltakelse i OFA og ved akademiske prestasjoner. I en australsk studie ($n = 1504$, gjennomsnittsalder: 13,8 år) undersøkte Blomfield & Barber (2011) sammenhengen mellom deltakelse i OFA og flere utfallsmål, deriblant globalt selvkonsept og ASK, blant ungdom fra skoler ulik SØS. De fant

at både ved deltakelse i idrett og i andre typer OFA var opplevelse av å være flink, kontakt med jevngamle, det å sette seg mål i aktiviteten, og utvikling av identitet gjennom aktiviteten, positivt assosiert med både globalt selvkonsept og ASK. Både sportslig suksess og kontakt med jevngamle gjennom idretten var viktig for utvikling av globalt selvkonsept uavhengig av SØS. For øvrig hadde ungdom fra skoler med lav SØS større utbytte av sportslig suksess og sosial kontakt, sammenliknet med ungdom fra skoler med høyere SØS. Kontakt med jevngamle predikerte ASK også ved deltakelse i andre typer OFA enn idrett. Ungdom fra skoler med lav SØS hadde for øvrig mer utbytte av kontakt med jevngamle gjennom OFA, enn ungdom fra skoler med høyere SØS. Å oppleve suksess og å pleie sosiale nettverk gjennom fritidsaktiviteter kan påvirke barn og unge positivt. Blomfield & Barber (2011) viser i sin studie at deltakelse i OFA også kan bidra positivt til barn og unges skolehverdag.

I det tidligere nevnte studiet til Morris (2016) ble ulike medierende mekanismer mellom deltakelse i OFA, matematikk-skår og høyere utdanning undersøkt. En av disse mekanismene var skala som målte en kombinasjon av AMF og ASK. Den firepunkts Likert-skalaen besto av sju spørsmål ($a = .896$), som var rettet mot tro på egen evne til å lære, holde ut med vanskelig skolearbeid, og innsats med skolearbeidet. Faktoranalyse av skalaen viste at skalaen besto av en faktor. Forventninger om høyere utdanning og læringsrelaterte ferdigheter, som for eksempel fokus i skoletimene og lærelyst, medierte sammenhengen mellom tidsbruk på OFA og skoleprestasjoner. Morris (2016) fant ikke at AMF og ASK medierte i forholdet mellom deltakelse i OFA og matematikk-skår, eller mellom OFA og høyere utdanning.

4 Problemstilling og hypotese

Deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter er vist ha mange positive konsekvenser for barn og unge, deriblant for kvaliteter som kan fremme skoleresultater og opplevelse av skolehverdagen. Flere av disse kvalitetene kan knyttes til akademiske motivasjon, skoleresultater, og ambisjoner for utdanning. Det er vist at følgene ved deltagelse i OFA blant annet avhenger av hvor mye tid man bruker på OFA, om man deltar i flere OFA, og hvilke typer OFA man deltar på. De fleste av studiene på dette er utført i USA, men dette er lite undersøkt i norsk sammenheng.

Akademisk mestringsforventning har i likhet med deltagelse i OFA blitt knyttet til akademiske prestasjoner og ambisjoner. AMF er et konsept som i liten grad er undersøkt i Norge. Både i Norge og i andre vestlige land ser man sosioøkonomiske ulikheter i hvem som deltar i OFA. Dette bidrar til at sosiale ulikheter ved for eksempel høyere utdanning videreføres. Også AMF har sammenheng med SØS. Da både deltagelse i OFA og AMF er relatert til SØS, er det interessant å undersøke hvordan dette samspillet utspiller seg også i Norge. Problemstillingen i denne studien er formulert på bakgrunn av dette.

4.1 Problemstilling

Studien har følgende problemstillinger:

1. Hvor ofte er eldre tenåringer aktive i organiserte fritidsaktiviteter? Varier hyppigheten ved aktiviteten med sosioøkonomisk status?
2. Hva er gjennomsnittsnivået på akademisk mestringsforventning? Varierer gjennomsnittet i akademisk mestringsforventning med sosioøkonomisk status?
3. Hvordan varierer sammenhengen mellom akademisk mestringsforventning og idrettsbaserte fritidsaktiviteter i forhold til andre typer fritidsaktiviteter?
4. I hvilken grad medierer organiserte FA sammenhengen mellom SØS og AMF?

4.2 Hypoteser

På bakgrunn av teori og empiri som ligger til grunn for dette studiet, er mine hypoteser følgende:

1. Det er en positiv sammenheng mellom deltagelse i OFA og AMF.
2. Deltakelse i idrett har sterkere sammenheng med AMF enn de øvrige OFA
3. Det er en positiv sammenheng mellom SØS og OFA, og mellom SØS og AMF.
4. OFA medierer delvis sammenhengen mellom SØS og AMF.

5 Metode

5.1 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori er fellesbetegnelsen for alle de ulike vitenskapsfilosofiske perspektivene på hva kunnskap er og hvilke forutsetninger som bør ligge til grunn for å kunne hevde at noe er sant (Thomassen, 2006). Vitenskapelig kunnskap er systematisk og metodisk frembrakt, empirisk begrunnet, og etterprøvable kunnskap (Nyeng, 2012; Thomassen, 2006). Vitenskapsteori kan skille mellom normativ vitenskapsteori og beskrivende vitenskapsteori. Ved førstnevnte fokuseres det på hvordan man bør gå fram for å avdekke vitenskapelig kunnskap, og sistnevnte handler om den praktiske utøvelsen av vitenskapelig arbeid (Ringdal, 2007).

Ved eksplorerende tilnærming til vitenskap dannes kunnskap gjennom observasjon av enkeltfenomener og de empiriske sammenhengene dem imellom. Deretter danner man generelle teorier på bakgrunn av observasjonene. Denne tilnærmingen kalles induksjon og er først og fremst knyttet til kvalitativ forskning (Nyeng, 2012; Ringdal, 2007). Hypotetisk-deduktiv metode er forbundet med kvantitativ forskning og naturvitenskapens vitenskapsideal. Ved deduksjon er utgangspunktet en eksisterende teori. På bakgrunn av teorien setter man fram hypoteser om årsak-virkningsforhold. Deretter testes hypotesen gjennom vitenskapelige observasjoner (Nyeng, 2012). Hypotesetesting kan vise at hypotesen ikke stemmer overens med virkeligheten, det vil si at hypotesen falsifiseres og dermed forkastes den. I motsatt tilfelle kan hypotesen bekreftes (Dalland, 2017). De empiriske sammenhengene man finner ved deduksjon kan føre til bekreftelse av teori eller videreutvikling av teori, som igjen legger grunnlaget for nye hypoteser om årsak-virkningsforhold (Ringdal, 2007).

Forskerrollen utøves innenfor et vitenskapsteoretisk rammeverk. Som forskere bør man være bevisst på eget vitenskapsteoretiske ståsted og dele dette gjennom åpenhet, refleksjon og kritisk holdning til eget arbeid (Creswell, 2014; Nyeng, 2012; Thomassen, 2006). Vitenskapsteori kan grovt sett deles inn i to ulike retninger; positivisme og hermeneutikk (Thomassen, 2006).

5.1.1 Positivisme/postpositivisme. Positivisme er knyttet til tradisjonell naturvitenskap (Dalland, 2017). Det vitenskapelige idealet i naturvitenskapen er at kunnskap utvikles gjennom systematiske observasjoner og eksperimenter. Vitenskap utvikles dermed gjennom direkte sansning av målbare, kvantitative data, og den absolutte sannhet om årsak og

virkningsforhold kan avdekkes. Dette vitenskapssynet ble utviklet under renessansen på 15-1600-tallet. (Creswell, 2014; Nyeng, 2012; Thomassen, 2006). I den naturvitenskapelige tradisjonen kan vitenskap oppnås på to måter; gjennom direkte observasjon og gjennom å matematiske utregninger ved å bruke ens logiske sans. Innen naturvitenskapen spør man dermed ikke om hvorfor, men hvordan. Ved systematisk og nøytral observasjon, på bakgrunn av hypoteser, kan teorier bygges, begrunnes og etterprøves (Dalland, 2017). Den vitenskapsfilosofiske retningen positivisme verdsetter dette vitenskapelige idealet (Nyeng, 2012; Thomassen, 2006). Positivismens vitenskapsideal har sine naturlige begrensninger, for eksempel er objektive erfaringsdata av sosiale fenomener mindre oppnåelige, enn observasjon av naturfenomener. Dessuten erkjennes det ikke at forskeres objektivitet ikke alltid lar seg gjennomføre (Creswell, 2014; Nyeng, 2012; Thomassen, 2006).

Postpositivisme er en moderne form for positivisme, der de vitenskapelige prinsippene er myknet opp for å imøtekomme dilemmaet omkring begrensningene ved positivismens vitenskapsideal. Denne vitenskapsteoretiske retningen bygger på grunnidealet bak positivismen, men den erkjenner også at der er naturlige fenomener som ikke lar seg direkte observere, den absolutte sannhet neppe kan avdekkes og objektivitet er kun idealet. Forskningens objektivitet må sikres gjennom for eksempel fokus og eliminering av feilkilder, for eksempel ved å sikre forskningens validitet og reliabilitet (Creswell, 2014). Kvantitativ metode er den foretrukne metoden også i postpositivistisk tradisjon, men kvalitative metoder kan også aksepteres, så lenge forskningen følger postpositivistiske vitenskapelige idealer (Thomassen, 2006).

5.1.2 Hermeneutikk. Hermeneutikk, også kalt fortolkningslære, har røtter tilbake til antikkens tekstfortolknings-teori (Krogh, 2009; Nyeng, 2012; Thomassen, 2006). Bak menneskers språk og handlinger, er det en meningsdimensjon, som ikke lar seg direkte observere. Ved utvikling av vitenskap om mennesker og menneskelige uttrykk er det derfor ikke tilstrekkelig med objektive mål om årsak og virkningsforhold, slik positivistenes vitenskapsideal tilsier (Krogh, 2009; Nyeng, 2012). Kjernen i hermeneutikk er at menneskelige uttrykk, som for eksempel språk, kunst og handlinger, fortolkes på bakgrunn av konteksten de har sitt utspring fra. Fenomener sees for eksempel i en kulturell, sosial og psykologisk kontekst. Dette innebærer at man undersøker og fortolker fenomener utover det observerbare og målbare, med mål om både å kunne forklare og forstå dem (Dalland, 2017; Thomassen, 2006).

Den hermeneutiske sirkelen er en sentral del av hermeneutikkens syn på forståelsesprosessen. I gammel tekstfortolkningstradisjon er det kjent at deler fra en tekst må fortolkes i lys av teksten som helhet (Krogh, 2009). Prinsippet om at enkeltfenomener må tolkes i lys av deres helhetlige kontekst, går igjen i hermeneutikk som vitenskapsteori og metode. Som ved tekstfortolkning kan enkeltindividets tanker, følelser, og handlinger kun forstås i en den helhetlige konteksten de oppstår i. For eksempel kan en elevs utsagn om egen mestring av skolehverdagen, tolkes i lys av mange ulike kulturelle og sosiale kontekster, deriblant elevens eget liv, familiebakgrunn og klassemiljø. Forståelsesprosessen kan slik sees som er sirkel, eller spiral, der enkeltfenomenene fortolkes i lys av deres helhetlige kontekst, som fører til økt kunnskap om enkeltfenomenene, og som på ny kan fortolkes på et dypere plan (Krogh, 2009; Nyeng, 2012; Thomassen, 2006).

Der positivistene vektlegger vitenskap gjennom objektive erfaringsdata, vektlegger hermeneutikerne vitenskap gjennom systematiske fortolkninger (Nyeng, 2012). Hermeneutikk er dermed vitenskapsteorien som først og fremst er knyttet til humaniora, samfunnsvitenskap og språkvitenskap (Krogh, 2009, s. 9). I dette studiet benyttes kvantitativt datamateriale. Datamaterialet åpner ikke opp for fortolkning av sosiale eller psykologiske fenomener. På bakgrunn av dette vil analysene ha et postpositivistisk vitenskapsteoretisk grunnlag.

5.2 Design

Denne studien er en tverrsnittstudie med kvantitative data og analysemetoder. Datamaterialet er hentet fra elevene som utgjør kontrollgruppen i COMPLETE-studien. Selve COMPLETE-studien er en klynge-randomisert kontrollert studie av intervensjonene Drømmeskolen og Nærværsteam. Formålet ved COMPLETE-studien i Norge er å undersøke effekten av de to programmene hos elever i første klasse på videregående skole. Effekten som måles er tilstedeværelse, i motsetning til fravær, psykisk helse, skoleprestasjoner, i form av gjennomsnittskarakterer, og fullføring av videregående opplæring (COMPLETE, 2018a; COMPLETE, 2018b; Larsen, Urke, Holsen, Anvik, Olsen, Waldahl, Antonsen, Johnson, Tobro, Brastad, & Hansen, 2018).

Drømmeskolen innebærer universelle tiltak, rettet mot hele skolen. Målene ved intervensjonen er å styrke det psykososiale læringsmiljøet og elevenes følelse av tilhørighet og mestring, slik at overgangen fra ungdomsskole til videregående oppleves bedre, og at elevenes motivasjon til tilstedeværelse og fullføring av videregående opplæring økes (COMPLETE, 2018a, COMPLETE, 2018c). Nærværsteam er selektive tiltak rettet mot

risikoutsatte elevgrupper, som står i fare for ikke å fullføre videregående opplæring (COMPLETE, 2018d)

De deltagende skolene ble randomisert til å gjennomføre enten både Drømmeskoleprogrammet og Nærværsteam, kun Drømmeskoleprogrammet eller være kontrollskole (Larsen et al., 2018). I henhold til nasjonale forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016), ble samtykke innhentet fra foreldre og foresatte for elever under 16 år (Larsen et al., 2018).

5.3 Populasjon og utvalg

En populasjon er en stor, men definert gruppe mennesker (Field, 2016), for eksempel alle menneskene på jorda eller alle barn under 10 år i Europa. Populasjonen i denne studien er elevene ($N = 76\ 554$) som begynte i første klasse ved norske videregående skoler høsten 2016 (Statistisk sentralbyrå, 2017). Da det som oftest er umulig å inkludere en hel populasjon i et forskningsprosjekt, trekker man ut en representativ del av populasjonen og gjennomfører forskningen på dette utvalget. Funn i utvalget kan deretter vurderes å reflektere variasjonen i populasjonen (Field, 2016). Mulighetene for å dra slutninger og generalisere funn i utvalget over til populasjonen, avhenger blant annet av hvor tilfeldig utvalget er trukket ut fra populasjonen, og hvor tydelige inkluderingskriteriene for utvalget er (Bjørndal & Hofoss, 2004).

Utvalget ble trukket ut fra populasjonen ved at alle videregående skoler i fire norske fylker ble skriftlig invitert til å delta i COMPLETE-studien. Inkluderingskriteriene for å delta i studien var at skolene ikke brukte, eller hadde brukt, Drømmeskoleprogrammet og Nærværsteam, eller liknende program (Larsen et al., 2018). 17 av 19 interesserte skoler møtte disse inkluderingskriteriene. Skolene var spredt mellom urbane og rurale strøk, og de tilbød ulike fagprogrammer. Skolene ble først randomisert til to kohorter, deretter ble det gjort stratifisert randomisering av skolene innad i hvert fylke. Skolene ble randomisert utvalgt til enten å gjennomføre intervensjonen med Drømmeskoleprogrammet ($n = 6$), både Drømmeskoleprogrammet og Nærværsteam ($n = 6$), eller være i kontrollgruppe ($n = 5$). (Larsen et al., 2018).

Datamaterialet i inneværende studie består av deler av spørreskjema i første oppfølgingsinnsamling, innhentet fra respondentene i COMPLETE-studiens første kohort i mars 2017. Selvrapperte, elektroniske spørreskjema ble distribuert og utfylt i skoletiden

under veiledning og oppsyn av forskningsstab. Besvarelsene ble koblet til identitetsnummer og anonymiserte, før de ble oversendt til forskningsgruppa (Larsen et al., 2018).

COMPLETE-studien ($N = 6\,225$) gjennomføres i perioden august 2016 til juni 2019 (Larsen et al., 2018). Da COMPLETE-studien har et eksperimentelt design, kan intervensjonen operere som konfunderende faktor (Creswell, 2014) overfor en eller flere av variablene i min studie. For å minimere risikoen for konfundering benyttes kun data fra kontrollgruppa. Ved oppstarten av COMPLETE-studien var størrelsen på kontrollgruppa i første kohort $n = 720$. Av disse manglet det samtykke fra foresatte for 55 personer, dermed ble de ekskluderte fra studien. Ved første oppfølging var kontrollgruppa ytterligere redusert til $n = 574$ (Larsen et al. 2018). Responsraten var 79.7%. Frafallet skyldtes at enkelte klasser ikke var til stede under datainnsamlingen. Man kan dermed anta at disse utgjorde en representativ andel av utvalget, og ikke en særskilt gruppe elever.

Rensing av datamaterialet ($n = 574$) var utført tidligere. Før de preliminære analysene ble det foretatt en rask screening. Den viste at ytterligere to måtte fjernes fra datamaterialet. Et av inkluderingskriteriene i denne studien er at respondentene må være i tenårene. Undersøkelsen ble foretatt på videregående skole, yngste alder var dermed 16 år. På bakgrunn av dette ble utvalget begrenset til aldersgruppen 16 til og med 19 år ($n = 540$), med gjennomsnittsalder på 17.1 år ($SD .33$). Kjønnfordelingen er 239 jenter (44.3%), 297 gutter (55%), og 4 ikke-binære respondenter (0.7%). For å minske antallet missing i analysene, ble manglende data parvis ekskluderte.

5.4 Måleinstrumenter

Her beskrives måleinstrumentene fra spørreskjemaet til COMPLETE-studien. Se vedlegg 1 for kopi av spørsmålene som er benyttet i denne studien.

5.4.1 Organiserte fritidsaktiviteter. Måleinstrumentet for deltakelse i OFA er hentet fra HEVAS-undersøkelsen (Samdal et al., 2016). Måleinstrumentet er om deltakelse i fem ulike typer individuelle og gruppebaserte OFA i en firepunkts Likert-skala. Hovedspørsmålet er «hvor ofte deltar du vanligvis i disse typene organiserte aktiviteter på fritiden?». Eksempler på underspørsmål er «organisert lagidrett» og «organiserte musikk- og dramaaktiviteter i grupper». Svaralternativene er «holder ikke på med denne typen aktivitet», «2-3 ganger i måneden eller sjeldnere», «omtrent 1 dag i uken» og «2 ganger i uka eller oftere».

I denne studien vil deltakelse i OFA minst to ganger per uke betegnes som aktive i OFA. Respondentene i studien som har oppgitt at de aldri deltar i noen OFA vil betegnes som

inaktive. Det er viktig å påpeke at dette ikke betyr at de har en inaktiv livsstil, men at de har oppgitt å være inaktive i forbindelse med OFA.

5.4.2 Akademisk mestringsforventning. Måleinstrumentet for akademisk mestringsforventning er The Academic Self-Efficacy Scale, hentet fra Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) manual (Roeser, Midgley, Urdan, & Levin, 1996). Tidligere studier har vist god indre konsistens ved skalaen, med Cronbach's alpha (α) på .86 (Roeser et al., 1996). I denne undersøkelsen er $\alpha = .93$. Skalaen i dette studiet er oversatt til norsk og hentet fra studien «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land (HEVAS) (Samdal et al., 2016). Den består av seks påstander om opplevelse av akademisk mestring i fempunkts Likert-skala fra «helt enig» til «helt uenig», med «verken enig eller uenig» som middelvei. Eksempler på påstander er «jeg kan gjøre det vanskeligste skolearbeidet dersom jeg går inn for det» og «dersom jeg har nok tid kan jeg utføre at skolearbeidet på en god måte».

5.4.3 Sosioøkonomisk status. I likhet med andre land, er det ulikheter på grunnlag av SØS blant elever i norsk skole (Bakken et al., 2016). Forskning på barn og unge bør derfor kontrollere for, eller analysere effekten av SØS. I dette studiet er SØS beregnet på bakgrunn egen opplevelse av familiens økonomiske kapital. Spørsmålsstillingen er «hvor god råd har din familie?» (Iversen & Holsen, 2008; Samdal et al., 2016). Svaralternativene for hvor god råd familien har er «svært god råd», «god råd», «middels god råd», «ikke særlig god råd», «dårlig råd».

5.5 Validitet

For at forskning skal kunne ha overføringsverdi til det virkelige liv, må forskningsfunn være sanne (Bjørndal & Hofoss, 2004). Validitet omhandler hvorvidt et måleinstrument måler det som det er ment å skulle måle. Verdien av en målt variabel er summen av variabelens sanne verdi og målefeil. Målefeil kan være systematiske eller tilfeldige. Tilfeldige målefeil rammer reliabiliteten ved studien, mens systematiske målefeil går utover validiteten (Ringdal, 2007). Systematiske feilkilder kan blant annet skyldes menneskelige feil, for eksempel dersom forskeren behandler deltakerne ulikt. Systematiske feilkilder kan også skyldes instrumentelle feil, for eksempel dersom et spørreskjema inneholder begrep som deltakerne ikke har forutsetninger for å forstå.

Begrepet validitet har tre hovedkategorier. Begrepsvaliditet går ut på hvorvidt måleinstrumentet måler det teoretiske fenomenet som det er ment å skulle måle (Field, 2016;

Creswell, 2014; Pallant, 2016). For eksempel hvilken grad The Academic Self-Efficacy Scale, måler AMF. Innholdsvaliditet handler om hvorvidt måleinstrumentet måler det innholdet som det er ment å måle og om måleinstrumentet måler dekkende aspekter ved konseptet det er ment å måle (Field, 2016; Creswell, 2014; Ringdal, 2007), for eksempel hvorvidt et spørsmål om OFA i et spørreskjema gir et korrekt og tilstrekkelig nyansert bilde av respondentenes deltakelse. Kriterievaliditet, eller begrepsvaliditet, handler om hvorvidt et målt fenomen samsvarer med et gitt kriterium (Ringdal, 2007). Et eksempel på kriterievaliditet er hvorvidt testresultater på nasjonale prøver i skolen samsvarer med elevenes skolekarakterer.

5.6 Reliabilitet

Vel så viktig som at et måleinstrument har god validitet, er det at instrumentet, under like betingelser, gir samme resultat (Field, 2016). Dette kalles reliabilitet. I motsetning til validitet, der målefeil er systematisk, skades reliabiliteten av tilfeldige målefeil (Ringdal, 2007). Reliabilitet kan vurderes på tre måter; kildekritikk, test-retest, og intern konsistens. Kildekritikk er den enkleste formen for reliabilitetsvurdering. Som både forsker og leser bør man reflektere om hvordan data er samlet inn og gjøre en vurdering omkring kvaliteten i data. Kommer data fra en spørreundersøkelse innebærer dette for eksempel at man bør vurdere hvordan spørsmål er stilt og om der er mulige feilkilder (Ringdal, 2007). Ved test-retest gjennomføres måling av den samme personen på to ulike tidspunkter. Graden korrelasjon mellom målingene indikerer måleinstrumentets reliabilitet (Creswell, 2014; Pallant, 2016).

Ikke alle typer skalaer eller fenomener passer seg for test-retest som følge av naturlige variasjoner over tid. Intern konsistens kan da være mer passende. Intern konsistens omhandler hvorvidt hvert item i en skala måler det samme, underliggende fenomenet eller teoretiske konseptet. Den vanligste metoden for å teste den interne konsistensen er å gjennomføre en statistisk analyse for å beregne Cronbach's alpha (α). Denne beregner korrelasjonen mellom de ulike item i skalaen og gir en koeffisient med verdi mellom 0 og 1 (Pallant, 2016). Ofte følger man anbefalingene til Nunnally (1978, sitert av Pallant, 2016) om at Cronbach's α bør minimum være .7. Verdien avhenger for øvrig ikke kun av korrelasjonen innad i hver item og mellom alle items i skalaen, men også antallet items. Færre items gir lavere α -verdi, derfor finner man ofte lavere α -verdi i skalaer med færre enn ti items (Field, 2016; Pallant, 2016)

5.7 Statistiske analyser

De statistiske analysene er utført med programvaren IBM Statistics SPSS 25. Regresjonsanalysen er utført med PROCESS versjon 3, en makro for SPSS (Hayes, 2013).

Variablene som er inkluderte i denne studien ble selektert ut fra datamaterialet til COMPLETE-studien.

5.7.1 Forberedende analyser og manipulering av variabler. Før statistiske analyser kan gjennomføres, må det statistiske materialet gjennomgås. Dette innebærer blant annet at distribusjonen av variablenes skårer må undersøkes for å vurdere hvorvidt forutsetningene for aktuelle kvantitative analyseteknikker er oppfylte, og omkoding eller oppretting av variabler må vurderes (Pallant, 2016). Deskriptive analyser av alle variablene i studien ble gjennomført. Variablenes distribusjon, normalitet, og kjønnsfordeling ble undersøkt.

Bakgrunnsvariablene kjønn, alder og SØS ble undersøkt først. Kjønn er kodet 1 (jente), 2 (gutt), og 3 (annet). Ved sammenlikning av grupper er det anbefalt at frekvensen er minst 5 i hver celle (Pallant, 2016) Da kun 0,7% har svart at deres kjønn er ikke-binært, vil det ikke være mulig å inkludere denne gruppa ved analysing av kjønnsforskjeller. Denne studien vil derfor ikke inkludere analyse eller diskusjon omkring ikke-binære kjønn, men de er likevel inkluderte i datamaterialet.

I spørreskjemaet ble det spurt om fødselsår. Alderen i 2017 ble beregnet på bakgrunn av oppgitt fødselsår og variabelen «alder» ble opprettet. Verdiene til spørsmålet «Hvor god råd har din familie» måtte omkodes. Ny variabel «SØS» ble opprettet der de fem verdiene gikk fra dårligst til best råd. De to laveste verdiene hadde lav frekvens, disse ble slått sammen i en ny variabel «SØS_binned» med fire verdier fra «lav SØS» til «svært høy SØS».

Den uavhengige variabelen «sumskår_OFA» består av de fem spørsmålene i skalaen for deltakelse i OFA. Videre ble det opprettet variabler for deltakelse i idrett, musikk og drama, andre OFA i grupper, OFA grupper/lag og OFA individuelt. For analyse av gruppeforskjeller mellom de som er helt inaktiv og de som er regelmessig aktive, ble det opprettet variabler for de ulike OFA. Inaktivitet fikk verdi 0, aktivitet opptil en gang i uka ble gitt verdi 1, og aktivitet minst to ganger per uke fikk verdi 20. Bakgrunnen for at sistnevnte ble gitt verdi 20, og ikke verdi 2, var for å skille sjelden aktivitet fra ingen aktivitet og høy aktivitet i forbindelse med senere summering av variablene. De fem variablene ble summert til to nye variabler; «aktiv2_sum_OFA» og «aktiv2_OFA». «Aktiv2_OFA» er dikotom variabel der inaktivitet i alle OFA har verdi 0 og aktivitet minst to ganger per uke i minst en OFA har verdi 1. «Aktiv2_sum_OFA» ble gitt verdier fra 0 til 5, der 0 betyr ingen aktivitet i noen OFA, 1 tilsvarer aktivitet minst to ganger per uke i én OFA, og så videre til og med verdi 5, som tilsvarer aktivitet to ganger per uke i alle fem OFA. På grunnlag av denne ble det

opprettet en ny dikotom variabel («aktiv_minst2_OFA») for å beregne effekten av deltakelse i flere OFA. Inaktivitet hadde fortsatt verdi 0, mens deltakelse i to til fem typer OFA ble slått sammen og gitt verdi 1.

Den avhengige variabelen «sumskår_AMF» består av de seks spørsmålene i skalaen for AMF. For å få økende verdier, i likhet med variablene for OFA og SØS, ble verdiene omkodet. Deretter ble navnene på de fem verdiene endret. Lavest verdi omdøpt fra «helt uenig» til «svært lav AMF», «enig» ble «lav AMF», «verken enig eller uenig» ble «middels AMF», «uenig» ble «høy AMF», og «helt enig» ble omdøpt til «svært høy AMF». Cronbach's α ble benyttet for å beregne den interne konsistensen, og følgelig reliabiliteten, ved skalaen for AMF.

5.7.2 Gruppetforskjeller. Uavhengige utvalgs t-test ble utført for å undersøke eventuelle forskjeller i OFA og AMF mellom lav SØS og svært høy SØS. Effektstørrelse ble kalkulert på grunnlag av eta squared. Denne angir andelen av variansen hos den avhengige variabelen som forklares av den uavhengige variabelen. Verdien av eta squared ligger mellom 0 og 1. Dersom eta squared multipliseres med 100 får man dermed den prosentvise andelen av variansen, som forklares av den uavhengige variabelen (Pallant, 2016). I følge Cohen (1988, sitert av Pallant, 2016, s. 248), betyr eta squared med verdi opp mot .06 svak effekt, verdi mellom .06 og .13 betyr middels effekt og eta squared over .13 betyr at effektstørrelsen mellom de to gruppene er store.

5.7.3 Korrelasjon. Det ble utført korrelasjonsanalyse for å undersøke styrken på sammenhengene mellom de ulike variablene i studien. Korrelasjonskoeffisienter mellom $r = .10$ og $.29$ svak sammenheng mellom de to aktuelle variablene, $r = .30$ til $r = .49$ er middels sammenheng og $r = .50$ til $r = 1.0$ er sterk sammenheng mellom variablene (Cohen, 1988, sitert av Pallant, 2016, s. 137-138).

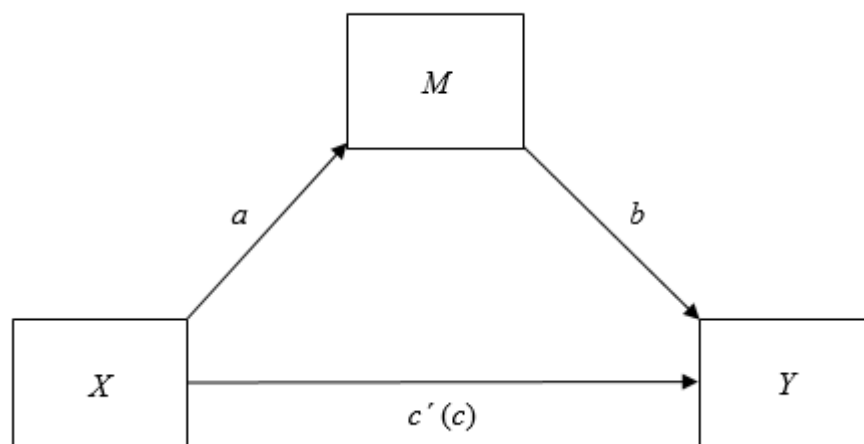
5.7.4 Regresjon. I forskning finner man ofte at en utfallsvariabel påvirkes av en eller flere tredjevariabler, i tillegg til prediktorvariabelen. Tredjevariabler kan påvirke sammenhengen mellom prediktorvariabel og utfallsvariabel indirekte, som mediator, eller via interaksjon, som moderator (Field, 2016; Hayes, 2013).

Figur 1 viser en enkel medierende modell med en prediktor, X , en utfallsvariabel, Y , og en medierende variabel, M . X påvirker både Y og M , og M påvirker Y . Den direkte effekten av X på Y uttrykkes med koeffisienten c' . Hayes (2013) anbefaler bruk av ustandardiserte koeffisienter ved denne metoden. Ved ustandardisert koeffisient estimeres det hvor mye to observasjoner, som skilles av én verdi på X , men som har samme verdi på M , vil skille på Y .

Koeffisientene a og b uttrykker den indirekte effekten av X på Y , via M . Den indirekte effekten av X på Y er produktet av a og b (Hayes, 2013). Den totale effekten, c , av X på Y , via mediering av M , tilsvarer summen av den direkte effekten, c' , og den indirekte effekten, ab (Hayes, 2013; Preacher & Hayes, 2004).

Figur 1.

Teoretisk modell av enkel mediering (modell 4) (Hayes, 2013, s. 91).



Tredjevariabler kan analyseres statistisk enten som mediator eller moderator. Dette avgjøres av forskerens valg av konseptuell modell (Hayes, 2013). Tidligere studier har vist at sosioøkonomisk status kan korrelere både med deltakelse i OFA og med AMF. I denne studien spørres det derfor om hvorvidt OFA medierer forholdet mellom SØS og AMF, og om det er ulik sammenheng mellom ulike typer OFA. For å undersøke dette behandles OFA (M) som mediator i forholdet mellom SØS (X) og AMF (Y). Modell 4 i PROCESS benyttes for å undersøke dette.

Vurdering av hvorvidt mediering finner sted, avhenger av flere faktorer. Baron & Kenny (1986) foreslo å benytte enkel regresjonsanalyse for å finne koeffisientene for a , b , c og c' . Forutsetningene for å konkludere at mediering fant sted var, ifølge Baron & Kenny (1986), oppfylte dersom både a , b og c var signifikant, og ved signifikant reduksjon av c' , sammenliknet c , da det ble kontrollert for effekten av a og b . Flere har argumentert mot bruk av denne metoden. Preacher & Hayes (2004) har foreslått at regresjonsanalysen bør gjøres på grunnlag av bootstrapping av utvalg og beregning av 95% konfidensintervall (KI). I tillegg til

beregning av p -verdi, slik Baron & Kenny (1986) beskriver, kan signifikans vurderes opp mot KI. Dersom KI krysser 0-punktet bør man ikke konkludere med at en medieringseffekt er signifikant (Hayes, 2013; Preacher & Hayes, 2004). Analysen av medierende effekt i denne studien ble utført ved regresjonsanalyse og bootstrapping av 5,000 utvalg og 95% KI, slik det er beskrevet av Preacher & Hayes (2004) og Hayes (2013).

5.8 Forskningsetikk

All forskningsbasert virksomhet, også masteroppgaver, må følge forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016). Disse skal sørge for at forskning utføres på normativt og moralsk akseptert måte (Dalland, 2017).

Etiske overveielser må foretas gjennom hele forskningsprosessen, fra planlegging, gjennomføring og til rapportering (Dalland, 2017). Regulering av forskning gjennom forskningsetiske retningslinjer har bakgrunn i normer for hva som er god vitenskapelig praksis, normer innad i forskersamfunnet, forskersamfunnets forhold til storsamfunnet, og forpliktelser overfor forskningsdeltakere (NESH, 2016). Sentralt her er forskningens ansvar for å ivareta forskningsdeltakernes personvern, samt å tilse at de ikke utsettes for unødig belastning eller skade (Dalland, 2017).

I forbindelse med forskning på barn og unge, vil jeg gå nærmere inn på forskningens forpliktelser til å ta hensyn til forskningsdeltakerne. Individets interesser, integritet og selvbestemmelsesrett har forrang framfor forskningens interesser. Alle forskningsdeltakere skal motta tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet, følgene ved å delta og bli informert om deres rett til å trekke seg fra forskningsprosjektet ved eget ønske. Informasjonsplikten er lovfestet i tilfeller der personopplysninger og annen sensitiv informasjon innhentes. Forskningsdeltakere må gi fritt og informert samtykke (NESH, 2016). Ved forskning på barn uten innhenting av personopplysninger eller sensitive data, kan barn over 15 år i de fleste tilfeller gi eget informert samtykke til deltakelse. Innhentes det derimot sensitive data, må det gjøres skjønnsmessig vurdering i hvert forskningsprosjekt hvorvidt samtykke skal innhentes fra foreldre (NESH, 2016).

Da denne studien bygger på datamateriale fra en større studie, er mange av de forskningsetiske vurderingene allerede gjort. COMPLETE-studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Godkjenningen gjelder også denne masterstudien. Se kvittering fra NSD i vedlegg 2. Innhenting av data gjøres i COMPLETE-studien. Før oppstart ble alle forskningsdeltakere skriftlig og muntlig informert om studien. For elever som da var

under 16 år gamle, ble skriftlig, informert samtykke innhentet fra foreldre. Se informasjonsskriv og svarlipp for samtykke i vedlegg 3. Spørreskjema ble innhentet anonymt. Konfidensialitet, lagring av data og øvrig gjennomføring skjer i henhold til de forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2016) og lovverk (Forskningsetikkloven, 2006; Personopplysningsloven, 2000). Utover dette vil studien følge de forskningsetiske retningslinjene som er gitt av NESH (2016).

6 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene fra de statistiske analysene av datamaterialet. Først presenteres deskriptiv statistikk for denne studiens bakgrunnsvariabler, inkludert SØS. Deretter presenteres resultatene av de statistiske analysene.

6.1 Bakgrunnsvariabler

Utvalget består av 540 elever på førsteåret i videregående opplæring, se vedlegg 4, tabell 1. Kjønnfordelingen var 55% gutter, 44.3% jenter og 0.7% ikke-binære. Aldersfordelingen var mellom 16 og 19 år, med størst andel som var 17 år (93%).

SØS er beregnet på bakgrunn av selvrapportering av hvor god råd familien har. Den største andelen (64%) av utvalget (n = 532, 8 missing) oppga å ha god og svært god råd i familien. På bakgrunn av hvor god råd familien hadde, ble SØS inndelt i fire kategorier. Fordelt på de fire kategoriene hadde 19% av utvalget svært høy SØS, 45% hadde høy SØS, 28% hadde middels SØS, mens 7% av utvalget hadde lav SØS. Se vedlegg 5, tabell 2.

6.2 Organiserte fritidsaktiviteter

Et av formålene i studien er å undersøke graden tenåringer er aktive i OFA, og hvorvidt aktiviteten varierer med SØS. Dette ble undersøkt ved deskriptiv analyse av de ulike typene aktiviteter, ved å se på kjønnfordelingen og ved korrelasjonsanalyse.

Deskriptiv analyse av deltakelse i OFA viser at 46% av utvalget oppga at de drev med minst en OFA to eller flere ganger per uke, se tabell 3. En noe større andel gutter (48%) var aktive minst en OFA, sammenliknet med andelen aktive jenter (44%). De fleste (36%) deltok i en OFA, noe som utgjør 78% av de som var aktive i OFA. I underkant av 10% av utvalget deltok i to ulike typer OFA. Omtrent 20% deltok i OFA opptil en gang i uka, mens 31% oppga at de aldri deltok i noen OFA, se tabell 3. Flere av guttene var helt inaktive (32%), sammenliknet med andelen inaktive jenter (28%).

Tabell 3.

Frekvenstabell av sumskår for deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter, organisert lagidrett og organisert individuell idrett (n = 540).

Deltakelse i OFA	Sumskår OFA		Lagidrett		Individuell idrett	
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent
Aldri	168	31.1	336	62.2	279	51.7
Opptil 1 gang/uka	109	20.2	66	12.2	130	24.1
2+ ganger/uka	250	46.3	133	24.6	126	23.3
Totalt	527	97.6	535	99.1	535	99.1
Missing	13	2.4	5	.9	5	.9
Totalt	540	100	540	100	540	100

Idrett har høyest gjennomsnittlig deltakelse, se vedlegg 4, tabell 1. 41% av utvalget deltok i idrett minst to ganger per uke. Blant de aktive ungdommene deltok 89% i idrett. Fordelingen mellom lagidrett (25%) og individuell idrett (23%) var omtrent lik, se tabell 3. Større andel av de aktive guttene deltok i lagidrett (65%) sammenliknet med individuell idrett (56%). Det var motsatt mønster blant de aktive jentene, der 53% var aktive i lagidrett, mens 58% var aktive i individuell idrett.

Blant de aktive ungdommene, deltok i underkant av 8% av ungdommene i organiserte musikk- eller dramaaktiviteter (3.3% i grupper, 6.3% individuelt). 24% av de som drev med musikk og/eller drama, deltok minst to ganger per uke både i grupper og individuelt. Kun 1% av utvalget deltok i andre, uspesifiserte OFA, se tabell 4.

Både OFA i grupper/lag og individuelle OFA hadde oppslutning på 28% av utvalget. De aktive jentene deltok i større grad i individuelle fritidsaktiviteter (63%), sammenliknet med aktiviteter i grupper eller på lag (54%). Det var motsatt mønster blant guttene, med oppslutning på henholdsvis 58% og 66%. Blant alle som var aktive minst to ganger per uke, drev 19% både gruppebaserte og individuelle OFA.

Tabell 4.

Frekvenstabell av deltakelse i organiserte musikk eller drama i gruppe, organisert individuell musikk, og andre organiserte fritidsaktiviteter.

Deltakelse i OFA	Musikk/drama		Individuell musikk		Andre OFA	
	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent	Frekvens	Prosent
Aldri	455	84.3	448	83.0	464	85.9
Opptil 1 gang/uka	59	10.9	51	9.4	63	11.7
2+ ganger/uka	18	3.3	34	6.3	5	.9
Totalt	532	98.5	533	98.7	532	98.5
Missing	8	1.5	7	1.3	8	1.5
Totalt	540	100	540	100	540	100

6.2.1 Korrelasjoner. Det er utført korrelasjonsanalyse mellom alle variablene i studien. Da de kategoriserte OFA er enkeltspørsmål i skalaen for OFA, vil ikke korrelasjoner mellom sumskåren for OFA og de ulike kategoriserte OFA bli vurderte.

Korrelasjonsanalysen, se tabell 5, viser at det er signifikant sammenheng mellom å være jente og å delta i musikk og dramaaktiviteter ($r = -.12$). Det er middels sterk sammenheng mellom å delta i idrett og å delta i gruppebaserte OFA ($r = .60$) og individuelle OFA ($r = .60$). Det er ingen signifikant sammenheng mellom deltakelse i musikk og drama, og idrett, men det er signifikant sammenheng mellom deltakelse i musikk og drama, og andre, uspesifiserte OFA ($r = .29$). Det er også svak, positiv sammenheng mellom deltakelse i andre, uspesifiserte OFA og idrett ($r = .14$).

Det er svak positiv sammenheng mellom deltakelse i OFA og SØS ($r = .10$). SØS korrelerer også svakt med deltakelse i idrett ($r = .11$), individuelle OFA ($r = .19$), se tabell 5. Størst aktivitet i OFA er det blant dem med svært høy SØS (52%). Den laveste andelen aktivitet er det blant de med middels SØS (34%), se vedlegg 6, tabell 6.

Tabell 5

Korrelasjoner (Pearsons r) for alle variabler i studien.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Sumskår AMF	1									
2. Sumskår OFA	.19**	1								
3. Idrett	.14**	.71**	1							
4. Musikk/drama	.08	.48**	-.01	1						
5. Andre OFA	.08	.37**	.14**	.29**	1					
6. Gruppe/lag OFA	.15**	.74**	.60**	.40**	.45**	1				
7. Individuelle OFA	.13**	.75**	.60**	.42**	.21**	.30**	1			
8. SØS	.26**	.10*	.11*	.01	-.01	.05	.19*	1		
9. Kjønn	.11*	-.06	-.02	-.12**	-.07	.01	-.07	.02	1	
10. Alder	-.12**	-.06	-.07	-.03	-.04	-.06	-.06	-.10*	.04	1

Note. Kategoriserte OFA er undergrupper av variabelen sumskår OFA.

* $p < .05$; ** $p < .01$

6.2.2 Gruppeforskjeller. For å undersøke om deltakelse i OFA varierte etter SØS ble det utført uavhengige utvalgs t-test mellom gruppa med lav SØS og gruppa med svært høy SØS. T-testen mellom gruppa med lav SØS ($M = 1.78$, $SD = .67$) og gruppa med svært høy SØS ($M = 1.90$, $SD = .66$; $t(138) = -.93$, $p = .47$, to-halet) viste at det ikke var signifikant forskjell i gjennomsnittlig deltakelse mellom de to gruppene. På bakgrunn av disse resultatene kan man anta at analyser av gruppeforskjeller i underkategoriene av OFA vil gi liknende resultater. Derfor analyseres ikke gruppeforskjellene mellom underkategoriene av OFA og SØS nærmere.

6.3 Akademisk mestringsforventning

I denne studien spørres det blant annet om nivået på AMF og hvorvidt AMF varierer med SØS. Det spørres også om hvorvidt sammenhengen mellom AMF og OFA varierer på

grunnlag av om aktivitet er idrettsbasert eller ikke. Det ble utført korrelasjonsanalyse mellom AMF og de ulike variablene for OFA og gruppeforskjeller ble undersøkt. Gruppeforskjeller i AMF på grunnlag av ukentlig aktivitet i OFA, ble undersøkt ved uavhengige utvalgs t-tester i OFA generelt, og i de ulike typene OFA.

Fordelingen av AMF ($n = 514$, 26 missing) er sentrert rundt middels høy og høy AMF med gjennomsnitt på 3.95 ($SD = .88$), se vedlegg 2, tabell 1. Kun 9 prosent av utvalget har svært lav eller lav AMF, se vedlegg 5, tabell 3.

6.3.1 Korrelasjoner. Korrelasjonsanalysen, se tabell 5, viser at AMF korrelerer svakt positivt med kjønn ($r = .11$), og svakt negativt med alder ($r = -.12$). AMF korrelerer svakt positivt med SØS ($r = .26$). Fordelingen av AMF på SØS, se tabell 7, viser at 2% av utvalget har svært lav AMF og 20% har svært høy AMF. Lav AMF ser ut til å ha sammenheng med lavere SØS, mens høy AMF ser ut til å ha sammenheng med høyere SØS. Tabell 5 viser at AMF korrelerer positivt, men svakt, med sumskår OFA ($r = .19$), deltakelse i idrett ($r = .14$), og deltakelse i både individuelle ($r = .13$) og gruppebaserte OFA ($r = .15$). Det er ikke signifikant korrelasjon mellom AMF, musikk og/eller drama, og andre OFA.

Tabell 7

Prosentvis fordeling av akademiske mestringsforventning på sosioøkonomisk status ($n = 512$).

SØS	AMF					Totalt
	Svært lav AMF	Lav AMF	Middels AMF	Høy AMF	Svært høy AMF	
Lav SØS	40	21	7	3	5	7
Middels SØS	30	42	32	29	16	29
Høy SØS	20	21	50	45	49	45
Svært høy SØS	10	16	11	23	30	19
Totalt	2	7	35	37	20	100

6.3.2 Gruppeforskjeller. For å undersøke eventuelle forskjeller i gjennomsnittlig AMF mellom ungdommene som deltok i OFA minst en gang per uke og de som ikke var ukentlig aktive i OFA. T-testen viste signifikant forskjell ($p < .0001$, to-halet) mellom gruppa som var aktive i OFA minst to ganger i uka ($M = 3.77$, $SD = .89$) og gruppa som var helt inaktiv ($M = 3.42$, $SD = 1.01$; $t(400) = -3.64$). Effektstørrelsen i gjennomsnittlig AMF mellom de aktive og de inaktive (differanse i gjennomsnitt = $-.35$, 95% KI: $-.54$ til $-.16$) var liten (eta squared = $.03$). Aktivitet i OFA minst to ganger per uke forklarer dermed 3% av variansen i AMF. I tillegg til å beregne effekten av tidsbruk på OFA, ble det undersøkt om det var gruppeforskjeller i AMF mellom å delta i flere OFA og å være inaktiv. Det var også signifikant forskjell ($p < .0001$) i AMF mellom breddedeltakelse ($M = 4.0$, $SD = .87$) og inaktivitet i OFA ($M = 3.42$, $SD = 1.01$; $t(96.61) = -3.98$). Effektstørrelsen mellom de to gruppene (differanse i gjennomsnitt = $-.58$, 95% KI: $-.87$ til $-.29$) var middels (eta squared = $.07$). Deltakelse i minst to aktiviteter minst to ganger i uka hver, forklarer dermed 7% av variansen i AMF.

Videre ble det undersøkt for gruppeforskjeller i gjennomsnittlig AMF på bakgrunn ukentlig deltakelse i idrett, musikk og/eller drama, uspesifiserte OFA, individuelle OFA, og til slutt gruppebaserte OFA. Det var signifikant forskjell ($p < .01$, to-halet) mellom de som var deltok i idrett ($M = 3.76$, $SD = .90$) og de som ikke deltok i idrett ($M = 3.47$, $SD = .99$; $t(413) = -3.17$). Effektstørrelsen mellom de to gruppene (differanse i gjennomsnitt = $-.29$, 95% KI: $-.47$ til $-.11$) var liten (eta squared = $.02$). Det var ikke signifikante forskjeller i gjennomsnittlig AMF mellom de aktive og inaktive i musikk og/eller drama-aktiviteter eller andre, uspesifiserte aktiviteter.

Da gruppeforskjellene i gjennomsnittlig AMF var små i alle de foregående t-testene, var det forventet å finne liknende resultater ved testing av gruppeforskjeller ved deltakelse i individuelle og gruppebaserte OFA. Det var signifikant forskjell ($p < .01$, to-halet) mellom de som deltok i individuell idrett og musikkaktiviteter ($M = 3.82$, $SD = .86$), sammenliknet med de som ikke deltok i disse individuelle OFA ($M = 3.51$, $SD = .96$; $t(375) = -3.15$). Effektstørrelsen mellom ukentlig aktivitet og individuelle OFA og inaktivitet i individuelle OFA var liten (differanse i gjennomsnitt = $-.31$, 95% KI: $-.50$ til $-.12$; eta squared = $.03$). I likhet med de øvrige analysene av gruppeforskjeller i gjennomsnittlig AMF, ble det funnet signifikant forskjell ($p < .01$, to-halet) mellom de som var aktive i lag og grupper ($M = 3.80$, $SD = .93$) og de som ikke deltok i lag eller gruppebaserte OFA ($M = 3.51$, $SD = .98$; $t(397) =$

-2.92). Også har var effektstørrelsen mellom ukentlig deltakelse og inaktivitet liten (differanse i gjennomsnitt = -.29, 95% KI: -.49 til -.10; eta squared = .02).

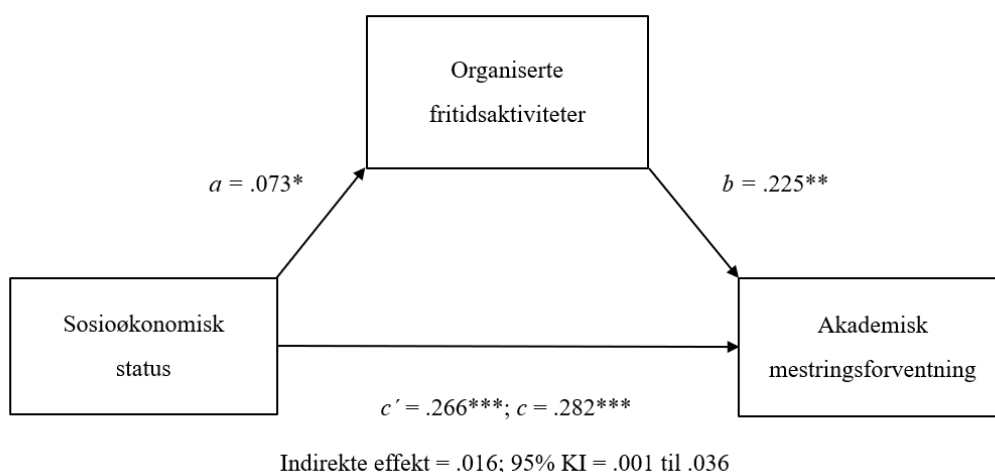
Uavhengige utvalgs t-test ble også benyttet for å undersøke om det var forskjeller i AMF mellom ungdommene med lav SØS og ungdommene med svært høy SØS, er det utført en uavhengige utvalgs t-test. Testen viser signifikant forskjell i gjennomsnittlig AMF mellom gruppa med lav SØS ($M = 3.00$, $SD = 1.21$) og gruppa med svært høy SØS ($M = 3.95$, $SD = .92$; $t(132) = -4.82$, $p < .0001$, to-halet). Effektstørrelsen i gjennomsnittlig AMF mellom gruppa med lav SØS og gruppa med svært høy SØS (differanse i gjennomsnitt = -.95, 95% KI: -1.34 til -.56) er stor (eta squared = .15). I dette utvalget forklares dermed 15% av variansen i AMF av hvorvidt respondentene har lav eller svært høy SØS.

6.4 Regresjon

Korrelasjonsanalysen viste signifikant sammenheng ($p < .001$) mellom OFA og AMF, og mellom SØS og AMF. En av studiens problemstillinger er å undersøke om OFA medierer sammenhengen mellom SØS og AMF. Dette ble undersøkt ved regresjonsanalyse og bootstrapping av 5,000 utvalg, med 95% KI.

Figur 2.

Organiserte fritidsaktiviteter som mediator i sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning (n = 505).



Note. * $p < .05$; ** $p < .001$; *** $p < .0001$.

I en enkel forklaringsmodell mellom SØS og AMF, uten OFA som mediator, er det positiv sammenheng mellom SØS og AMF ($c = .282, p < .0001$), se figur 3. Den direkte effekten av SØS forklarer 7% av variansen i AMF ($R^2 = .07, F(1,503) = 36.61, p < .0001$).

Med deltakelse i OFA som mediator i modellen, er SØS assosiert med høyere deltakelse i OFA ($a = .073, p < .05$), se figur 2 og tabell 8. Videre er OFA positivt assosiert med AMF ($b = .225, p < .0001$). KI for den indirekte effekten (ab) (.001 til .036), er nær 0, men inkluderer ikke 0-punktet. Sammenhengen mellom SØS og AMF medieres dermed av OFA. Den direkte effekten av SØS på AMF, med OFA som mediator, er fortsatt signifikant ($c' = .266, p < .0001$), men koeffisienten er knapt redusert. Med OFA som mediator forklares 9.3% av variansen i AMF. Den prosentvise forklaringssevnen til denne modellen er dermed 2.5% høyere enn den enkle modellen uten OFA som mediator. For øvrig er sammenhengen mellom SØS og OFA svært liten og reduksjonen i c' er svak, dessuten er det sterkere sammenheng mellom SØS og AMF, og mellom OFA og AMF. Dessuten er KI nær 0-punktet. Dette kan bety at den medierende effekten av OFA er liten, ved at både SØS og OFA predikerer AMF, men at assosiasjonene er relativt uavhengig av hverandre.

Tabell 8

Modell med deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter som mediator mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning (n = 505).

Prediktor	Utfall					
	OFA		AMF			
		Koeffisient	SE	Koeffisient	SE	
SØS	<i>A</i>	.073*	.034	<i>c'</i>	.266***	.046
OFA				<i>b</i>	.225**	.060
Constant	<i>i₁</i>	1.573***	.132	<i>i₂</i>	2.227***	.202
R^2			.009			.093
F			(1, 503) = 4.498*		(2, 502) = 25.787***	

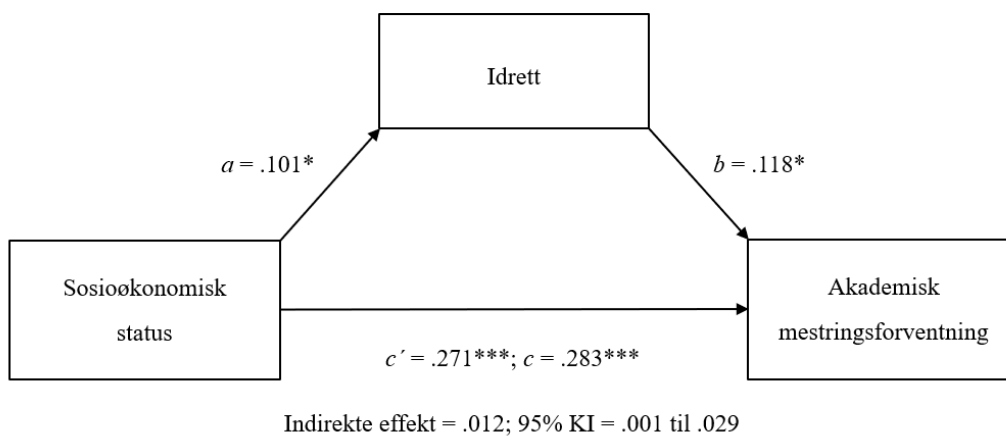
Note. * $p < .05$; ** $p < .001$; *** $p < .0001$

Skalaen for OFA er sammensatt av aktiviteter med ulike karakteristikk. Når deltakelse i OFA analyseres på grunnlag av aktivitetstyper, er kun idrett signifikant mediator i forholdet mellom SØS og AMF, se vedlegg 7, tabell 9. Det er ikke signifikant ($p < .05$) sammenheng mellom SØS og musikk og/eller drama ($a = .012$), andre aktivitetstyper ($a = -.012$), eller aktiviteter i grupper eller på lag ($a = .05$). Den indirekte effekten, ved bootstrapping av 5,000 utvalg, har 95% KI som inkluderer 0-punktet ved både musikk og/eller drama, andre aktivitetstyper, aktiviteter i grupper eller lag, og individuelle OFA. Dermed er det kun skalaen for deltakelse i OFA og deltakelse idrett som medierer mellom SØS og AMF. Til tross for at kun sumskåren for OFA og idrett medierer sammenhengen mellom SØS og AMF, har andre OFA ($b = .173$), grupper eller lag ($b = .245$), og individuelle OFA ($b = .111$) indirekte effekt på AMF.

Idrett er en signifikant mediator mellom SØS og AMF, se figur 3. For øvrig predikeres AMF av idrett ($b = .118$) i mindre grad enn skalaen for OFA ($b = .225$). I likhet med modellen med OFA som mediator, er KI (.001 til .029) svært nært 0, uten at krysse 0-punktet. Ser man på forklaringsvevnen til modellen som helhet, forklarer modellen med idrett som mediator 8.1% av variansen i AMF, se tabell 10.

Figur 3.

Idrett som mediator i sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning (n = 510).



Note. * $p < .05$; ** $p < .001$; *** $p < .0001$.

Tabell 10

Koeffisientene i modell med deltakelse idrett som mediator mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning (n = 510).

Prediktor	Utfall					
	Idrett		AMF			
	Koeffisient	SE	Koeffisient	SE		
SØS	<i>a</i>	.102*	.047	<i>c'</i>	.271***	.046
Idrett				<i>b</i>	.118**	.044
Constant	<i>i₁</i>	1.683***	.132	<i>i₂</i>	2.227**	.202
R ²			.009			.081
F		(1, 508) = 4.756*			(2, 507) = 22.396***	

*Note: *p < .05; **p < .001; ***p < .0001*

7 Diskusjon

Formålet med denne studien er å se på sammenhengen mellom eldre tenåringers deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter og deres oppfattelse av egen akademisk mestringsforventning, og om deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter medierer sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning.

7.1 Sammendrag av hovedfunn

Nesten halvparten av utvalget var aktive minst to ganger i uken i minst en OFA, mens i underkant av en tredel deltok aldri i OFA. Majoriteten av de aktive ungdommene drev med idrett og de fleste var aktive i en OFA. Ungdom med høyere SØS brukte for øvrig noe mer tid på OFA og var aktive i flere OFA. Lavest andel deltakelse var det blant ungdom med middels SØS. Det var ikke gruppeforskjeller i deltakelse mellom ungdom med lavest SØS og de med høyest SØS.

Ni av ti ungdommer hadde middels eller høy AMF. Regresjonsanalysen viste at SØS forklarte 7% av variansen i AMF. Det var en positiv sammenheng mellom AMF og OFA, men sammenhengen var svakere enn sammenhengen mellom AMF og SØS. Idrett og gruppeaktiviteter var de typene OFA som var sterkest assosiert med AMF. Det var ikke sammenheng mellom AMF og organiserte musikk og/eller dramaaktiviteter. Sumskåren for OFA og idrett medierte sammenhengen mellom SØS og AMF. Modellen med OFA som mediator forklarte 9.3% av variansen i AMF, mens modellen med idrett som mediator forklarte 8.1% av variansen i AMF.

7.2 Deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter

Deltakelse i OFA kan variere tidsmessig fra sporadisk deltakelse, med uker mellom hver gang man deltar, eller man kan bruke store deler av sin fritid på OFA. Sammenhengen mellom deltakelse og ulike utfall er vist sterkere blant de som regelmessig og ofte deltar i OFA (Bohnert et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012; Mahoney & Vest, 2012). Dette er bakgrunnen for at aktivitet i OFA i denne studien er definert som aktivitet minst to ganger per uke. Nesten halvparten av utvalget i denne studien deltok i minst en OFA to eller flere ganger per uke. Liknende mønster i deltakelse er funnet i Ungdata-undersøkelsen (Bakken, 2017). Både norske (Pedersen, 2008; Seippel et al., 2011) og internasjonale studier (Denault & Poulin, 2009; Eccles & Barber, 1999) har vist at opp mot ni av ti barn deltar i OFA i kortere eller lengre perioder i løpet av oppveksten. Ungdata-undersøkelsen (Bakken, 2017) viser at parallelt med at deltakelse i OFA går jevnt nedover utover tenårene, går andelen som tidligere

har vært aktive i OFA opp. I inneværende studie ble det ikke undersøkt hvorvidt ungdommene tidligere har vært aktive i OFA. På bakgrunn av tidligere studier, kan man uansett anta at flere var aktive i OFA tidligere.

I likhet med andre studier viser denne studien at idrett er den vanligste OFA. Omtrent fire av fem av de aktive ungdommene deltok i idrett. Andre studier har som oftest undersøkt deltakelse i OFA i sin helhet eller sett på type OFA, for eksempel idrett og musikk. I denne studien ble i tillegg gruppebaserte og individuelle OFA undersøkt. Prosentvis flere drev med individuelle OFA, sammenliknet med gruppebaserte OFA. De fleste som deltok i idrett, var aktive både i individuell og gruppebasert idrett. I den norske versjonen av HEVAS-undersøkelsen (Samdal et al., 2016) ble den samme skalaen for deltakelse i OFA benyttet som i denne studien. Resultatene der viste at av elevene i 1. klasse på videregående skole deltok 22% i lagidrett og 13% i individuell idrett. I inneværende studie ble det funnet høyere deltakelse i dem begge, henholdsvis 25% og 23%. Deltakelse i musikk- eller dramaaktiviteter hadde omtrent like stor oppslutning i HEVAS-undersøkelsen (Samdal et al., 2016) som i denne studien (totalt 7.8%). I begge studiene deltok flere i individuelle musikkaktiviteter, sammenliknet med musikk eller drama i grupper.

Karakteristikkene ved ulike OFA kan variere stort. Mange av de mest populære aktivitetene er idrettsbaserte, mens andre er mer kunstneriske og kreative OFA. Dessuten er enkelte OFA individuelle aktiviteter og andre er organiserte som lag eller i grupper. Dette gir et stort mangfold av ulike typer OFA, noe som igjen kan føre til store forskjeller i hvordan deltakelse påvirker ungdom. Fellestrekk ved ulike OFA er at deltakelse er frivillig og lystbetont (Larsson, 2000). OFA gjennomføres regelmessig, og oftest på fastsatte tidspunkter gjennom uka. OFA er som oftest organiserte av voksne ledere. Det forventes at barn og ungdom som deltar tar ansvar for seg selv og samhandler de voksne og andre jevngamle på en forventet måte. Ved å forholde seg til de sosiale normene i fritidsaktiviteten vil sosiale nettverk dannes og barn og unge kan tilegne seg sosial kapital.

I OFA bringes man derimot sammen på bakgrunn av like interesser, på tvers av for eksempel alder og SØS. Vennskapsforhold kan da skapes med jevngamle med en annen bakgrunn enn dem selv, for eksempel annen etnisitet eller sosial klasse (Holland & Andre, 1987). Dermed kan ungdom utvide sin toleranse og kunnskap om mennesker og samfunn. Barn og unge som deltar i OFA får dessuten ta del i gruppeprosesser som de kanskje ikke ville fått mulighet til på andre arenaer. Dette kan bety at de må ta ansvar for å lære opp eller lede andre enn seg selv. Gjennom aktiv deltakelse i en sosial setting som OFA kan ungdom lære

lagsamarbeid, lederskap, og å ta initiativ (Hansen et al., 2003; Larsson, 2000). Da OFA som oftest er organisert og ledet av voksne, kan barn og ungdom få mulighet til å kommunisere og samhandle med andre voksne enn deres foreldre eller lærere (Hansen et al., 2003). Dette åpner for at voksenpersonene som ungdommene møter gjennom deltakelse i OFA kan få sentrale roller i ungdommenes utvikling, og overbyggende sosial kapital mellom ungdom og voksen kan dannes. I følge Dworkin, Larson, & Hansen (2003) kan voksne i OFA være viktig støttespillere for ungdom og veilede dem i å ta ansvar for eget liv, utover den påvirkningen som kan komme fra egne foreldre eller lærere.

Deltakelse i OFA er vist å ha mindre sammenheng med antisosial, negativ atferd enn ustrukturerte fritidsaktiviteter (Mahoney & Stattin, 2000). Til tross for at OFA er knyttet til positiv atferd og ungdomsutvikling, kan det likevel være negative konsekvenser som følge av deltakelse. For eksempel har enkelte studier knyttet deltakelse i idrett til alkoholbruk (Eccles & Barber, 1999; Linver et al., 2009), mens andre ikke har funnet sammenheng mellom idrett og alkoholbruk blant ungdommer (Pedersen, 2008). Negative opplevelser gjennom deltakelse i OFA kan også forekomme. Dette kan for eksempel være konflikter med jevnaldrende eller negativ atferd fra voksne ledere (Hansen et al., 2003). Konkurranspregete miljø kan dermed bidra til usportslig atferd, stress, og prestasjonsangst (Larson, 2000). Hansen et al., (2003) påpeker at en naturlig del ved å delta i idrett er at man kan oppleve konflikter med andre på samme lag eller motstandere. Negative opplevelser eller sosialt press kan i enkelte tilfeller ha negativ innvirkning på barn og unges utvikling, men det ser ut til deltakelse i OFA oftest er knyttet til positive opplevelser og utfall for ungdom.

De fleste studiene som nevnes i inneværende studie er utført i USA. I den sammenheng er det viktig å vurdere overførbarhetsevnen fra amerikanske studier på deltakelse i OFA, til norsk kontekst. I Norge drives OFA stort sett av frivillige organisasjoner. Det er anslått at det er omtrent 2000 landsomfattende organisasjoner i Norge og et stort antall mindre lokale lag og foreninger (BLD, 2006). OFA gjennomføres utenom skoletiden og er ikke del av skolehverdagen eller skolen som organisasjon. Organiseringen av barns fritid er noe ulik i USA, sammenliknet med slik vi kjenner den i Norge. Enkelte fritidsaktiviteter er organisert i lokalsamfunnet, men mange av fritidsaktivitetene er organiserte av skolene. Idrett, som er den OFA med størst deltakelse, er som oftest organisert av skolene, ikke i lokalsamfunnet (Eccles & Barber, 1999; Mahoney et al., 2004; Marsh & Kleitman, 2002).

I amerikanske studier ser man tendens til at barn og unge med gode karakterer samler seg i OFA sammen med jevngamle som også har gjort det bra på skolen (Feldman &

Matjasko, 2005). Deltakelse i OFA er på mange måter sydd inn i skolehverdagen, for eksempel ved at man representerer skolelaget, at man må ha et gitt gjennomsnittlig karakternivå for å få delta på skolelaget (Fox, Barr-Anderson, Neumark-Sztainer, & Wall, 2010), og at ens resultater i OFA kan føre til skolestipend til høyere utdanning. Dette kan medføre at elever med dårligere karakterer ikke får mulighet til å delta. I Norge er dette ikke gjeldende, dermed er det tenkelig at man ikke vil kunne se liknende sammenheng mellom skolekarakterer og deltakelse i OFA her.

I amerikanske skoler er det dessuten høy status å være del av skolelaget, noe som kan bidra til sosial kapital gjennom positivt ladet kommunikasjon og respekt fra foreldre, lærere og andre voksne (Broh, 2002). I tillegg har ofte de amerikanske skolene fritidstilbud som vi ikke er kjent med her i Norge, deriblant akademiske klubber, som for eksempel språkklubb og debattklubb. Denne typen klubber kan tenkes å ha innflytelse på akademiske utfallsmål, utover det man ser i typer OFA som man er kjente med i Norge. Den tette sammenhengen mellom amerikanske skoler og deltakelse i OFA har blant annet blitt brukt som argument for positiv sammenheng mellom skoletrivsel og karakterer, og deltakelse i OFA (Eccles & Barber, 1999; Fox et al., 2010). Pedersen (2008) argumenterer mot overføringsevnen fra amerikanske studier på deltakelse i OFA til norske forhold på bakgrunn av det tette båndet mellom skole og organisert fritid i USA. Han mener dessuten at det amerikanske systemet for skolebaserte fritidsaktiviteter er spesifikt bygd opp for å støtte og gi økt omsorgsnivå overfor elever med ressurs svak bakgrunn og forbygger negativ atferd, i større grad enn vi ser i Norge.

7.3. Akademisk mestringsforventning

I inneværende studie ble akademisk mestringsforventning for skolearbeid undersøkt. Majoriteten av ungdommene i studien hadde middels eller høy AMF, med et gjennomsnitt nærmere høy AMF. Dette er samsvarer med funn i andre studier (Di Giunta et al., 2013; Fan & Williams, 2010; Høigaard et al., 2015).

Akademiske mestringsforventning påvirkes blant annet av tidligere erfaringer innenfor samme område. Motivasjon, opplevelse av mestring og forventninger til framtidig prestasjon, avgjøres også av hvordan tidligere erfaringer og opplevelser kognitivt prosessert hos hver enkelt (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Bandura et al. (2001) hevder at opplevelse av egen mestring er viktigere enn faktiske akademiske prestasjoner ved avgjørelser knyttet til utdanning og yrkesvalg. Til tross for at AMF er knyttet til spesifikke områder, vil opplevelse av AMF dermed kunne ha positive effekter utover mestringsforventninger. AMF er vist å

være assosiert med flere personlige egenskaper, som for eksempel selvtillit (Di Giunta, 2013), selvdisiplin (Jung et al., 2017), ansvarsbevissthet (Caprara et al., 2011; Di Giunta, 2013), og ha evne til å strukturere egen studiehverdag (Komarraju & Nadler, 2013; Krumrei-Mancuso et al., 2013). Slike egenskaper er utvilsomt nyttige, men det kausale forholdet mellom dem og AMF er høyst uklart.

Påvirkning fra ens nære sosiale nettverk er også en viktig kilde til akademisk motivasjon, mestringsforventning, og målsettinger for utdanning for barn og unge (Bandura, 1977; Bandura 1997; Bandura et al., 2001). Sosial kapital gjennom støtte fra sosiale nettverk har dermed positiv innvirkning på barns og unges AMF. For eksempel er støtte og interesse fra foreldre vist å være viktig for ungdommers akademiske motivasjon og utvikling av AMF (Fan & Williams, 2010; Kim, 2014). I klasserommet kan god kommunikasjon mellom lærer og elev bidra til at enkeltelever får støtte i skolearbeidet og dermed kan øke sin AMF (Schunk, 1985).

7.4 Organiserte fritidsaktiviteter og akademisk mestringsforventning.

Tidligere er det gjort lite forskning på sammenhengen mellom deltakelse i OFA og AMF. I denne studien spørres det om det er sammenheng mellom OFA og AMF, og hvorvidt sammenhengen varierer mellom ulike typer OFA. Karakteristikk ved deltakelse, deriblant tidsbruk på OFA, deltakelse i flere typer OFA og hvor lenge man har vært aktive i en OFA, kan påvirke barn og unge ulikt. Studier på OFA bør derfor inkludere mål for tidsbruk, bredde og varighet (Bohnert et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012).

Inneværende studie inkluderte mål for tidsbruk og bredde. Det ble funnet positiv sammenheng mellom OFA og AMF både på grunnlag av tidsbruk på minst to timer per uke og ved deltakelse i minst to ulike OFA, minst to timer hver per uke. Ved regelmessig aktivitet møter barn og ungdom jevnaldrende og voksne i OFA ofte, og kan knytte sosiale bånd med dem. Dermed er det et sterkere grunnlag for å skape sosial kapital, enn ved mer sporadisk deltakelse. Kommunikasjon mellom barn og foreldre er også vist å være positivt assosiert med deltakelse i OFA (Broh, 2002; Linver et al., 2009; Morris, 2016), og at aktive ungdom opplever at foreldrene er mer engasjerte og involverte i deres liv. Positive opplevelser og sosial støtte fra venner, foreldre og andre voksne kan tenkes å være en viktig brikke i sammenhengen mellom deltakelse i OFA og AMF.

Positiv kommunikasjon mellom ungdom og foreldre er særlig knyttet til deltakelse i idrett (Broh, 2002). Broh (2002) forklarer dette med at i USA er skoleidrett ofte er tett

tilknyttet skolehverdagen og at en plass på skolelaget gir høy status. Dette kan medføre at både lærere og foreldre opptrer mer støttende overfor ungdom som deltok i skoleidrett, sammenliknet med kommunikasjonen med ungdom som ikke er aktive der. Deltakelse i OFA, særlig dersom det gir gode resultater, kan bidra til foreldre, lærere og andre voksne har noe positivt å snakke med ungdom om. Til tross for at man i Norge ikke har skoleidrett er det tenkelig at deltakelse i OFA også for norske ungdom øker deres positive kommunikasjon med voksne. Aktive ungdom opplever også at foreldrene stoler på dem i større grad enn ungdom som ikke er aktive i OFA opplever (Mahoney & Stattin, 2000). Det sosiale samspillet med jevngamle, foreldre, lærere eller andre voksne kan gi ungdom øvelse i å regulere sine egne følelser, for eksempel ved å lære å kontrollere temperamentet. Deltakelse OFA bidrar dessuten til at ungdom blir flinkere til å sette seg og forholde seg til personlige målsettinger, at de legger ned en større innsats for å nå målsettingene sine, og at de lærer å ha kontroll på, og prioritere hvordan de bruker tiden, sammenliknet med ungdom som ikke er aktive i OFA. Disse ferdighetene kan tenkes å påvirke ungdommene positivt i sammenhenger utenfor fritidsaktivitetene også (Hansen et al., 2003). Mange av disse personlige ferdighetene og utviklingen som skjer hos barn og unge gjennom å delta i OFA, kan tenkes å være nyttig for skolehverdagen. Å jobbe for å nå egne målsettinger, samt å lære selvkontroll og stresshåndtering er ferdigheter som er relevante for skolehverdagen, og som er vist å ha betydning for AMF (Jung et al., 2017; Krumrei-Mancuso et al., 2013).

Tidligere forskning har funnet at deltakelse i organisert idrett kan gi større fordeler for barns og unges utvikling, sammenliknet med andre typer OFA og deltakelse i ustrukturerte aktiviteter (Linver et al., 2009). Deltakelse i idrett er blant annet assosiert med bedre selvtillit (Broh, 2002; Fredricks & Eccles, 2006), intern kontrollplassering (Broh, 2002), og bedre selvkonsept (Blomfield & Barber, 2011, sammenliknet med ungdom ikke er aktive i idrett. Andre typer OFA, som for eksempel organiserte musikk- og dramaaktiviteter er ikke vist å være assosiert med bedre selvtillit (Broh, 2002). Det er også tidligere vist en sammenheng mellom å delta i organisert idrett, skoletrivsel og å ta høyere utdanning (Broh, 2002; Eccles & Barber, 1999). En av hypotesene i inneværende studie var derfor at deltakelse i organisert idrett hadde sterkere sammenheng med AMF enn de øvrige OFA. Verken musikk/drama eller andre, uspesifiserte OFA korrelerte med AMF, men det gjorde idrett. Dermed ble hypotesen bekreftet. Idrett ser ut til å være den OFA som oftest er knyttet til positiv ungdomsutvikling i andre studier også. Hansen et al. (2003) forklarer sammenhengen ved at deltakelse i idrett gir

muligheter for at ungdom kan utforske sine personlige styrker og svakheter i en trygg, sosial setting, og dermed kan de utvikle sin egen identitet.

7.5 Sosioøkonomisk status

7.5.1 Betydningen av sosioøkonomisk status for deltakelse i organiserte

fritidsaktiviteter. Tidligere studier har funnet sosiale ulikheter i deltakelse i OFA. Høy SØS har sammenheng med høy deltakelse i både tidsbruk og bredde, mens lavere SØS i større grad har sammenheng med inaktivitet. Disse mønstrene er funnet i studier både i Norge (Bakken, 2017; Pedersen, 2008; Samdal et al., 2016) og internasjonalt (Covay & Carbonaro, 2010; Feldman & Matjasko, 2007; Linver et al., 2009). I denne studien ble det funnet en viss sammenheng mellom SØS og deltakelse i OFA, men det var ingen tydelig sosial gradient i deltakelse, slik enkelte andre studier (Bakken et al., 2016) har vist.

Ulike OFA varierer i både innhold og oppbygning, og deltakelse er frivillig. Følgelig vil ulike OFA tiltrekke seg ungdommer med forskjellige interesser og utgangspunkt, noe som bidrar til selvseleksjon inn i OFA. Dette medfører at ulikheter mellom grupper som deltar i OFA og grupper som ikke deltar i OFA skyldes forskjeller i bakgrunn, og ikke effekten ved å delta i OFA (Bohnert et al. 2010; Holland & Andre, 1987).

Sosioøkonomisk status er en viktig bakgrunnsfaktorene ved selvseleksjon i OFA. Selvseleksjon kan for eksempel være tilfelle i Gibbs' et al. (2014) funn om at tennisspillere hadde høyest skolekarakterer blant alle som deltok i OFA, som følge av at tennis gjerne er assosiert med høy SØS. Familiebakgrunn er en viktig faktor som kan bidra til selvseleksjon inn i OFA, og som kan være direkte eller indirekte knyttet til SØS. Pedersen (2008) undersøkte hva som kjennetegnet Oslo-ungdom i ulike fritidsaktiviteter, for eksempel når det gjaldt risikobelastning som følge av familiebakgrunn. Risikobelastning ble blant annet beregnet på grunnlag av om foreldrene var skilte og om de var i arbeid. Han fant at ungdom som deltok i idrett, samt kristne og politiske organisasjoner i større grad kom fra familier uten særlig risikobelastning, sammenliknet med ungdom som var aktive i fritidsklubber, motorklubber, og muslimske organisasjoner. Ressurssterke ungdommer velger dermed gjerne å delta i OFA sammen med andre ressurssterke ungdommer (Feldman & Matjasko, 2005; Mahoney & Stattin; Pedersen, 2008).

Studier på deltakelse i OFA bør være påpasselige med muligheten for selvseleksjon, og dermed at gruppeforskjeller kan skyldes bakenforliggende faktorer. I inneværende studie hadde ungdommene med middels SØS lavest andel deltakelse. Det var ikke gruppeforskjeller

i deltakelse mellom ungdommene med lavest og høyest SØS. Man kan dermed spørre seg hvilken rolle selvseleksjon inn i OFA har spilt, og om det er andre bakenforliggende faktorer enn SØS som skiller ungdommene som deltok i OFA fra de som ikke deltok i noen OFA.

7.5.2 Betydningen av sosioøkonomisk status for akademisk mestringsforventning.

I denne studien ble det funnet sammenheng mellom AMF og SØS. Regresjonsanalysen viste at SØS forklarte 7% av variansen i AMF. Positiv sammenheng mellom AMF og SØS er også vist i andre studier (Bandura et al, 2001; Kim, 2014) Årsakene som kan ligge bak sammenheng mellom SØS og AMF kan diskuteres. Bandura et al. (2001) argumenterte for at foreldre påvirker sine barn, og at deres SØS indirekte former barnas AMF. Foreldre som støtter og bygger opp sine barn hjelper barna å utvikle ambisjoner, positivt selvbilde, mestringsforventning og motivasjon til å yte på ulike arenaer. Foreldre med disse verdiene er gjerne foreldre med utdanning og stabile karrierer, og dermed høy SØS (Bandura et al., 2001). Støtte for dette finner man også blant norske skoleungdommer (Bakken et al., 2016).

I følge Ungdata-undersøkelsen (Bakken et al., 2016) er det sosial gradient i hvor involvert foreldre er i barnas skolegang. Både blant gutter og jenter er det flest med lav SØS som opplever at foreldrene er svært lite involverte og interesserte i deres skolegang, men mønsteret er motsatt ved høy grad av involvering og interesse. Det er ikke en direkte sammenheng mellom SØS og sosial kapital. Også økonomisk kapital og human kapital spiller en sentral rolle ved slike ulikheter som følge av SØS (Halpern, 2005). Til tross for dette ser man at på mikronivå er SØS og sosial kapital ofte assosiert med hverandre, ved at grupper med høy SØS oftere er på flere sosiale arenaer og har større sosiale nettverk enn de med lavere SØS (Uphoff et al., 2013).

Sosial status er knyttet til mulighetene for å tilegne seg ressurser (Eriksen & Ursin, 2009), for eksempel gjennom økonomisk, kulturell og sosial kapital (Halpern, 2005). Mennesker med høy status oppnår dessuten oftere vellykket resultat i det de foretar seg. Dette medfører lavere fysiske og psykiske stressreaksjoner, som igjen fører til bedre helse over tid. Da de med høyere sosial status oftere oppnår vellykkede resultater, utvikler de også en forventning til mestring. I motsetning har de med lavere sosial status oftere mindre tilgang til ressurser, de lever med større grad av stress i hverdagen, og de kan utvikle en negativ forventning til mestring som følge av dette (Eriksen & Ursin, 2009). For barn og unge som opplever en skolehverdag uten nære venner eller andre sosiale eller faglige positive opplevelser, kan dette tenkes å kunne ha negativ effekt på egne mestringsforventninger til skolen. Opplevelse av å feile i måloppnåelse kan også senke mestringsforventninger, som

over tid kan føre til apati eller at man resignerer. I motsatt tilfelle vil suksess kunne øke mestringsforventninger, og medføre økt produktivitet, økte ambisjoner og personlig tilfredsstillelse (Bandura, 1997). Dersom forskjeller i mestring og mestringsforventning, enten direkte eller indirekte skyldes ulikheter i SØS vil ulikhetene kunne øke. AMF kan dermed ha en beskyttende rolle, særlig overfor spesielt utsatte barn og unge (Peguero & Shaffer, 2015), og dermed øke sjansen for at flere fullfører utdanning og at sosiale ulikheter utjevnes.

7.6 Organiserte fritidsaktiviteter som mediator mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning

Deltakelse i OFA kan bidra til utvikling av ulike evner for barn og unge (Hansen et al., 2003). Blant annet er deltakelse i OFA vist å predikere tenåringers læringsrelaterte ferdigheter, som for eksempel ASK (Blomfield & Barber, 2011; Marsh, 1992).

Utviklingsprosessene som er knyttet til å jevnlig delta på OFA kan tenkes å være positive på det personlige og det sosiale plan, og være nyttig for på ulike arenaer i ungdommenes liv (Dworkin et al., 2003; Hansen et al., 2003). Aktiv deltakelse på ulike områder utenfor skolen, deriblant i OFA, er foreslått å mediere sammenhengen mellom etniske minoriteter med lav SØS og akademiske prestasjoner (Jordan & Nettles, 2000; Nettles, 1991). I Nettles' (1991) modell medierte fritidsaktiviteter sammenhengen mellom bakgrunnsfaktorer, deriblant SØS, og akademiske prestasjoner. Bakgrunnen for utviklingen av modellen var studier av hvordan aktiv deltakelse i lokalsamfunnet kunne bedre utdanningen av afro-amerikanske ungdom. I en senere studie ble det funnet støtte for at fritidsaktiviteter kunne ha en medierende rolle i sammenhengen mellom bakgrunnsfaktorer i barn unges liv og deres utdanning (Jordan & Nettles, 2000).

I inneværende studie ble det undersøkt om OFA medierte sammenhengen mellom SØS og AMF i et representativt utvalg av norske tenåringer. I likhet med Jordan & Nettles (2000) ble det funnet at deltakelse OFA medierte delvis sammenhengen mellom SØS og AMF. Med OFA som mediator ble 9.3% av variansen i AMF forklart. Den største delen av variansen ble forklart av SØS. Hvorvidt deltakelse i OFA gir barn og unge med ulik SØS forskjellige fortrinn er et omdiskutert tema. Tidligere studier har at deltakelse i OFA blant ungdom med lav SØS var assosiert med bedre akademiske prestasjoner, sammenliknet med fordelene som ungdom med høyere SØS tjente ved deltakelse i OFA (Covay & Carbonaro, 2010; Marsh, 1992; Marsh & Kleitman, 2002). Begrunnelsen for en slik sammenheng er knyttet til ervervelse psykososiale ferdigheter, som for eksempel selvkontroll og pliktoppfyllelse, gjennom sosial kapital ved deltakelse i OFA, som barn og unge med lav SØS ikke får lært

sammen med sine foreldre (Marsh & Kleitman, 2002; Morris, 2016). I denne studien ble det ikke undersøkt for modererende effekt av SØS eller interaksjonseffekt mellom SØS og OFA på AMF. Men da det ble funnet at OFA medierte sammenhengen mellom SØS og AMF, predikeres det at ungdom med hvilken som SØS vil få bedre AMF ved deltakelse i OFA, sammenliknet med ungdom med samme SØS som ikke deltar i OFA.

Idrett er den mest populære OFA, både i inneværende og tidligere studier, og den OFA som det er gjort mest forskning på. Blant underkategoriene av OFA, var det i denne studien kun idrett som medierte sammenhengen mellom SØS og AMF, i tillegg til sumskåren for OFA. Den totale effekten av organisert idrett som mediator var mindre enn effekten av OFA som mediator. Deltakelse i organisert idrett forklarte 8.1% av variansen i AMF.

Man kan tenke seg at noe av gevinsten ved deltakelse idrett kan skyldes helsemessige gevinster og bedre fysisk form. I en litteraturgjennomgang om sammenhengen mellom fysisk aktivitet blant ungdom og SØS, fant Stalsberg & Pedersen (2010) at 56% av studiene viste positiv sammenheng mellom de to variablene. Man kan anta at endel studier som avdekker negativ sammenheng, ikke blir publiserte i like stor grad som studier med positiv sammenheng. Dermed kan det tenkes at den reelle sammenhengen mellom fysisk aktivitet blant ungdom og SØS ikke er tydelig. Deltakelse i OFA som mediator i denne studien forklarte mer av variansen i AMF enn deltakelse i idrett. Dermed kan det være andre karakteristikk ved OFA, enn bedre fysisk helse, som forklarer effekten av deltakelse i OFA som mediator i sammenhengen mellom SØS og AMF. Som flere har vist, er det for eksempel funnet sammenheng mellom sosial støtte, ungdommers AMF, og deres akademiske prestasjoner (Fan & Williams, 2010; Morris, 2016), og mellom sosial støtte og deltakelse i OFA (Broh, 2002; Linver et al., 2009; Persson et al., 2007) Ser man nærmere på de to medieringsmodellene, ser man at sosioøkonomisk status predikerte deltakelse i idrett i større grad enn det predikerte deltakelse i OFA. Også tidligere studier har funnet deltakelse i idrett å ha sterkere sammenheng med SØS enn andre typer OFA (Feldman & Matjasko, 2007; Linver et al., 2009). Deltakelse i OFA predikerte AMF i større grad enn det deltakelse i idrett gjorde. Dette støtter argumentet for at det er andre faktorer enn fysisk helse som står bak sammenhengen mellom deltakelse i OFA og AMF.

Blant de øvrige typene OFA, som ikke medierte i sammenhengen mellom SØS og AMF, ble kun deltakelse i individuelle OFA predikert av SØS. Ulike typer OFA har også ulik effekt på AMF. Deltakelse i grupper eller på lag predikerte AMF i større grad enn alle de øvrige typene OFA. Til tross for at deltakelse i OFA og idrett medierte i sammenhengen mellom

SØS og AMF, hadde OFA og SØS uavhengig positiv effekt på AMF ved deltakelse i andre typer OFA, individuelle OFA, og OFA i grupper eller på lag. Så vidt det er kjent, er det ikke gjort andre studier som har undersøkt deltakelse i individuelle OFA og deltakelse i gruppebaserte OFA. Da disse har ulik sammenheng med SØS og AMF, vil det være behov for å undersøke dette videre.

7.7 Metodisk diskusjon

7.7.1 Design. Denne studien har et tverrsnittdesign. Tverrsnittstudier har sine styrker og sine svakheter, som avgjør hvilken informasjon man kan trekke ut fra dem. De fleste tverrsnittsundersøkelser er basert på spørreskjema (Ringdal, 2007), slik det også er gjort i denne studien. Tverrsnittstudier tillater blant annet beskrivelse av korrelasjoner mellom de ulike variablene (Bjørndal & Hofoss, 2004; Field, 2016). Informasjonen man får i en enkel tverrsnittstudie forteller kun om styrken mellom de ulike variablene på det tidspunktet data ble innhentet. Dermed kan man ikke trekke slutninger om prosesser mellom variablene over tid. Ønsker man å studere utvikling over tid, vil longitudinelt design eller gjentatte tverrsnittsundersøkelser være naturlige alternativer. Ved longitudinelt design med spørreundersøkelse stilles de samme spørsmålene til det samme utvalget på minst to ulike tidspunkter. Ved gjentatte tverrsnittsundersøkelser stilles spørsmålene til ulike utvalg fra samme populasjon på minst to ulike tidspunkter (Ringdal, 2007). Ungdata-undersøkelsene er eksempel på slike gjentatte tverrsnittsundersøkelser. I tillegg til at tverrsnittdesign ikke muliggjør analysing av utvikling over tid, kan man ikke trekke kausale slutninger ved denne type forskningsdesign. Ved observerende studier, som for eksempel tverrsnittstudier og longitudinelle studier, observeres verden slik den er, uten at enkeltvariabler kontrolleres eller manipuleres. Fordi man da ikke har oversikt eller kontroll over alle variabler som kan tenkes påvirke den avhengige variabelen, kan man med observerende studier ikke vurdere årsaksforhold mellom variabler, slik eksperimentelle studier tillater (Bjørndal & Hofoss, 2004; Field, 2016).

Manglende kontroll av bakenforliggende faktorer er blant annet problematisk ved observasjonsstudier om OFA. Selvseleksjon til eller fra deltakelse i OFA kan stå for betydelige deler av gruppeforskjeller mellom de som deltar og de som ikke deltar i OFA. Mangel på oppmerksomhet for dette kan være en alvorlig trussel mot forskningens validitet (Holland & Andre, 1987). Ved tverrsnittstudier kan man ikke undersøke om slik forskjeller mellom de som deltar i OFA og de som ikke er aktive i OFA skyldes deltakelse i OFA eller andre bakenforliggende faktorer. Longitudinelle studier vil derimot kunne fortelle om

utfallsmål er knyttet til deltakelse, personlige karakteristikk ved de som velger å delta i OFA, eller andre faktorer (Eccles et al., 2003; Holland & Andre, 1987).

7.7.2 Utvalg. Utvalget i dette studiet består av kontrollgruppa til COMPLETE-studien. I likhet med intervensjonsgruppene i COMPLETE-studien ble kontrollgruppa selektert ved stratifisert randomisering av skolene som deltok i studien. Dette øker overførbarheten av funn i utvalget til populasjonen (Bjørndal & Hofoss, 2004). For øvrig ble skolene i studien, med i studien av eget ønske, det vil si de selvselekterte seg inn i utvalget. Dette kan føre til at skolene som er med i studien skiller seg noe fra populasjonen. For eksempel er det tenkelig at skoler som ønsker å være med i en studie som skal bedre elevenes psykososiale miljø er skoler som er særskilt opptatte av denne type arbeid eller at det er skoler som har særskilte utfordringer med det psykososiale miljøet og stort frafall fra utdanningen. Deltakelse i studier på bakgrunn av egeninteresse kan tenkes å påvirke deltakerne og dermed funn i studien. I COMPLETE-studien var det skolene som ble frivillig med, ikke elevene som datamaterialet er innhentet fra. Dermed vil trusselen for selvseleksjon ikke være like stor i COMPLETE-studien enn i studier der deltakerne selv har selektert seg inn i studiet. Kontroll over mulige feilkilder ved for eksempel å unngå selvseleksjon og å sørge for randomisering av utvalg, er dessuten av større betydning ved eksperimentelle design, som for eksempel COMPLETE-studien, enn ved observasjonsstudier (Ringdal, 2007), som for eksempel inneværende studie.

7.7.3 Datainnsamling. Spørreundersøkelser er relativt lite ressurskrevende og man kan samle inn omfattende mengde data fra et stort utvalg. På bakgrunn av dette benyttes spørreundersøkelser svært ofte i samfunnsvitenskapelig forskning. Spørreundersøkelser kan utføres som intervju, enten ansikt til ansikt eller over telefon, eller ved selvrapporterte spørreskjema (Ringdal, 2007).

Datamaterialet i denne studien er basert på elektronisk, selvrapportert spørreskjema. En av fordelene ved denne type datainnsamling er at man enklere kan få geografisk spredning i utvalget, i motsetning til dersom spørreundersøkelsene ble gjort ved personlig intervju (Ringdal, 2007). Spørreundersøkelsen ble utført i en skoletime, som var satt av til dette formålet. I motsetning til ved intervju, kreves det små ressurser å gjennomføre elektroniske spørreskjema. En av de mulige ulempene ved spørreskjema er lav svarprosent og at man må bruke tid og ressurser på å sende purringer (Ringdal, 2007). I denne studien ble trusselen for lav svarprosent løst ved at spørreundersøkelsen ble utført i en skoletime.

7.7.4 Måleinstrument. Alle variablene i denne studien ble målt med lukkede spørsmål. Dette forenkler analysen, men medfører også at potensielt interessant informasjon kan gå tapt. I måleinstrumentene for OFA og AMF bes det om vurdering av påstander. For å få graderte vurderinger er disse måleinstrumentene Likert-skalaer.

Deltakelse i OFA kan variere på et utallige måter. For å avdekke de ulike karakteristikkene ved deltakelse anbefales det at måleinstrument måler tidsbruk, bredde og varigheten. Sofistikerte måleinstrumenter gir bedre innsikt i sammenhengen mellom deltakelse og utfallsmålene man undersøker (Bohnert et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012).

Måleinstrumentet for OFA, som er benyttet i denne studien, er hentet fra den norske versjonen av HEVAS-undersøkelsen (Samdal et al., 2016). Den består av en firepunkts Likert-skala med fem spørsmål om ulike typer aktivitet. Denne studien sitt måleinstrument skiller tidsbruk mellom at man ikke deltar i det hele tatt i den aktuelle typen aktivitet, deltakelse to-tre ganger per måned, en gang per uke, og to eller ganger per uke. Ifølge Ung i Norge-undersøkelsen i 2010 trente en av fire ungdommer tre eller flere ganger per uke i et idrettslag (Seippel et al., 2011). Da måleinstrumentet for deltakelse i OFA i denne studien ikke skiller på tidsbruk over to ganger per uke, er det tenkelig at man går glipp av potensielt nyttig informasjon på dette punktet. I studien måles breddedeltakelse ved idrett, musikk og/eller drama og andre, uspesifiserte OFA. Idrett og musikk er i tillegg delt inn i lag/grupper og individuelle OFA. Ved hvert spørsmål er det gitt eksempler på typiske typer aktiviteter. Dette tillater sammenlikning av ulike typer OFA og analyser ved deltakelse i kombinasjoner av typer OFA. Informasjon som vil gå tapt i den sammenheng, er muligheten for at respondenter deltar på flere aktiviteter innenfor samme spørsmål. For eksempel er det tenkelig at en person deltar både på håndball og på fotball, eller spiller i flere musikk-korps. Varighet i deltakelse eller tidligere deltakelse i OFA blir ikke målt med dette måleinstrumentet. Til tross for at spørsmål om varigheten på deltakelse i OFA vil kunne åpne for mange interessante analyser, ser det ut til at få studier undersøker varighet i deltakelse eller tidligere deltakelse (Bohnert et al., 2010; Farb & Matjasko, 2012).

Måleverktøy for AMF kan variere mellom å være svært generell eller svært spesifikk. Det kan også variere hvor godt de fanger opp AMF ved ulike vanskelighetsgrader, hvor sterk AMF er og hvor stor grad AMF kan overføres til andre situasjoner eller akademiske oppgaver. Måleverktøy bør være så spesifikke som mulig og omfatte de ulike dimensjonene ved AMF. Dette medfører at man bør unngå å trekke slutninger utover det som fanges opp ved måleinstrumentet (Bandura, 1997; Pajares, 1996).

I denne studien er AMF målt med den norske versjonen (Samdal et al., 2016) av The Academic Self-Efficacy Scale (Roeser et al., 1996). Skalaen består av en fempunkt Likert-skala med seks påstander. Tidligere studier (Dever & Kim, 2016; Honicke & Broadbent, 2016; Roeser et al., 1996) har i likhet med denne studien ($\alpha = .93$) vist at skalaen har god indre konsistens. The Academic Self-Efficacy Scale er et spesifikt måleverktøy for AMF. Skalaen måler mestringsforventninger for å klare skolearbeid i ulike situasjoner, dersom det gis nok tid til å gjennomføre arbeidet. Skalaen skiller ikke mellom ulike fag. Det medfører at skalaen ikke fanger opp mulig ulik grad AMF i ulike fag. Dermed skapes det også mulighet for ulik tolkning av respondentene, der for eksempel en respondent tar utgangspunkt i faget den føler seg dårligst, mens en annen svarer på grunnlag av faget den føler seg best.

SØS kan beregnes på mange ulike måter, men felles er ønsket om å plassere deltakerne på en indeks som representerer deres tilgang til sosiale, kulturelle, og økonomiske ressurser (Bakken et al., 2016). Barns og unges SØS tilsvarende den SØS foreldrene deres har. Måling av SØS blant barn og unge er komplisert. I motsetning til voksne, som selv kan fortelle hvilken utdanning og yrke de har, har barn og unge ofte lite innsikt i foreldrenes SØS (Currie et al., 2008; Iversen & Holsen, 2008).

Beregning av SØS kan gjøres med objektive mål for SØS, for eksempel utdanning og inntekt, eller subjektiv, altså egen opplevelse av sin SØS (Iversen & Holsen, 2008). Ved beregning av barn og unges SØS er det anbefalt at man benytter flere variabler, og ikke beregner SØS kun på bakgrunn av et enkeltspørsmål (Currie et al., 2008; Iversen & Holsen, 2008). I utgangspunktet skulle beregningen av SØS i denne studien gjøres på grunnlag av selvrapporert råd i familien og høyeste utdanningsnivå til begge foreldrene. Studier har funnet sammenheng mellom eldre tenåringers opplevelse av familiens SØS og fedrenes utdanningsnivå, mens yngre barn ikke hadde liknende innsikt i familiens SØS (Goodman et al., 2001). Dette tyder på at eldre tenåringer har bedre kognitiv kapasitet til å reflektere omkring ens subjektive opplevelse av SØS.

I datasettet i denne studien, har spørsmålene om foreldrenes høyeste utdanningsnivå følgende svaralternativ; «universitet eller høyskoleutdanning av høyere grad (f.eks. master, lektor, advokat, sivilingeniør, lege)», «universitet eller høyskoleutdanning av lavere grad (f.eks. bachelor, lærer, politi, sykepleier, ingeniør, journalist)», «videregående skole», «vet ikke», og «annet». De preliminære analysene avdekket at til sammen 32.4% hadde svart «vet ikke» eller «annet» om fars utdanning og 25.7% hadde svart «vet ikke» eller «annet» om mors utdanning. Fordi barn og ungdom ofte ikke har kunnskap om sine foreldres inntekt eller yrke,

er ikke den type spørsmål inkludert i Ungdata-undersøkelsene (Bakken et al. 2016). Resultatene om foreldrenes utdanningsnivå i denne studien, med stor andel som har svart «vet ikke» eller «annet» støtter tidligere erfaringer knyttet til ungdommers varierende innsikt i foreldrenes utdanningsnivå og stillingstitler. Disse svaralternativene kunne ikke tilegnes verdi i analysene. Dermed ville inkludering av spørsmålene om foreldrenes utdanning betydd et høyt antall ekskluderte tilfeller i analysene av SØS. Til tross for at SØS bør beregnes på grunnlag av flere variabler, ble SØS i denne studien kun beregnet på grunnlag av selvrapportert råd i familien.

7.7.5 Statistiske analyser. Som tidligere nevnt er Baron & Kenny (1986) sin metode for testing av medierende og modererende effekter omdiskutert. Tilnærmingen Baron & Kenny (1986) beskriver kan kalles den kausale steg-metoden for avdekking av medierende effekt. Med modellen i denne studien som eksempel, består denne metoden av tre steg. Først undersøker man om det er signifikant sammenheng mellom SØS og AMF (c'). Er sammenhengen signifikant, tester man om det er signifikant sammenheng mellom SØS og OFA (a). Dersom denne a er signifikant, tester man om sammenhengen mellom OFA og AMF (b) er signifikant. Dersom nullhypotesen ved de tre stegene forkastes, sammenlikner man den direkte effekten (c') og den totale effekten (c) for å avgjøre om sammenhengen er fullt eller kun delvis mediert av OFA (Hayes, 2013).

Den kausale steg-metoden anklages blant annet for å være sårbar for både type I og type II-feil, som følge av ukritisk vurdering av p -verdien ved de tre trinnene i analysen (Field, 2016; Preacher & Hayes, 2004; Zhao, Lynch, Chen, & Deighton, 2010). For eksempel vil man kunne gjøre en type I-feil, og dermed feilaktig forkaste en sann nullhypotese, dersom alle de tre stegene i modellen er signifikante. Motsatt kan type II-feil gjøres ved å forkaste en sann nullhypotese fordi en eller flere av stegene viser seg å ikke være signifikante (Zhao et al., 2010). Preacher & Hayes (2004) viste at denne svakheten i Baron & Kenny (1986) sin metode kan løses ved bootstrapping for å finne indirekte effekt og beregning av KI (Preacher & Hayes, 2004; Zhao et al., 2010). Den indirekte effekten kan signifikanstestes ved Sobels test. Bootstrapping og beregning av KI anses likevel for å være en mer robust metode for å analysere effekten av en mediator på forholdet mellom prediktor og utfallsvariabel. Ved denne metoden avgjøres det om det forekommer indirekte effekt av hvorvidt KI ikke inkluderer 0-punkt (Field, 2016).

8 Avslutning

8.1 Styrker og begrensninger ved studien

COMPLETE-studien, som datamaterialet i denne studien er en del av, har et eksperimentelt design som vil muliggjøre analyse av årsaksforhold. Denne studien har et observerende tverrsnittdesign med et enkelt måletidspunkt. Observerende studier tillater ikke kausale slutninger, dermed kan man ikke i denne studien si noe om årsaksforholdet mellom SØS, OFA og AMF. Designet tillater at sammenhengen mellom de tre variablene undersøkes. Deltakelse i OFA kan påvirkes av mange andre forhold enn SØS, deriblant kommunikasjon med foreldre. Studiens manglende kontroll på andre bakenforliggende faktorer enn SØS kan dermed påvirke resultatene i studien.

Ved eksperimentelle design er det viktig for generaliserbarheten av funn at utvalget randomiseres. Dette er ikke like kritisk ved observerende design. I denne studien er utvalget kontrollgruppa til COMPLETE-studien, som er en RCT-studie. Til tross for muligheten for selvselektering, er utvalget i denne studien randomisert. Man kan dermed anta at utvalget er en representativt for populasjonen.

Da spørreundersøkelsen i denne studien ble foretatt i en avsatt skoletime, ble trusselen for lav responsrate minsket. Missing skyldtes stort sett at hele klasser ikke var til stede da spørreundersøkelsen ble utført. Man kan dermed anta at andelen som er missing, er en representativ del av utvalget, og ikke en spesifikk type enkeltelever, som for eksempel enkeltelever som har stort fravær og følgelig kanskje lav følelse av mestring på skolen.

Det er en styrke at måleverktøyet for OFA måler både tidsbruk og bredde ved deltakelse. Dessuten er det gitt mange eksempler på aktiviteter på de ulike spørsmålene, slik at ungdommene skal kunne svare så nøyaktig som mulig. Verdiene for tidsbruk kunne hatt et større spenn, slik at man bedre fanget opp høyere aktivitet enn to ganger per uke. For eksempel kunne dette vært løst bedre med en fempunkt Likert-skala, i stedet for firepunkt skala.

I denne studien er det brukt en velrennomert og passende analytisk metode for å undersøke medieringseffekt av deltakelse i OFA på sammenhengen mellom SØS og AMF. Regresjonsanalysen, som er utført med bootstrapping av 5000 utvalg og vurdering av KI, er tidligere vist å være sikrere og mer sofistisert enn tidligere analysemetoder for å undersøke medieringseffekt, som for eksempel den kausale steg-metoden beskrevet av Baron & Kenny

(1986). Dette medfører at man i inneværende studie kan være sikrere på at man har unngått å gjøre type I- eller type II-feil.

8.2 Studiens implikasjoner

Helsefremmende arbeid handler om å bidra til at mennesker kan få kunnskap og kontroll over sin egen helse (WHO, 1986), blant annet med mål om å utjevne sosiale ulikheter i helse (CSDH, 2008). Dette arbeidet kan utføres hvor som helst der mennesker befinner seg, og i alle sektorer (WHO, 2014). Utover i eget hjem, utspiller barns og ungdoms liv hovedsakelig på skolen og i strukturerte eller ustrukturerte fritidsaktiviteter. Det er dermed på disse arenaene at deres grunnlag for livet legges.

Meningsfulle fritidsaktiviteter og sosial kontakt med andre mennesker, utenom skole og eget hjem, kan være positivt for ungdom. Gjennom organiserte fritidsaktiviteter kan ungdom blant annet oppleve mestring og bli utfordret til å ta ansvar for seg selv og sine medmennesker. Utvikling av personlige ferdigheter kan benyttes på andre arenaer enn fritidsaktivitetene, deriblant i skolehverdagen. Både valg av fritidsaktiviteter og mestringsforventninger til skolearbeidet er påvirket av ungdommers opplevelse av egen sosioøkonomisk status. Over et livsløp kan dette føre til sosiale ulikheter i helse.

Denne studien impliserer at deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter kan bidra til at ungdom opplever at de mestrer skolehverdagen bedre, uavhengig av deres sosioøkonomiske status. Deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter kan dermed tenkes øke forutsetningene for et godt liv. Funn i inneværende studie er dermed til støtte for den politiske satsningen på et inkluderende fritidstilbud som del av helsefremmende arbeid og i kampen mot sosiale ulikheter i Norge.

8.3 Anbefalinger for videre forskning

Deltakelse i OFA kan omfatte mange ulike aktiviteter, og det deltakelse vil variere i tidsbruk, bredde og varighet. Skalaen for OFA i denne studien var noe begrenset. Med en mer sensitiv skala man kunne undersøke flere typer aktiviteter, for eksempel politiske eller religiøse aktiviteter, og effekten av høyere tidsbruk. I denne studien så det ut til at det kunne være forskjeller i effekten av å delta i gruppebaserte OFA eller individuelle OFA. Dette er ikke et område som er mye forsket på, men det er tenkelig at denne type forskjell i OFA kan ha ulik effekt på for eksempel bygging av sosiale nettverk med jevnaldrende.

I inneværende studie ble det funnet at effekten av OFA som mediator i forholdet mellom SØS og AMF var liten. AMF ble predikert av både SØS og OFA. Det er tenkelig at deres influens på AMF i større grad er uavhengig av hverandre, enn at OFA medierer sammenhengen mellom SØS og AMF. Kun organisert idrett medierte i sammenhengen mellom SØS og AMF, i tillegg til OFA. Årsaksfaktorene for at effekten av idrett på mestring av skolehverdagen skiller seg fra andre typer OFA er uklare. Det er tenkelig at det kan skyldes effekten av fysisk aktivitet, men det kan også være andre karakteristikk som skiller idrett fra andre typer aktiviteter.

Tidligere studier har vist mulig interaksjonseffekt av SØS og OFA på AMF. Undersøkelse av interaksjonseffekt mellom SØS og OFA vil kunne avdekke hvorvidt ungdommer med lav SØS har mer å tjene på å delta i OFA enn det ungdommer med høy SØS har. Alternativt kunne man undersøkt om OFA påvirker forholdet mellom SØS og AMF som moderator. Det er dessuten mulig at forholdet mellom de tre variablene er ulike mellom ulike grupper. I denne studien ble det for eksempel ikke kjønnsforskjeller eller forskjeller mellom ulike aldersgrupper undersøkt.

Det er ikke gjort mange studier som har undersøkt sammenhengen mellom ungdommers akademiske liv og deres deltakelse i OFA. Hva som påvirker disse separat og deres sammenheng med hverandre består av mange ulike faktorer. En av disse er SØS. Både denne og tidligere studier har vist at SØS kan ha direkte og indirekte effekt på skolehverdagen og fritiden til barn og ungdom. For øvrig kan SØS involvere mange faktorer. Nært tilknyttet, og delvis overlappende, til SØS er for eksempel sosial kapital og selvseleksjon. Det vil kunne være interessant for videre forskning å undersøke effekten av sosial kapital og selvseleksjon på sammenhengen mellom deltakelse i OFA og AMF.

8.4 Konklusjon

Å oppleve mestring er viktig for mennesker utvikling, liv og helse (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det gir grobunn for motivasjon, nye opplevelser, og ny læring. For barn og unge i utvikling kan mestring og læring tilegnes på mange forskjeller arenaer, ikke bare på skolen. Barn og unge i utvikling kan for eksempel tilegne seg mange ferdigheter og nyttig kompetanse gjennom deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter. Det er ønskelig at barn og unge skal ha en meningsfull fritid (BLD, 2009) Fokuset på sammenhengen mellom fritidsaktiviteter og utdanning er derfor økende. I tråd med tidligere forskning og en av hypotesene i inneværende studie, ble det funnet positiv sammenheng

mellom regelmessig deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter og mestringsforventning for skolearbeid. Tidligere studier har funnet særlig positiv sammenheng mellom idrett og ulike utfallsmål. Som forventet hadde idrett også i inneværende studie sterkere sammenheng med akademiske mestringsforventning enn andre typer organiserte fritidsaktiviteter.

Mange bakgrunnsfaktorer, som for eksempel sosioøkonomisk status, kan påvirke ungdommers verdier, interesser og utdanning. Disse ulikhetene kan medføre at ungdommer med ulik bakgrunn, velger ulike fritidsaktiviteter. Forskning på barns og unges mestring av skolehverdag og deres fritidsaktiviteter bør derfor ta høyde for effekten av bakgrunnsfaktorer. I denne studien ble akademisk mestringsforventning predikert av sosioøkonomisk status. Deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter er tidligere vist å variere etter sosioøkonomisk status. Det var også tilfelle i inneværende studie. For øvrig ble kun sumskåren for organiserte fritidsaktiviteter, idrett og individuelle fritidsaktiviteter predikerte av sosioøkonomisk status. Det kan tyde på at sosioøkonomisk status ikke hadde like stor betydning for deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter som man har sett i tidligere studier. Deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter og deltakelse i idrett medierte delvis sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning.

Deltakelse i regelmessige, strukturerte og målrettede fritidsaktiviteter sammen med likesinnede ser dermed ut til å bidra positivt til ungdommers mestringsforventninger til skolearbeid. For øvrig er det behov for mer forskning på sammenhengen mellom deltakelse i ulike fritidsaktiviteter og akademiske mestringsforventning, og på mulige faktorer bak denne sammenhengen.

Litteratur

- Bakken, A., Frøyland, L. R., & Sletten, M.A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene?* (NOVA Rapport 3/16). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv>
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017. Nasjonale resultater*, NOVA Rapport 10/17. Oslo: NOVA
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037//0033-295x.84.2.191
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001), Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. doi:10.1111/1467-8624.00273
- Barne- og likestillingsdepartementet (BLD) (2009). *Ungdoms fritidsmiljø Ungdom, demokratisk deltakelse og innflytelse*. Utredning fra ekspertgruppe, Rapport 2009. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barn20og20ungdom/ungdoms_fritidsmiljoe.pdf
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Reserach: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. doi:10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Bjørndal, A., & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Blomfield, C. J., & Barber, B. L. (2011). Developmental Experiences During Extracurricular Activities and Australian Adolescents' Self-Concept: Particularly Important for Youth from Disadvantaged Schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 582-594. doi:10.1007/s10964-010-9563-0
- Bohnert, A., Fredricks, J., & Randall, E. (2010). Capturing Unique Dimensions of Youth Organized Activity Involvement: Theoretical and Methodological Considerations. *Review of Educational Research*, 80(4), 576-610. doi:10.3102/0034654310364533

- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. doi:10.1023/a:1021302408382
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I. Szeman & T. Kaposy (Red.) *Cultural Theory. An Anthology*. (s. 81-93). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75(1), 69-95. doi:10.2307/3090254
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78-96. doi:10.1348/2044-8279.002004
- Commission on Social Determinants of Health (CSDH) (2008). *Utjevne helseforskjellene i løpet av en generasjon: Helseforskjellene kan utjevnes ved å endre de sosiale helsedeterminantene. Endelig rapport fra Kommisjonen for sosiale helsedeterminanter*. Genève: Verdens helseorganisasjon. Hentet fra <https://helse.direktoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/811/Utjevne-helseforskjellene-i-lopet-av-en-generasjon-IS-0254.pdf>
- COMPLETE. (2018a, 26. februar). Intervensjonane. Hentet fra <https://complete.w.uib.no/intervensjonane/>
- COMPLETE. (2018b, 26. februar). Hovudmål. Hentet fra <https://complete.w.uib.no/hovudmal/>
- COMPLETE. (2018c, 26. februar). Drømmeskolen. Hentet fra <https://complete.w.uib.no/intervensjonane/drommeskolen/>
- COMPLETE. (2018d, 26. februar). Nærværsteam. Hentet fra <https://complete.w.uib.no/intervensjonane/naervaersteam/>
- Covay, E., & Carbonaro, W. (2010). After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement. *Sociology of Education*, 83(1), 20-45. doi:10.1177/0038040709356565
- Creswell J. W. (2014). *Research Design (International Student Edition): Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4.utg.). Los Angeles: SAGE
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T., & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health

- Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science & Medicine*, 66(6), 1429-1436. doi:<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.11.024>
- Dahl, E., Bergsli, H., & van der Wel, K. A. (2014). *Sosial ulikhet i helse. En norsk kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <http://www.hioa.no/Forskning-og-utvikling/Hva-forsker-HiOA-paa/Forskning-og-utvikling-ved-Fakultet-for-samfunnsvitenskap/Sosialforsk/Sosiale-ulikheter-i-helse/Rapportene>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Décamps, G., Boujut, E., & Brisset, C. (2012). French college students' sports practice and its relations with stress, coping strategies and academic success. *Frontiers in Psychology*, 3(104), 1-6. doi:10.3389/fpsyg.2012.00104
- Denault, A. S., & Poulin, F. (2009). Intensity and Breadth of Participation in Organized Activities During the Adolescent Years: Multiple Associations with Youth Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(9), 1199-1213. doi:10.1007/s10964-009-9437-5
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016, 27.april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-sompdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Dever, B. V., & Kim, S. Y. (2016). Measurement Equivalence of the PALS Academic Self-Efficacy Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 61-67. doi:10.1027/1015-5759/a000331
- Di Giunta, L., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, P. L., Zuffiano, A., & Caprara, G. V. (2013). The determinants of scholastic achievement: The contribution of personality traits, self-esteem, and academic self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 27, 102-108. doi:10.1016/j.lindif.2013.07.006
- Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' Accounts of Growth Experiences in Youth Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26. doi:10.1023/A:1021076222321
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student Council, Volunteering, Basketball, or Marching Band. *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43. doi:10.1177/0743558499141003
- Eriksen, H. R., & Ursin, H. (2009). Sosiale ulikheter i helse i et biologisk, kognitivt og læringsteoretisk perspektiv. I J. G. Mæland, J. I. Elstad, Ø. Næss, og S. Westin (red.).

Sosial Epidemiologi. Sosiale årsaker til sykdom og helsesvikt (s. 303-314). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Farb, A. F., & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. *Developmental Review, 32*(1), 1-48. doi:10.1016/j.dr.2011.10.001
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010) The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53-74, doi: 10.1080/01443410903353302
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research, 75*(2), 159-210. doi:10.3102/00346543075002159
- Feldman A., F., & Matjasko, J. L. (2007). Profiles and portfolios of adolescent school-based extracurricular activity participation. *Journal of Adolescence, 30*, 313-332.
- Field, A. (2016). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4.utg.). London: Sage.
- Folkehelseloven. Lov 24. juni 2011 nr. 29 om folkehelsearbeid. Hentet 11.12.17 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Forskningsetikkloven. (2006). Lov 30. juni 2006 nr. 56 om behandling av etikk og redelighet i forskning. Hentet 20.04.17 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-06-30-56>
- Fox, C. K., Barr-Anderson, D., Neumark-Sztainer, D., & Wall, M. (2010). Physical Activity and Sports Team Participation: Associations With Academic Outcomes in Middle School and High School Students. *Journal of School Health, 80*(1), 31-37.
- Fredricks, J. A. (2012). Extracurricular Participation and Academic Outcomes: Testing the Over-Scheduling Hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(3), 295-306. doi:10.1007/s10964-011-9704-0
- Gibbs, B. G., Erickson, L. D., Dufur, M. J., & Miles, A. (2014). Extracurricular associations and college enrollment. *Social Science Research, 50*, 367-381. doi:10.1016/j.ssresearch.2014.08.013
- Goodman, E., Adler, N. E., Kawachi, I., Frazier, A. L. Huang, B., Colditz, G. A. (2001) Adolescent's Perceptions of Social Status: Development and Evaluation of a New Indicator. *Pediatrics, 108*(2). doi:10.1542/peds.108.2.e31

- Green, J., Tones, K., Cross, R., & Woodall, J. (2015). *Health Promotion. Planning and strategies* (3.utg.). London. Sage Publications.
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Cambridge: Polity.
- Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. (2003). What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55. doi:10.1111/1532-7795.1301006
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach*. New York. The Guilford Press.
- Helsedirektoratet (2014). Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/806/Anbefalinger-om-kosthold-ertering-og-fysisk-aktivitet-IS-2170.pdf>
- Helse- og omsorgsdepartementet (HOD). (2015). *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter*. Meld. St.nr. 19 (2014-2015). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm20142015001900dddpdfs.pdf>
- Helse- og omsorgsdepartementet (HOD). (2007). *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. Meld. St.nr. 20 (2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/bc70b9942ea241cd90029989bff72d3c/no/pdfs/stm200620070020000ddpdfs.pdf>
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation i Extracurricular Activities in Secondary-School: What is Known, What needs to Be Known. *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466. doi:10.3102/00346543057004437
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84. doi:10.1016/j.edurev.2015.11.002
- Høigaard, R., Kovač, V. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic Self-Efficacy Mediates the Effects of School Psychological Climate on Academic Achievement. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 64-74. doi:10.1037/spq0000056
- Iversen, A. C., & Holsen, I. (2008). Inequality in Health, Psychosocial Resources and Health Behavior in Early Adolescence: The Influence of Different Indicators of Socioeconomic Position. *Child Indicators Research*, 1(3), 291-302. doi:10.1007/s12187-008-9015-5

- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 16. doi:10.1186/1479-5868-7-40
- Jordan, W. J., & Nettles, S. M. (2000). How student invest their time outside of school: Effects on school-related outcomes. *Social Psychology of Education*, 3(4), 217-243. doi:10-1023/A:1009655611694
- Jung, K. R., Zhou, A. Q., & Lee, R. M. (2017). Self-efficacy, self-discipline and academic performance: Testing a context-specific mediation model. *Learning and Individual Differences*, 60, 33-39. doi:10.1016/j.lindif.2017.10.004
- Kim, M. (2014). Family Background, Student's Academic Self-Efficacy and Students' Career and Life Success Expectations. *International Journal of Advancement of Counselling*, 36, 395-407. doi:10.1007/s10447-014-9216-1
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. doi:10.1016/j.lindif.2013.01.005
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krumrei-Mancuso, E. J., Newton, F. B., Kim, E., & Wilcox, D. (2013). Psychosocial Factors Predicting First-Year College Student Success. *Journal of College Student Development*, 54(3), 247-266. doi: 10.1353/csd.2013.0034
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Larsen, T., Urke, H. B., Holsen, I., Anvik, C. H., Olsen, T. Waldahl, R. H., Antonsen, K. M., Johnson, R., Tobro, M., Brastad, B., & Hansen, T. B. (2018). COMPLETE – a school-based intervention project to increase completion of upper secondary school in Norway: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 18(1), 340. doi:10.1186/s12889-018-5241-z
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi:10.1037//0003-066x.55.1.170

- Linver, M. R., Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2009). Patterns of Adolescents' Participation in Organized Activities: Are Sports Best When Combined With Other Activities? *Developmental Psychology*, 45(2), 354-367. doi:10.1037/a0014133
- Mahoney, J. L., Eccles, J. S., & Larson, R. W. (2004). Processes of Adjustment in Organized Out-of-School Activities: Opportunities and Risks. *New Directions for Youth Development* (101), 115-144. doi:10.1002/yd.74
- Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23(2), 113-127. doi:10.1006/jado.2000.0302
- Mahoney, J. L., & Vest, A. E. (2012). The Over-Scheduling Hypothesis Revisited: Intensity of Organized Activity Participation During Adolescence and Young Adult Outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 22(3), 409-418. doi:10.1111/j.1532-7795.2012.00808.x
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular Activities: Beneficial Extension of the Traditional Curriculum or Subversion of Academic Goals?. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 553-562. doi:10.1037/0022-0663.84.4.553
- Marsh, H. W. & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72(4), 464-514.
- Morris, D. S. (2015). Actively Closing the Gap? Social Class, Organized Activities, and Academic Achievement in High School. *Youth & Society*, 47(2), 267-290. doi:10.1177/0044118x12461159
- Morris, D. S. (2016). Extracurricular Activity Participation in High School: Mechanisms Linking Participation to Math Achievement and 4-Year College Attendance. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1376-1410. doi:10.3102/0002831216667579
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. doi:10.1037/0022-0167.38.1.30
- Nettles, S. (1991). Community Contributions to School Outcomes of African-American Students. *Education and Urban Society*, 24(1), 132-147. doi:10.1177/0013124591024001010

- Norges forskningsråd (NFR). (2005). *Sosial kapital*. Hentet fra https://www.forskningsradet.no/CSSStorage/Flex_attachment/8212021661.pdf
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. doi:10.3102/00346543066004543
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM Spss* (6.utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Peguero, A. A., & Shaffer, K. A. (2015). Academic Self-Efficacy, Dropping Out, and the Significance of Inequality. *Sociological Spectrum*, 35(1), 46-64. doi:10.1080/02732173.2014.978428
- Pedersen, W. (2008). Deltakelse i ungdomsorganisasjoner og bruk av rusmidler. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 8(1). Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1088>
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov 14. april 2000 nr. 31 om behandling av personopplysninger*. Hentet 20.04.17 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Persson, A., Kerr, M., & Stattin, H. (2007). Staying in or moving away from structured activities: Explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology*, 43(1), 197-207. doi:10.1037/0012-1649.43.1.197
- Preacher, K. J. & Hayes, A. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36 (4), 717-731. doi:10.3758/bf03206553
- Reverdito, R. S., Carvalho, H. M., Galatti, L. R., Scaglia, A. J., Goncalves, C. E., & Paes, R. R. (2017). Effects of Youth Participation in Extra-Curricular Sport Programs on Perceived Self-Efficacy: A Multilevel Analysis. *Perceptual and Motor Skills*, 124(3), 569-583. doi:10.1177/0031512517697069
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. doi:10.1037/a0026838
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Roeser, R. W., Midgley, C., Urdan, T. C., & Levin, J. R. (1996). Perceptions of the School Psychological Environment and Early Adolescents' Psychological and Behavioral Functioning in School: The Mediating Role of Goals and Belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. doi:10.1037/0022-0663.88.3.408
- Samdal, O., Mathisen, F. K. S., Torsheim, T., Diseth, Å. R., Fismen, A. S., Larsen, T., Wold, B., & Årdal, E. (2016). *Helse og trivsel blant barn og unge. Resultater fra den landsrepresentative spørreundersøkelsen «Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land»*. HEMIL-rapport 1/2016. Bergen: HEMIL-senteret.
- Schunk, D. H. (1985). Self-Efficacy and Classroom Learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223. doi:10.1002/1520-6807(198504)22:2<208::AID-PITS2310220215>3.0.CO;2-7
- Schieffloe, P. M. (2015). *Sosiale landskap og sosial kapital – Nettverk og nettverksforskning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Seippel, Ø., Strandbu, Å., & Sletten, M. A. (2011). *Ungdom og trening – Endring over tid og sosiale skillelinjer* (NOVA Rapport 3/11). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2011/Ungdom-og-trening>
- Sosial- og helsedirektoratet (SHD). (2005). *Sosioøkonomiske ulikheter i helse - teorier og forklaringer*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/sosiookonomiske-ulikheter-i-helse-teorier-og-forklaringer>
- Stalsberg, R., & Pedersen, A. V. (2010). Effects of socioeconomic status on the physical activity in adolescents: a systematic review of the evidence. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 368-383. doi:10.1111/j.1600-0838.2009.01047.x
- Statistisk sentralbyrå (2017, 14.mars). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu>
- Szreter, S. & Woolcock, M. (2004). Health by association? Social capital, social theory, and the political economy of public health. *International Journal of Epidemiology*, 33(4), 650-667. doi:10.1093/ije/dyh013
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Thorød, A. B. (2010). Sosial kapital mellom generasjoner og nærmiljø – en kunnskapsoversikt. I E. Backe-Hansen & I. Hydle (red.), *Sosial kapital og andre kapitaler hos barn og unge i Norge. Flervitenskapelige politikk- og forskningsutfordringer* (s. 25-84). NOVA Rapport 20/2010. Hentet fra <https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00001183>
- Torsheim, T., Leversen, I. & Samdal, O. (2007). Sosial ulikhet i ungdoms helse: Er helseatferd viktig? *Norsk Epidemiologi*, 17(1), 79-86. doi:<http://dx.doi.org/10.5324/nje.v17i1.177>
- Uphoff, E. P., Pickett, K. E., Cabieses, B., Small, N., & Wright, J. (2013). A systematic review of the relationships between social capital and socioeconomic inequalities in health: a contribution to understanding the psychosocial pathway of health inequalities. *International Journal for Equity in Health*, 12(54). <http://doi.org.pva.uib.no/10.1186/1475-9276-12-54>
- World Health Organization (WHO). (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Hentet fra http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/129532/Ottawa_Charter.pdf
- World Health Organization (WHO). (2006). *Constitution of The World Health Organization*. Hentet fra http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf
- World Health Organization (WHO). (2014). *Health in all policies: Helsinki statement. Framework for country action*. Hentet fra <http://www.ngos4healthpromotion.net/wordpress4hp/wp-content/uploads/2016/11/helsinki.pdf>
- Zhao, X., Lynch, J., Chen, Q., & Deighton, J. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and Truths about Mediation Analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206. doi:10.1086/651257
- Zimmerman, B. (1995). Self-efficacy and educational development. I A. Bandura (Red.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (s. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/247480203_Self-efficacy_and_educational_development
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. doi:10.3102/00028312029003663

Vedlegg

Vedlegg 1. Spørreskjema fra COMPLETE-studien

I denne studien er det benyttet datamateriale fra spørreundersøkelsen i første kohort av COMPLETE-studiens første oppfølgingsinnsamling. Nedenfor er utklipp av spørsmålene som er benyttet.

4. Hvilket år er du født? (eks. 1999)

(Oppgi verdi mellom 1990 og 2005)

5. Kjønn:

(Oppgi kun ett svar)

Jente

Gutt

Annet

10. Hvor ofte deltar du vanligvis i disse typene organiserte aktiviteter på fritiden?

(Med organiserte aktiviteter mener vi aktiviteter som er drevet av idrettsklubber, andre klubber eller organisasjoner)

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Holder ikke på med denne typen aktivitet	2-3 ganger i måneden eller sjeldnere	Omtrent 1 dag i uken	2 ganger i uken eller oftere
Organisert lagidrett (for eksempel fotball, håndball, basketball, ishockey)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organiserte individuelle fysiske aktiviteter (for eksempel svømming, sykling, kampsport, friidrett, turn, dans, langrenn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organiserte musikk- og dramaaktiviteter i grupper (for eksempel korps, kor, band, teatergruppe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organiserte individuelle musikkaktiviteter (for eksempel spille et instrument, ta musikktimer)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre organiserte aktiviteter i grupper (for eksempel kirkelige aktiviteter, speider)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Hvor god råd har din familie?

(Oppgi kun ett svar)

- Svært god råd
- God råd
- Middels god råd
- Ikke særlig god
- Dårlig råd

45. Nedenfor står noen påstander om skolearbeid. Klikk en gang for hver påstand.

(Oppgi kun ett svar pr. spørsmål)

	Helt enig	Enig	Verken enig eller uenig	Uenig	Helt uenig
Jeg kan gjøre det vanskeligste skolearbeidet dersom jeg går inn for det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dersom jeg har nok tid kan jeg utføre alt skolearbeidet på en god måte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kan gjøre nesten alt skolearbeidet dersom jeg ikke gir opp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får til skolearbeidet selv om det er vanskelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på å mestre det vi lærer i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er sikker på at jeg kan finne ut hvordan jeg skal utføre det mest vanskeligste skolearbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vedlegg 2. Kvittering fra NSD



Torill Marie Bogsnes Larsen
HEMIL-senteret Universitetet i Bergen
Christiesgt. 13
5015 BERGEN

Vår dato: 27.06.2016

Vår ref: 48551 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48551 *Gode psykososiale læringsmiljø bedrer gjennomføring i den videregående skolen*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Torill Marie Bogsnes Larsen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



NASJONAL SAMARBEIDSSSTUDIE

I meldeskjemaet har dere opplyst om at prosjektet er en nasjonal samarbeidsstudie hvor Universitetet i Bergen er behandlingsansvarlig institusjon. Personvernombudet forutsetter at dere har avklart ansvaret for behandlingen av personopplysninger mellom institusjonene. Vi anbefaler at dere inngår en avtale som omfatter ansvarsfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk av data og eventuelt eierskap.

FORMÅL

Målet med prosjektet er å prøve ut og evaluere både implementeringsprosess og effekt av forskningsbaserte tiltak som bedrer det psykososiale læringsmiljøet og bidrar til reduksjon av frafall innenfor videregående opplæring.

UTVALG

Utvalget består av omtrent 2500 elever i første klasse på videregående, ved 17 skoler. De samme elevene blir fulgt frem til våren 2019. I tillegg utgjør omtrent 500 lærere, ansatte i oppfølgingstjenesten, rektor, elever og elevmentorer en del av utvalget.

SAMTYKKE

Enkelte av informantene i prosjektet er under 16 år. I e-post mottatt 24.06.2016, beskriver forsker at det vil bli hentet inn aktivt samtykke fra foreldre, for alle elever som ikke er fylt 16 år innen dato for datainnsamling. Fylkeskoordinator tilknyttet prosjektet (ansatt i fylkeskommunen) vil på bakgrunn av lister for opptak identifisere de elevene hvor det er behov for samtykke. Da det er eleven selv som søker opptak til videregående opplæring, er ikke fylket sikker på om de vil ha foreldres e-post. En e-post vil derfor bli sendt til eleven med forespørsel om å sende den videre til foreldre. Det vil bli sendt en påminnelse på SMS. Ved skolestart vil det bli gitt skriftlig informasjonsskriv til de elevene hvor en ennå ikke har mottatt tilbakemelding på samtykke. Det vil bli lagt opp til at foreldrene kan levere samtykke på nett ved hjelp av et svarskjema, på SMS eller skriftlig på tilbakemeldingsskjema i informasjonsskrivet. Informasjonsskrivet mottatt 24.06.2016, er godt utformet.

Elever som er 16 år eller over, skal samtykke til deltakelse selv. Vi er enig i at umyndige elever over 16 år kan samtykke selv til deltakelse i dette prosjektet, og opplysningene kan behandles med hjemmel i personopplysningsloven §§ 8 første ledd og 9 a). Informasjonsskrivet mottatt 24.06.2016, er godt utformet

DATAMATERIALET

Data innhentes gjennom elektronisk spørreskjema, intervju og registerdata. Spørreskjema til elevene vil bli besvart i en klassetime. Personvernombudet legger til grunn at elever som ikke deltar i undersøkelsen vil ha tilrettelagte aktiviteter mens undersøkelsen pågår. Det er vår vurdering at man gjennom spørreskjema til elevene innhenter opplysninger om (psykiske) helseforhold. Slike opplysninger er etter personopplysningsloven § 2 punkt 8 c) sensitive. Første spørreskjemaundersøkelse gjennomføres ved skolestart høsten 2016. Deretter vil det

gjennomføres en oppfølging våren 2017, 2018 og 2019.

Forskergruppen skal også koble på registerdata fra fylkeskommunen til svarene fra undersøkelsen. Variablene som skal innhentes fra fylkeskommunenes register er:

- Kjønn
- Studieretning
- Gjennomsnittskarakter
- Fravær
- Frafall
- Avbruddsårsak

Forsker forklarer hvilke verdier variabelen avbruddsårsaker består av, på e-post mottatt 24.06.2016. Personvernombudet vurderer at forskergruppen ikke får tilgang på særlig sensitiv informasjon gjennom verdiene på variabelen.

KOBLING

Det er fylkene som registrerer de indikatorene forskergruppen trenger for å analysere effekten av tiltakene. Fylkene er aktive samarbeidspartnere i dette prosjektet, og det er etablert egne koordinatorstillinger i hvert fylke. Koordinatoren henter ut informasjon fra fylkets eget register. Ut fra klasselister for alle førsteklasse ved de inkluderte skolene vil det bli laget unike ID-nummer for alle elevene, som ikke er identifiserbare. Klasselisten med nye unike ID-nummer og elevenes navn vil gjøres tilgjengelig for forskerne som gjennomfører datainnsamlingen i klassen. På denne måten kan de gi elevene deres unike id som de fører inn i spørreskjemaet. Etter datainnsamlingen er gjennomført på skolen vil klasselistene destrueres. Det samme unike ID-nummeret brukes også i registerdata fra fylkets register for å anonymisere informasjonen før den sendes til forskerne, for kobling opp mot spørreskjemaet. Håndteringen av koblingsnøkkel vil gjøres av fylkeskoordinator, og koblingsnøkkel vil ikke være tilgjengelig for forskerne.

DATABEHANDLER

Eanalyser er databehandler i prosjektet, og personvernombudet forutsetter at det inngås en databehandleravtale med Eanalyser, jf. personopplysningsloven § 15.

INFORMASJONSSIKKERHET

Forventet prosjektslutt er 31.12.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

VILKÅR

Personvernombudet ber om å få tilsendt spørreskjema og/eller intervjuguider for hver runde - i god tid før oppstart/datainnsamling. Skjema sendes: personvernombudet@nsd.uib.no

NB! Husk å oppgi prosjektnummer.

Vedlegg 3. Informasjonsskriv og svarslipp for samtykke



INFORMASJON OM SAMTYKKE

Evaluering av prosjektet «Gode psykososiale læringsmiljø bedrer gjennomføring i den videregående skolen»

Kjære foreldre/foresatte,

Vi er en gruppe med forskere fra Universitetet i Bergen, Nordlandsforskning og Oxford Research som har fått i oppdrag av Kunnskapsdepartementet (KD) å gjennomføre en evaluering av ulike tiltak for å bedre gjennomføringen i videregående skole. Målet for evalueringen er å undersøke om tiltakene bidrar til å skape et bedre psykososialt miljø og læringsmiljø på utvalgte videregående skoler. Skolen din har sagt seg villig til å delta i denne studien.

Vi inviterer din datter/sønn til å delta i en spørreundersøkelse. Undersøkelsen har spørsmål om henne/han selv, forventninger hun/han har til det sosiale miljøet i klassen og ved skolen, samt hvordan hun/han opplever skolearbeidet, og hennes/hans relasjon til andre ved skolen. Spørreundersøkelsen vil bli gjennomført i løpet av en skoletime. Forskere vil være tilstede under gjennomføringen og vil kunne svare på spørsmål. Første spørreskjemaundersøkelse gjennomføres ved skolestart høsten 2016. Deretter vil det gjennomføres en oppfølging våren 2017, 2018 og 2019.

For å bidra til økt kunnskap om gjennomføring i videregående opplæring ønsker vi å se elevenes svar i sammenheng med informasjon om prestasjoner, fravær og eventuelle sluttårsaker. Dette gjøres ved å koble allerede eksisterende registerdata fra fylkeskommunen til svarene fra undersøkelsene. For å kunne følge eleven over tid benyttes et unikt, ikke identifiserbart idnummer. Dette nummeret vil benyttes av eleven når hun/han svarer på undersøkelsen og til å koble data fra fylkeskommunen til svarene på spørreskjemaet. Datafilen fra fylket vil inneholde unik id, kjønn, studieretning, snittkarakter, fravær og eventuell årsak til frafall. All informasjon vil være anonymt på forskernes hånd. Håndteringen av koblingsnøkkelen vil gjøres av fylkeskoordinator og koblingsnøkkelen vil ikke være tilgjengelig for forskerne.

Det er frivillig for barnet ditt å delta i prosjektet, og all informasjonen som hun/han eventuelt gir fra seg vil være konfidensielt og ikke tilgjengelig for noen andre, inkludert foreldre/foresatte eller hennes/hans lærer. Barnet ditt har mulighet til å trekke seg fra studien på ethvert tidspunkt ved å informere oss direkte eller gjennom læreren. Dette gjelder også dersom du ikke ønsker at vi skal bruke svarene som ditt barn eventuelt allerede har gitt oss.

For at ditt barn skal få bli med i denne undersøkelsen er vi avhengig av ditt samtykke. Ved å gi samtykke til å ta del i dette prosjektet, gir du oss din tillatelse til å bruke svarene fra spørreskjemaet til vitenskapelige arbeid, og eventuelt publisere resultatene i vitenskapelige tidsskrifter, så lenge ditt barns anonymitet blir ivaretatt.

Når evalueringsstudien er avsluttet vil skolen motta en rapport der resultatene fra studien blir presentert. Vi setter stor pris på om du vil la barnet ditt delta i studien. Dersom du har noen spørsmål angående prosjektet, ta kontakt med en av oss. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

For å gi ditt samtykke, bruk denne lenken; <https://skjemaker.app.uib.no/view.php?id=2216597>

eller send en SMS til 97 52 34 27 med svar (ja/nei), skolen ditt barn skal gå på, studieretning, ditt barns navn, ditt barns fødselsdato og ditt eget navn (eksempel «JA, FIRDA, OLA NORMANN, PER NORMANN»)

eller bruk skjemaet under.

Vennlig hilsen

Professor Torill Larsen
Mobil 41 50 11 27
Prosjektleder, UiB

Frida Mathisen
Mobil 97 52 34 27
Prosjektkoordinator, UiB

Samtykke til deltakelse i spørreundersøkelse

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker samtykker ikke

til at

(Barnets navn)

kan delta i spørreundersøkelsen

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Vedlegg 4. Deskriptiv statistikk

Tabell 1

Deskriptiv statistikk for alle variablene i studien.

	<i>N</i>	Range	<i>M</i>	<i>SD</i>	Skjevhet	Kurtose	Missing
Kjønn	540	1-3	1.56	.51	-.09	-1.58	0
Alder	540	16-19	17.08	.32	3.94	17.87	0
SØS	532	1-5	3.77	.88	-.50	.20	8
Sumskår OFA	527	1-5	1.84	.67	.20	-.81	13
Idrett	533	1-5	2.06	.92	-.12	-1.81	7
Musikk og/eller drama	531	1-5	1.30	.65	1.94	2.18	9
Andre typer OFA	532	1-5	1.17	.48	2.84	7.14	8
Gruppebaserte OFA	532	1-5	1.46	.52	.61	-.82	10
Individuelle OFA	531	1-5	1.85	.86	.30	-1.56	9
AMF	514	1-5	3.95	.88	-.809	.654	26

Note. De kategoriserte OFA er undergrupper av variabelen Sumskår OFA.

Vedlegg 5. Frekvenstabeller

Tabell 2

Frekvenstabell for sosioøkonomisk status.

	Frekvens	Prosent	Valid prosent	Kumulativ prosent
Lav SØS	37	6.9	7.0	7.0
Middels SØS	149	27.6	28.0	35.0
Høy SØS	241	44.6	45.3	80.3
Svært høy SØS	105	19.4	19.7	100
Totalt	532	98.5	100	
Missing	8	1.5		
Totalt	540	100		

Tabell 3

Frekvenstabell for sumskår akademisk mestringsforventning.

	Frekvens	Prosent	Valid prosent	Kumulativ prosent
Svært lav AMF	10	1.9	1.9	1.9
Lav AMF	38	7.0	7.4	9.3
Middels AMF	179	33.1	34.8	44.2
Høy AMF	187	34.6	36.4	80.5
Svært høy AMF	100	18.5	19.5	100
Totalt	514	95.2	100	
Missing	26	4.8		
Totalt	540	100		

Vedlegg 6. Krysstabell OFA og SØS

Tabell 6

Prosentandel av deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter fordelt på sosioøkonomisk status (n = 523).

Deltakelse i OFA	SØS				Totalt
	Lav SØS	Middels SØS	Høy SØS	Svært høy SØS	
Aldri	35.1	40.3	27.2	27.2	31.4
Opptil 1 gang per uke	16.2	25.0	19.7	19.4	20.8
1 OFA 2+ ganger per uke	45.9	26.4	41.0	41.7	37.5
2+ OFA 2+ ganger per uke	2.7	8.3	12.1	11.7	10.3
Totalt	7.1	27.5	45.7	19.7	100

Vedlegg 7. Regresjonsanalyser

Tabell 9

Effekt av ulike typer organiserte fritidsaktiviteter som mediator i sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og akademisk mestringsforventning.

	Typer organiserte fritidsaktiviteter				
	Idrett (<i>n</i> = 510)	Musikk/drama (<i>n</i> = 507)	Andre OFA (<i>n</i> = 509)	Gruppe/lag (<i>n</i> = 507)	Individuelt (<i>n</i> = 508)
<i>a</i>	.102*	.012	-.012	.025	.087*
<i>b</i>	.118*	.109	.173*	.245*	.111*
<i>c</i> '	.271***	.279***	.285***	.278***	.270***
R ²	.081	.073	.077	.087	.077
Indirekte effekt (<i>ab</i>)	.012	.001	-.002	.006	.010
KI	.001 til .029	-.007 til .010	-.014 til .008	-.008 til .021	-.000 til .025

Note. **p* < .05; ***p* < .001; ****p* < .0001.