

Motivasjon hos underytere

Marie-Elisabeth Kildal



Hovedoppgave i pedagogikk
Pedagogisk Forskningsinstitutt
Det Utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

01.09.2006

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:**Motivasjon hos underytere****AV:****Marie-Elisabeth Kildal****EKSAMEN:****Hovedoppgave****2. avd. profesjonsstudiet i pedagogikk****Pedagogisk psykologisk rådgivning****Cand. Ed.****SEMESTER:****Høsten 2006****STIKKORD:****Pedagogisk psykologi****Motivasjon****Underyting****Stressmestring**

Sammendrag

Oppgaven retter fokus på motivasjonens rolle for underyting. Ulike motivasjonsteorier belyses, og drøftes opp i mot anvendbarhet for å vurdere hvilke type tiltak som vil være mest virkningsfulle i klasserommet. Drøftingen viser at det har betydelig relevans at man tilpasser virkemidler og tiltaksprosesser til ulike elevgrupper, tiltaksarenaer og hvor i læringsprosessen elevene befinner seg.

Ulike elevgrupper

Elever har behov for ulike motivasjonsfaktorer for å stimuleres optimalt. I undervisningssituasjonen må det tas hensyn til dette, hvis ikke oppnås det underytende elevgrupper. I oppgaven drøftes tiltak rettet mot angstdominerte og mestringsdominerte underytere.

- Angstdominerte elever har særlig positiv effekt av:
 - Styrkede mestringsforventninger
 - Lette oppgaver, litt fram i tid, som ikke anses som særlig viktige
 - Fokus på små skritt og mestring underveis

- Mestringsdominerte elever har særlig positiv effekt av:
 - Mål som er spesifikke, middels vanskelige og nært i tid
 - Autonomistøttende klasserom
 - Oppgaver som anses som viktige

Tiltaksarena

For at tiltak skal ha effekt må de tilpasses konteksten de skal virke i. Oppgaven argumenterer for at tiltak som settes i gang på elevenes naturlige arena i

klasserommet har bedre virkning enn tiltak som gjennomføres utenfor klasseromssituasjonen. På grunn av elevers ulike behov gir det en utfordring i å tilpasse tiltak i klasserommet til hver enkelt elev.

Læringsprosess

Oppgaven belyser hvilke virkemidler som er effektive i ulike faser av læringsprosessen.

- Affekter, mestringsforventninger og attribusjon er avgjørende for elevers appraisalprosess som videre påvirker deres mestringsformer
- I planleggingsfasen vil det være viktig med målsetting, spesielt prosessmål, fordi dette gir rom for evaluering underveis, slik at tiltak kan endres eller justeres underveis. Ved automatiserte ferdigheter kan det fokuseres på utfallsmål uten negative virkninger.

Konklusjon

Iverksetting av tiltak må kunne tilpasses underveis til endrede elev- og situasjonsbetingelser.

Stressmestringsprosessen vektlegger læring gjennom prosessene appraisal og mestring. Gjennom disse to prosessene må elever lære seg å møte utfordrende situasjoner. Teoriens vektlegging av en gjensidig interaksjon mellom individ og situasjon gir grunnlag for tilpasninger i forhold til ulike elever, kontekster og læringsprosesser.

Ved iverksetting av intervensjoner i forhold til dette brukes selvregulering som et verktøy til hjelp for elever i stressmestringsprosessen. Dette for å ta hensyn til elevers

ulikheter, tiltaksarena, og som et virkemiddel til å overvåke og justere læringsprosessen underveis etter endrede betingelser.

Forord

Ønsker med dette å takke mine veiledere Gunnar Bjørnebekk og Ove Edvard Hatlevik for trofast faglig støtte og inspirasjon underveis i prosessen med å skrive denne hovedoppgaven. Takk for perspektiver og fagimpulser som næringsdrypp i en tidvis inspirasjonsfattig skrivehverdag.

Takk også til nære venner på Helga Eng for faglig og ikke-faglig tilstedeværelse og stimulans både gjennom bølgetopper og i bølgedaler. Dere har beriket studietilværelsen!

Til min følgesvenn: Takk for forståelse og støtte når jeg har vært vanskelig og utilgjengelig. Takk for omsorg og oppmerksomhet når jeg har trengt det som mest!

Jeg håper gjennom oppgaven å få rettet søkelys mot elever som ikke føler deres evner kommer til uttrykk gjennom skolehverdagen, og som er redde og engstelige for å mislykkes. Hos dere ligger et ubenyttet potensial til fremgang og utvikling av samfunnet som både dere og omverdenen har ansvar for å realisere.

Oslo, 1.september 2006

Marie-Elisabeth Kildal

Innhold

<u>INNHold</u>	7
<u>1. PRESENTASJON AV OPPGAVEN</u>	10
1.1 TEMAOMRÅDE: MOTIVASJON HOS UNDERYTERE I SKOLEN	10
1.2 AVGRENSNING AV OPPGAVEN	11
1.3 METODE: LITTERATURSTUDIE	13
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	13
<u>2. UNDERYTERE I SKOLEN</u>	15
2.1 DEFINISJON AV UNDERYTERE	15
2.2 KARAKTERISTIKKER VED UNDERYTERE	16
2.3 MOTIVASJONSTEORETISK PERSPEKTIV PÅ UNDERYTING	18
2.3.1 ULIKE SYN PÅ MOTIVASJON	19
<u>3. AFFEKTERS BETYDNING FOR MOTIVASJON</u>	21
3.1 McCLELLAND. DEN AFFEKTIVE VEKKINGSMODELLEN	21
3.1.1 McCLELLAND OM UNDERYTING	22
3.2 ATKINSONS EPISODISKE MOTIVASJONSMODELL	22
3.2.1 ATKINSON OM UNDERYTING	23
3.3 COVINGTONS TEORI OM "SELF-WORTH"	25
3.3.1 COVINGTON OM UNDERYTING	26
3.4 OPPSUMMERING: AFFEKTERS BETYDNING FOR MOTIVASJON	27
<u>4. KOGNISJONENS BETYDNING FOR MOTIVASJON</u>	29
4.1 SELVBESTEMMELSESTEORI	29
4.1.1 SELVBESTEMMELSESTEORI OM UNDERYTING	32

4.2	ATTRIBUSJONSTEORI	33
4.2.1	WEINER	33
4.2.2	DECHARMS	35
4.2.3	SELIGMAN	36
4.2.4	ATTRIBUSJONSTEORI OM UNDERYTING	37
4.3	MÅLTEORI	38
4.3.1	LOCKE OG LATHAM	38
4.3.2	ELLIOTT OG DWECK	39
4.3.3	MÅLTEORI OM UNDERYTING	40
4.4	BANDURAS TEORI OM MESTRINGSFORVENTNINGER	41
4.4.1	BANDURAS TEORI OM MESTRINGSFORVENTNINGER OM UNDERYTING	43
4.5	OPPSUMMERING: KOGNISJONENS BETYDNING FOR MOTIVASJON	43
<u>5.</u>	<u>LAZARUS OG FOLKMAN: STRESSMESTRINGSTEORI</u>	<u>45</u>
5.1	DEFINERING AV ANGST OG STRESS	46
5.2	APPRAISAL	47
5.3	MESTRING	49
5.4	VIKTIGHET AV STRESSMESTRING FOR UNDERYTERE	51
<u>6.</u>	<u>BETYDNINGEN AV MANGLENDE MOTIVASJON FOR UNDERYTING</u>	<u>54</u>
6.1	KLARGJØRING OM DEFINISJONER	54
6.2	RELASJONEN MELLOM UNDERYTING OG MANGLENDE MOTIVASJON	55
6.2.1	BETYDNINGEN AV AFFEKTER FOR UNDERYTING	55
6.2.2	BETYDNINGEN AV SELVBESTEMMELSE OG INDRE MOTIVASJON FOR UNDERYTING	57
6.2.3	BETYDNINGEN AV ATTRIBUSJON FOR UNDERYTING	58
6.2.4	BETYDNINGEN AV MÅL FOR UNDERYTING	59
6.2.5	BETYDNINGEN AV MESTRINGSFORVENTNINGER FOR UNDERYTING	60
6.3	AVGRENSNING AV UNDERYTING TIL MANGLENDE MOTIVASJON	62
6.3.1	OPPSUMMERING: BETYDNINGEN AV MANGLENDE MOTIVASJON FOR UNDERYTING	64
<u>7.</u>	<u>INTERVENSJONER FOR Å FREMME MOTIVASJON HOS UNDERYTERE I SKOLEN</u>	<u>67</u>

7.1	TILTAKSARENA	67
7.2	TILPASNING TIL ELEVENE	68
7.2.1	ANGSTDOMINERTE UNDERYTERE	69
7.2.2	MESTRINGSDOMINERTE UNDERYTERE	71
7.3	TILTAK FOR Å HINDRE UNDERYTING GJENNOM STRESSMESTRINGSPROESSEN	73
7.3.1	HVORDAN KAN LÆRER HJELPE UNDERYTENDE ELEVER Å BLI SELVREGULERTE?	74
7.4	OPPSUMMERING AV HOVEDPUNKTER FOR INTERVENSJONER FOR Å STYRKE UNDERYTERES MOTIVASJON	76
8.	<u>KONKLUSJON</u>	78
9.	<u>KILDELISTE</u>	81

1. Presentasjon av oppgaven

1.1 Temaområde: Motivasjon hos underytere i skolen

Underytere er en gruppe elever som kan defineres ved at de yter lavere i skolen enn deres evner skulle tilsi (McCall et al, 1992).

Selv om underyting bestandig har eksistert, ble det tydeliggjort med metodene for evnetesting på 1960-tallet. Dette ga muligheter for å oppdage eventuelle diskrepanser mellom elevers prestasjoner og evner, og gjorde derfor konseptet underyting relevant. Denne tiden var preget av USA og Sovjets kappløp om å bli første nasjon til månen. Fra et samfunnsperspektiv var man interessert i å utnytte befolkningens evner til felles beste. Dette førte til en spesiell interesse for de talentfulle underyterne. Dette er underytere som er preget av gode eller gjennomsnittlige prestasjoner, men med særdeles gode evner som ligger ubenyttet. I 1980-årene ble man mer opptatt av de ikke-talentfulle underyterne. Dette er underytere med lave prestasjoner, men med høyere evnepotensiale (McCall, 1992).

Vi ser av dette at fokuset på underytere forskjøv seg i denne perioden fra en relativt sterk til en svakere elevgruppe. Både sterke og svake elever i skolen kan fremstå som underytere i forhold til egentlige evner de har. I skolen ønsker man at alle elever skal få brukt sine evner. Ved å fokusere på fenomenet underyting kan man tydeliggjøre elevers potensialer.

Samtidig har begrepet underyter blitt kritisert. Ulike og uklare kriterier for hva underyting er kan redusere nyttigheten av det. Elevers prestasjoner vil være preget av for eksempel form og humør, og det vil derfor være vanskelig å fastslå når man kan snakke om underyting, og når man bare snakker om naturlige variasjoner i elevers prestasjoner. Det å benytte begrepet underyter om noen elever kan også oppfattes

som stigmatiserende ved at det kan synes å vise til statiske og fastlagte egenskaper ved elevene. Det kan være viktig å være bevisst kritikken mot bruken av begrepet, slik at man trår varsommere, og klarer å finne frem til hensiktsmessige måter å benytte begrepet underyting på.

I oppgaven benyttes, til tross nevnte problematiske forhold, begrepet underyting. Begrunnelsen for dette er at til tross for uklarheter, kan begrepet anses som konstruktivt ut fra målet om å få frem og tydeliggjøre elevers muligheter og potensialer. Underyting er heller ikke noe som vektlegges som fast og statisk hos eleven, men noe som oppstår i elevers interaksjon med omgivelsene. Derfor vektlegges også forhold ved situasjonen som forutsetninger for underyting. I oppgaven fokuseres det på motivasjonens rolle for underyting, og problemstillingene er som følger:

1. Hvilken betydning har manglende motivasjon for underyting?

og

2. Hvordan kan man styrke underyteres motivasjon?

1.2 Avgrensning av oppgaven

Årsaksperspektiv til fenomenet underyting avgrenses i oppgaven til å omfatte motivasjonens rolle. Dette til tross for at de fleste som har skrevet om underyting vektlegger underyting generelt gjennom en diskrepans mellom elevens prestasjoner og evner, uavhengig av hva årsaken til diskrepansen er (for eksempel McCall, 1992 og Mandel og Marcus, 1988).

Det er ulike grunner til avgrensningen av underyting til elever med manglende motivasjon. For det første er motivasjon i seg selv et stort og komplisert felt, med

mange ulike teorier og perspektiver som kan gi pekepinn på hvorfor noen elever underyter i skolen. For å kunne gå grundig inn i dette vektlegges ikke andre mulige tilnæringsmåter i oppgaven.

Samtidig argumenteres det i oppgaven for at vektlegging av underyting på basis av manglende motivasjon er en hensiktsmessig avgrensning. Begrunnelsen for dette vektlegges nærmere i kapittel 6 gjennom drøfting av manglende motivasjons betydning for underyting.

Gjennom diskrepansdefinisjonen defineres underytere gjennom sine prestasjoner i skolen. McCall (1992) påpeker at til tross for dette, har det meste av forskningen om underyting blitt gjort i forhold til egenskaper ved eleven og dens foreldre. Gjennom fokus på motivasjonens rolle for underyting belyses også betydningen av elevenes omgivelser i den konteksten der underytingen opptrer. Selv om et aspekt ved eleven belyses, dens motivasjon, er dette noe som dannes i elevens interaksjon med omgivelsene. Dette kan gi en mindre stigmatiserende bruk av begrepet siden underyting ikke knyttes opp mot fastlagte trekk ved eleven, men er noe som oppstår i skolesituasjonen i elevens samspill med omgivelsene.

I forhold til alder på elever, fokuserer oppgaven på elever i skolealder, med hovedvekt på barn i øvre aldersgruppe på barneskolen og oppover. Dette på bakgrunn av at det er fra denne alderen man vanligvis snakker om underyterende elever (McCall, 1992:16).

Opgaven avgrenses vekk fra elever med både lave skoleprestasjoner og lavt evnenivå. Dette er ikke fordi det ikke er viktig å sette inn tiltak også for denne elevgruppen, men at dette er et tema som ligger utenfor oppgavens problemstilling.

1.3 Metode: Litteraturstudie

Oppgaven er teoribasert på bakgrunn av at det foreligger en god del teori og empiri på området, det vil være hensiktsmessig å benytte for å belyse problemstillingen. Tolking av tekster blir derfor sentralt i oppgaven. Det blir brukt primærkilder der dette er mulig. Enkelte steder benyttes likevel sekundærkilder.

Teoretikere og tekster er valgt som har fått mye oppmerksomhet og er mye referert til i motivasjonsteorien med vektlegging av affekt og kognisjon. Teori er også valgt på bakgrunn av innhold og beskrivelser av aspekter ved menneskelig motivasjon som kan anses å være særskilt relevant i forhold til underyting, og relevant i forhold til måten underyting belyses på. Dette vil si et perspektiv med fokus på interaksjon mellom elev og situasjon. Dette er en av grunnene til valget av Lazarus og Folkmans stressmestringsteori.

De ulike teoriene belyser ulike aspekter ved motivasjon, og kan dermed gi ulike perspektiver på problemstillingen. Det er ikke hensikten å sette en teori over de andre, men å vise en bredde av perspektiver som hver har sine muligheter og begrensninger. Fokus på Lazarus og Folkman sin stressmestringsteori er foretatt med bakgrunn i at mange av aspektene både ved affekt og kognisjon kan innlemmes her, og at teorien vektlegger et person- situasjon perspektiv som oppgaven fremhever er relevant i forhold til intervensjoner ovenfor underytinge elever i skolen.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i kapitler der ulike aspekter ved problemstillingen blir belyst.

Kapittel 1 inneholder en presentasjon av oppgaven. Dette omfatter valg av tema, begrunnelse for dette valget, og struktur av oppgaven.

I kapittel 2 belyses begrepet underlyter ut fra hvordan begrepet tidligere har blitt brukt, og ut fra hvordan det velges å benyttes her. Underlyting belyses også ut fra karakteristikker ved underlytere, men avgrenset til faktorer relevant for motivasjon. Det vektlegger også i hvilken grad underlyting kan betraktes som et generelt eller spesifikt fenomen. Dette er også noe som går igjen senere i oppgaven ved drøfting av ulike motivasjonsteorier. I dette kapittelet belyses også fenomenet motivasjon.

Kapittel 3 belyser affekters betydning for motivasjon. Selv om det kan være uklarheter omkring hvilke teorier som kan betraktes som affektive og kognitive, fokuseres det i denne delen på teorier fra McClelland med medarbeidere, Atkinson og Covington. Dette også på bakgrunn av at disse teoriene har visse fellestrekk og henger sammen. Til slutt belyses disse teorienes betydning for underlyting.

I kapittel 4 belyses kognisjonens betydning for motivasjon med vektlegging av selvbestemmelsesteori, attribusjonsteori, målteori og Banduras teori om mestringsforventninger. Dette drøftes også opp i mot mulig betydning for underlyting.

I kapittel 5 belyses og drøftes Folkman og Lazarus' stressmestringsteori. Drøftingen søker å belyse grad av anvendbarhet for iverksetting av tiltak i forhold til motivasjon hos underlytere.

I kapittel 6 drøftes manglende motivasjons betydning for underlyting.

I kapittel 7 drøftes iverksetting av tiltak for å styrke underlyteres motivasjon. Drøftingen foretas på bakgrunn av belyste motivasjonsteorier. Sentralt er hvilken betydning elevs ulikheter, tiltaksarena og læringsprosess har for iverksetting av intervensjoner.

I kapittel 8 oppsummeres oppgaven i en konklusjon.

2. Underytere i skolen

I dette kapitlet belyses og drøftes begrepet underyter. Underyter er ikke noen diagnose ut fra noe klassifiseringssystem, men har likevel blitt brukt i en del sammenhenger. Det kan dermed være viktig å vise nærmere hvordan begrepet har blitt brukt, problematiseringer omkring det, og hvordan det velges å benyttes i denne sammenhengen.

2.1 Definisjon av underytere

Ved henvisninger til begrepet underyter har det stort sett foreligget en enighet om at dette innebærer en gruppe elever som ikke presterer i skolen opp mot det de egentlig har evner til (se for eksempel Rutter 1975, Mandel og Marcus 1988, McCall 1992, Nilssen 1998). Det foreligger likevel problematiske forhold ved definisjonen ut fra for eksempel hvordan underyting blir målt. Dette for eksempel gjennom i hvor stor grad prestasjoner må være svekket, eller hvor stabil underytingen synes å måtte være. Noen forskere mente at IQ-tester, holdningstester og prestasjonstester hadde en tendens til å korrelere, og tolket dette til at de alle derfor kunne være estimater på mental evne (for eksempel Humpphreys 1974, Kaplan og Saccuzzo 1982 og Sternberg 1982, referert i McCall, 1992:5). I så fall vil både resultater på en evnetest og en prestasjonstest kunne måle det samme: elevens mentale evner. En eventuell diskrepans mellom elevens prestasjoner og evner ville dermed være urealistisk å finne. Dette kan være et viktig spørsmål å stille. Lykkes vi med å finne elevens ubenyttede potensialer ved å måle underyting på denne måten? Dette vil forutsette en tro på evnetesters muligheter til å måle elevens potensialer.

Også andre problemstillinger kan komme opp ved bruk av diskrepansdefinisjonen på underyting. Dersom en elev over tid presterer langt under det eleven egentlig er i stand til kan man stille spørsmål ved hvor lenge elevenes potensialer vil vedvare når

de ikke blir brukt? McCall (1992:18) stiller spørsmål ved om elevers potensialer fortsatt vil bestå, eller om deres evner vil reduseres til å nærme seg nivået for prestasjoner.

Diskrepansdefinisjonen kan dermed ha sine begrensninger. Samtidig er den grunnlag i en måte å kunne forstå elevers ubenyttede talenter på. Gjennom definering av underyting på basis av manglende motivasjon, kan det fokuseres på underyting uten at det direkte fokuseres på konkrete måleprosedyrer. Manglende motivasjon kan alltid føre til en eller annen form for underyting. Samtidig kan sterk motivasjon også være en av de beste forutsetningene for at elevene får brukt sine evner, og reduserer dermed sjansene for at elevers potensialer blir redusert ved at de ikke blir benyttet.

2.2 Karakteristikk ved underytere

Videre belyses mulige karakteristikk ved underytere, men ut fra oppgaveperspektivet begrenses det til karakteristikk relatert til motivasjon.

McCall skrev om underytere på "high school", det vil tilsvare elever i norsk videregående skole. Han skiller mellom ulike former for underyting:

- **Talentfulle og ikke-talentfulle underytere:** omtaler skillet mellom underytere med eksepsjonelle evner, men gjennomsnittlige prestasjoner, og underytere med middelmådige evner, men dårlige prestasjoner.
- **Kronisk og situasjonsbetinget underyting:** omtaler skillet mellom elever som viser underyting stabilt over tid, og de som gjør det midlertidig, for eksempel grunnet personlige eller situasjonsbetingete stressende episoder.
- **Skjult underyting:** omtaler elever som ikke gir diskrepans på definisjonen, men som læreren definerer som underytere grunnet høyere forventninger til dem enn det deres prestasjoner tilsier.

- **Generelle og spesifikke underytere:** viser til hvor omfattende underytingen er for en elev. Gjelder den helhetlig for eleven, eller kun på noen områder?
- **Underytere og elever med lærevansker:** Elever med lærevansker kjennetegnes ved identifiserbare lærevansker som gjør at de presterer bedre på generelle evnetester enn på prestasjoner i klasserommet. Underytende elever kjennetegnes ikke ved konkrete læringshindringer, men presterer likevel dårligere i klasserommet enn de egentlig har evner til.

(McCall, 1992:2-5)

Med dette viser McCall til ulike måter å belyse underyting på. Gjennom skillet mellom elever med lærevansker og underytere viser han til hvordan underytende elever ikke har noen identifiserbare lærevansker som ligger til grunn for deres svekkede prestasjoner. Hva er det som gjør at de presterer under det de er i stand til? Hypotesen i oppgaven er at manglende motivasjon er en viktig årsaksfaktor for underyting, og også en hensiktsmessig faktor å belyse begrepet ut fra.

McCall mener underytere kan karakteriseres ved:

- lav selvpersepsjon
- selvkritiskhet
- engstelighet og nervøsitet over sine prestasjoner
- frykt for å feile
- frykt for suksess
- unnvikenhet
- manglende utholdenhet

- tendens til urealistisk målsetting
- ytre årsakslokalisering

(McCall, 1992:25-29).

Han nevner også noen faktorer omkring forhold til autoriteter, og karakteristikk ved foreldre han mener kjennetegner underytere.

Mandel og Marcus (1988) omtaler en gruppe underytere de kaller: "Academic Problem Underachiever". Denne gruppen underytere mener de kjennetegnes av angst og frykt for å feile, noe også McCall vektlegger i sine beskrivelser av underytere.

Mandel og Marcus påpeker betydningen av et optimalt angstnivå for maksimale prestasjoner. Med dette mener de at det er nødvendig med en viss angst, for å skjerpe prestasjoner, men prestasjonene vil svekkes igjen hvis angsten blir for høy.

Underlying vil derfor i følge dem kunne forekomme når angstnivået er for høyt eller lavt hos elevene.

2.3 Motivasjonsteoretisk perspektiv på underlying

Motivasjon kommer fra verbet: "to move", å bevege. Pintrich og Schunk (2002:5) definerer motivasjon som: "the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained". Dette innebærer et syn på motivasjon som en prosess der en aktivitet må iverksettes og opprettholdes frem mot et ønsket mål. Mål mener de er det som er med og opprettholder aktiviteten. Pintrich og Schunk poengterer at mål kan være uklart formulert, og at de kan forandre seg, men at det som er grunnleggende for menneskelig motivasjon er at det er noe man ønsker å oppnå eller unngå.

2.3.1 Ulike syn på motivasjon

Fokus på motivasjonsteori begynte med utviklingen av Freud og Hull sine teorier om menneskets drifter. Freud vektla seksualitet og aggresjon som grunnleggende for menneskelig atferd, mens Hull vektla betydningen av sult, tørst, seksualitet og unngåelse av smerte. Disse teoriene belyser biologiske drifters betydning for motivasjon. Behavioristiske prinsipper om at menneskers motivasjon er basert på forsterkning og ekstinksjon i miljøet etterfulgte denne perioden. Et eksempel på en slik tenker er J.B. Watson, med sin proklamering om at han kunne oppdra et hvert barn til å bli akkurat det han ville: for eksempel doktor, advokat, artist, eller tyv (Watson, 1930:104).

White (1959) var den første som brøt med de biologiske og behavioristiske motivasjonsteoriene. Han mente det ikke var menneskets drifter eller ytre forsterkninger i miljøet som opprettholdt menneskelig handling, men medfødte psykologiske behov hos mennesket. Han vektla spesielt menneskets behov for kompetanse som essensielt for menneskelig motivasjon.

Gjennom å se på de historiske linjene for studiet av motivasjon, får vi et innblikk i ulike måter å belyse motivasjon på.

Oppgavens inndeling av motivasjonsteorier i affektive og kognitive kan være uklar siden det kan være vanskelig å skille perspektivene fra hverandre, og at noen teorier kan være både affektive og kognitive. Motivasjon kan være et vanskelig tema å forske på fordi det er ulike faktorer, og kombinasjoner av faktorer, som fører mennesker til handling. Dette kan både være faktorer ved individet og faktorer i miljøet. Det kan også være faktorer som er bevisst eller ubevisst for mennesker, og faktorer som ikke direkte vil være observerbare for forskere.

Selv om motivasjon kan være et vanskelig felt å forske på, vil det også være grunnleggende for å forstå hvordan man kan hjelpe elever å benytte potensialer og

evner de har. Gjennom å belyse ulike teorier, og forsøke å diskutere teoriernes styrker og svakheter, kan oppgaven gi innblikk i et spennende, men komplekst fagområde. Hva er det som styrker og svekker elevers motivasjon i deres skoleprestasjoner i hverdagen? Dette er et spørsmål å finne ut av, for best mulig å kunne hjelpe underlytende elever til å få brukt sine evner.

3. Affekters betydning for motivasjon

Menneskers følelser påvirker deres motivasjon, ved at man søker å oppnå gode og unngå negative affekter. Affekter ved tidligere utført, eller i utførelse av nåværende handling, påvirker derfor mennesker videre i deres handlingsvalg. Affektene gir en lyst eller ikke-lyst til tilsvarende opplevelser. Derfor påvirker affekter menneskers motivasjon.

3.1 McClelland. Den affektive vekningsmodellen

McClelland med medarbeidere anså affekter som opplagt viktige for å kontrollere adferd. I boka "The achievement motive" fra 1953 beskriver de hvordan de mener affekter påvirker menneskelig adferd. Teorien tar utgangspunkt i at alle mennesker har medfødte affekter, positive og negative. Når disse affektene oppstår i forbindelse med hendelser mennesker møter, oppstår læring av forventninger. Dette er motivene, og derfor hevdes det at menneskelige motiver er lærte. Mennesker lærer seg å knytte positive og negative forventninger til fremtidige hendelser ut fra affekter fra tidligere tilsvarende hendelser (McClelland et al, 1953).

To motiver utvikles på basis av dette: ønske om suksess (Ms) og ønske om å unngå mislykking (Mf). Når ønsket om suksess er større enn frykten for å feile, mener McClelland derfor mennesker er motivert til handling for å oppnå målet sitt. Dette motivet kalles mestringsmotivet. McClelland mener videre dette i liten grad vil preges av variasjon hos det enkelte individ. Dette begrunner han med at dannelsen av motiver skjer i tidlige barneår når affektene er sterke og generelle, og at motivene derfor fremstår som stabile personlighetstrekk.

3.1.1 McClelland om underyting

Underyting etter McClellands teori vil forekomme når elever preges av høyere frykt for å feile enn motivasjon for suksess. Dette kan føre til en form for unnvikende adferd hos elevene, basert på det de frykter aller mest: å mislykkes. Elevenes energi rettes dermed mot unngåelse av oppgaven i stedet for å løse den.

Gjennom gjentagelser av denne måten å reagere på, kan også frykten forsterkes, gjennom at eleven faller lenger og lenger bak. Gjennom unnvikenhet vil elever også miste muligheten til å lære av sine feil. Dette er uheldig siden det å feile alltid vil være en naturlig del av en læreprosess. Sannsynligheten for å feile kan derfor bli større og større, og frykten for å feile kan forsterkes.

Unnvikenhet på oppgaver i skolesituasjonen er også noe som i følge McCall et al (1992) og Mandel og Marcus (1988) kan synes å prege underytere. Det å ta i betraktning elevenes Ms- og Mf-motiver vil dermed være relevant, for å belyse grunnlaget for deres underyting nærmere, slik at man kan sette inn tiltak for å hjelpe.

McClellands teori innebærer et relativt enkelt syn på underyting, der kun affektene og utviklingen av motiver tas i betraktning i forhold til menneskelig motivasjon. Videre belyses også andre teorier, der flere faktorer belyses.

3.2 Atkinsons episodiske motivasjonsmodell

Atkinson (1958) innlemmer foruten motiver, også forventninger og insentiver som grunnleggende for menneskers motivasjon.

I likhet med McClelland tar Atkinson utgangspunkt i motivene om å søke det man anser som positivt, og unngå det man betrakter som negativt. Forventning omtaler han som den subjektivt oppfattede sannsynligheten personen ser på for å lykkes, eller mislykkes (Atkinson, 1958:95). Dette kalles persipert vanskegrad (Ps).

Insentiv er den typen belønning eller mål utførelsen av en handling fører til (Atkinson, 1958:94). I Atkinsons teori begrenses dette til å omfatte oppgavens vanskegrad. Dette vil innebære at opplevelsen av å lykkes eller ikke lykkes med en oppgave, vil avhenge av dens vanskegrad. Atkinson antar at en oppgave vil ha en høyere insentivverdi jo vanskeligere oppgaven er. Samtidig vil personen da ha en lavere forventning om suksess (Ps). Ps-verdien og insentiv-verdien vil derfor stå motsatt relatert i forhold til hverandre.

Utrekning av resultatmotivasjon finner Atkinson ved å trekke Mf fra Ms. Også forventning (Ps) og insentiv, begrenset ved oppgavens vanskegrad, får betydning for utregning av motivasjon.

Resultatene viser at en person med høyere Ms- enn Mf-motiv vil oppnå størst resultatmotivasjon ved oppgaver på middels vanskegradsnivå. For en person med høyere Mf enn Ms, vil resultatmotivasjonen uansett bli negativ. Dette kan være en forklaring på hvorfor Mf-dominerte elever kan preges av unnvikenhet (jfr også McClellands teori). Dersom disse elevene likevel blir tvunget til å velge oppgavenivå, vil personen ha en tendens til å velge blant de letteste eller blant de vanskeligste oppgavene (Atkinson, 1957).

En forklaring på dette kan være at disse oppgavenivåene vil det være minst angst forbundet med. Enten vil oppgaven være så lett at det nesten er umulig å feile på den, eller så vanskelig at feiling gir liten grad av angst forbundet med det.

3.2.1 Atkinson om underyting

Den episodiske motivasjonsmodellen gir et mer komplekst bilde enn den affektive vekningsmodellen av menneskelig motivasjon siden også betydningen av persipert vanskegrad (Ps) og insentiv innlemmes.

Denne teorien kan forespeile at både Ms- og Mf-dominerte elever kan underyte gitt visse betingelser.

Ms-dominerte elever kan underyte dersom de blir gitt oppgaver med for høy eller lav vanskegrad. Det vil uansett være positivt at de har høyere motivasjon for suksess enn frykt for å feile, men oppgaver på et passe utfordrende nivå vil motivere dem optimalt. Man kan tenke seg at Ms-dominerte elever som blir gitt oppgaver med for lav vanskegrad vil kunne kjede seg, og bli forhindret fra videre læring, men dersom de blir gitt oppgaver med alt for høy vanskegrad, vil elevene være sjanseløse, og dermed heller ikke ha så utbytte av å forsøke seg på oppgaveløsningen.

Mf-dominerte elever kan underyte på basis av unnvikenhet til oppgavene. Det at de har en tendens til å velge for lette eller for vanskelige oppgaver kan også være en form for unnvikenhet. Dette ved at oppmerksomheten tas bort fra oppgaveløsningen gjennom lite spenning knyttet til oppgaveløsningen siden det er opplagt at elevene enten klarer de letteste, eller ikke klarer de vanskeligste oppgavene. På passe utfordrende oppgaver vil det vær mer spenning knyttet til oppgaveløsningen, og denne spenningen ønsker de å unngå.

Hvilket oppgavenivå bør man så gi de Mf-dominerte elevene i skolearbeidet? Her vil det være en utfordring i å fjerne disse elevenes angst for å mislykkes, slik at det er lettere å få dem til å jobbe med oppgaver med moderat vanskegrad. Ved å la de jobbe med forholdsvis enkle oppgaver, kan man kanskje redusere angsten noe ved at elevene opplever mestring, som igjen kan styrke deres Ps. Over tid kan dette gjøre de mer mottakelige for å jobbe med passe utfordrende oppgaver, som er det som vil motivere Ms-dominerte elever best.

Atkinsons teori tar ikke for seg oppgavens viktighet og instrumentalitets betydning for motivasjonen. Dette vil være en begrensning ved teorien. Dette er faktorer som Covington (1994) vektlegger.

3.3 Covingtons teori om “self-worth”

Covington et al (1994) bygget videre på Atkinsons arbeid. Derfor fokuseres det på denne teorien i delen om den affektive komponenten i motivasjon, selv om teorien også kan sies å være kognitiv gjennom hans vektlegging av individet som en aktiv og rasjonell aktør som tar avgjørelser.

Covington vektlegger i en studie blant collegestudenter deres Ms- og Mf-motiver, og betrakter disse som årsaker til individuelle forskjeller i prestasjoner. Covington (1994) argumenterer for selvakseptering som den høyeste menneskelige prioritet. Siden evner er en viktig del av selvaksepteringen, mener han selvverdet ofte defineres gjennom evner.

Covington deler elever inn med hensyn til deres høye eller lave tilnærings- og unngåelsestendens til oppgaver. Dette resulterer i fire elevgrupper:

De mestringsorienterte elevene: kjennetegnes ved høy tilnæringsstendens og lav unngåelsestendens. Disse elevene preges i følge Covington av god strategibruk og realistisk målsetting. Læring oppleves som tilfredsstillende i seg selv, og mindre tid blir derfor brukt til bekymring og opplevelse av konkurranse med andre. Disse elevene viser også større fleksibilitet, og bedre evne til å tilpasse seg ulike akademiske krav i omgivelsene.

Overryterne: er gruppen Covington kaller elevene representert ved både høy tilnærings- og høy unngåelsestendens. Disse elevene kjennetegnes ved stor innsats, men med preg av stress og engstelighet underveis. Covington mener deres frykt for å feile kan skape en lite fleksibel og overfladisk måte å lære på. Disse elevene kan kunne leksene sine på rams, men ha problemer med å gjengi dette i en eksamenssituasjon. Dette fordi denne måten å lære på, i følge Covington, gir minst motstand mot å glemme, enn når materialet organiseres rundt en dypere forståelse av de grunnleggende prinsippene.

Engstelige elever (failure avoiders): kaller Covington elevene med lav motivasjon for suksess og høy frykt for å feile. I motsetning til overyterne preges de av mindre innsats, til tross for like stor frykt for å mislykkes. Deres hovedfokus ligger på å unngå nederlag, og dermed fremstår ikke ønsket om suksess så sterkt. Dette gjennom for eksempel å skape unnskyldninger for manglende innsats eller dårlige resultater.

De feilaksepterende elevene: er en gruppe preget av både lav tilnærings- og lav unngåelsestendens. Dette er elever som tidligere kan ha tilhørt gruppen ”engstelige”, men som har resignert, og som ofte uten grunn, anser seg selv som inkompetente. Denne gruppen mener Covington ser på seg selv uten selvverd.

(Covington et al, 1994:167-168)

Generelt i Covingtons ”self-worth” teori knyttes den virkelige trusselen mot læring når elevenes følelse av verdi blir knyttet opp mot det å prestere i konkurranse med andre.

3.3.1 Covington om underyting

Covingtons teori utvider McClelland og Atkinsons forutgående teorier ved å beskrive at det er ulike måter å underyte på som er relatert til motivasjon.

De mestringsorienterte elevene har i følge Covington ikke sin følelse av verdi knyttet opp mot sine prestasjoner. Dette vil være gunstig for læring, og kan hindre disse elevene fra å underyte. Disse elevene vil bare underyte dersom det kommer inn så mye press, at det øker angsten deres for feiling, slik at de til slutt vil få preg av å være overytere.

Overytere er elever som i følge Covington preges av stor arbeidsinnsats, men med lite konstruktive læringsmåter, slik at de likevel fremstår som underytere, fordi de ikke får vist hva de kan.

De engstelige elevene preges av manglende motivasjon gjennom en type destruktiv bruk av egne evner der det å unngå feiling tar oppmerksomheten bort fra læringen. Elevene bruker dermed ikke evnene sine på å lære mer, men på å skjule svakheter. Dette er en form for unnvikende adferd, beskrevet også tidligere gjennom McClellands og Atkinsons teorier.

De feilaksepterende elevene mener Covington også vil preges av unnvikenhet, selv om disse ikke bærer på frykten for å feile lenger. Disse fremstår som underytere gjennom passivitet og at de har akseptert at de ikke får til, og ser på seg selv uten selvverd. Også denne elevgruppen vil preges av underyting grunnet unnvikenhet, selv om ikke unnvikenheten skyldes frykt for å feile, men manglende interesse. De er hjelpeløse, og tror ikke innsats nytter.

Viktighet av oppgaven kan forsterke tilnærmingstendens, men også økte frykten for å feile. Derfor vil det være viktig med tilpasning i forhold til ulike elever. Ved elever som allerede har høy tilnærmingstendens (overyterne), kan det være lurt å nedtone viktigheten, men for elever med lav tilnærmingstendens, og med lav angst (de feilaksepterende), kan det være lurt å fremheve viktighet.

3.4 Oppsummering: Affekters betydning for motivasjon

Teoriene som er beskrevet belyser på ulike måter affekters betydning for motivasjon. McClelland sin teori vektlegger hvordan affekter danner grunnlaget for utviklingen av motivene tendens til å søke suksess (Ms), og tendens til å unngå nederlag (Mf). Atkinson vektlegger hvordan motivene, forventninger og insentiver, og da i særlig grad gjennom persipert vanskegrad, er basis i menneskelig motivasjon. Covington deler inn i fire elevgrupper på grunnlag av Ms og Mf.

Generelt fremstår det med basis i disse teoriene som gunstig å ha høyere tendens til å søke suksess enn frykt for å mislykkes. Dette kalles mestringsmotivasjon. Sterk

mestringsmotivasjon vil kunne motvirke underyting. Samtidig viser også Atkinsons utregninger at motivasjonen hos mestringsmotiverte elever er størst ved middels vanskelige oppgaver. Dette kan være et eksempel at også mestringsdominerte elever kan underyete dersom ikke situasjonen motiverer dem optimalt.

Covingtons selvverdst teori vektlegger også instrumentalitet og verdi av oppgaven som utslagsgivende for motivasjon. Oppgavens viktighet kan derimot påvirke elever noe ulikt. For noen elever vil det at en oppgave oppfattes som viktig, være angstskapende. Det kan virke som det kan være hensiktsmessig å nedtone press og stress rundt engstelige elever, slik at de får fred og ro til å konsentrere seg om selve læringsprosessen uten for mange bekymringer omkring feiling. Dette vil tyde på at affekter hos elevene er av stor betydning i forhold til motivasjon. Tiltak må rettes tilpasset de ulike elevene.

Teoriene om affekters betydning for motivasjon kan derfor sies å belyse viktigheten av å ta hensyn til elevenes grunnleggende affekter. Siden motiver dannet på bakgrunn av affekter ses på som relativt stabile personlighetstrekk, kan de virke vanskelig å forandre. Teoriene kan derfor synes å si lite om direkte tiltak som kan bidra til å styrke mestringsmotivasjon hos elever.

Vår kultur er kanskje preget av store krav til den enkelte, individuelle verdier, prestasjoner og konkurranse. Angstfulle elever kan oppleve det svært negativt å mislykkes, og knytte selvverdet sitt opp mot dette. Fokus på affekters betydning for motivasjon kan gi en støtte til utfordringen om å gi rom for feiling som en nødvendig del av læringsprosessen.

4. Kognisjonens betydning for motivasjon

Det kognitive perspektivet på motivasjon er et perspektiv som er mye brukt, ikke minst i vår kultur med vektlegging av faktorer som tanker, vilje, mål og tro på egne evner sin betydning for handlinger. Av kognitive bidrag til motivasjon belyses selvbestemmelsesteori, attribusjonsteori, målteori og Banduras teori om mestringsforventninger.

4.1 Selvbestemmelsesteori

White (1959) var som nevnt i kapittel 2.3.1 banebrytende ved å hevde at det som er utslagsgivende for menneskets motivasjon, er dets søken etter kompetanse. Deci og Ryan utvidet dette fokuset med å argumentere for selvbestemmelse, kompetanse og sosial støtte som grunnleggende psykologiske behov hos mennesket. De refererer til dette som grunnlaget for indre motivasjon (Deci og Ryan, 1985). Dette kan sies å være et kognitivt perspektiv på motivasjon ved at det vektlegger menneskets egen opplevelse av kontroll og behov for autonomi som utslagsgivende for handling.

Ved siden av indre motivasjon beskriver Deci og Ryan ytre motivasjon som adferd der grunnen til aktiviteten ligger i noe annet enn aktiviteten selv. De beskriver også det de kaller amotivasjon som refererer til ikke-motivasjon. Dette vil innebære en form for menneskelig hjelpeløshet. En situasjon vil bli betraktet som amotiverende når den virker som umulig å mestre. Dette kan være når individet ikke oppfatter seg selv som kompetent eller selvbestemt. Dette vil for eksempel kunne skje hvis man gjentatte ganger får negativ kritikk på sine prestasjoner, eller når man gjentatte ganger mislykkes i å nå sine mål (Deci og Ryan, 1985).

Deci og Ryan fremhever betydningen av indre motivasjon for læring, og viser til forskning der indre motivasjon virker gunstig i forhold til menneskets læring og

prestasjoner. Ytre motivasjon mener de kan være hemmende. Et eksempel som kan vise dette er et forsøk av Deci (1971, referert i Deci og Ryan, 1985:44). Forsøket gikk ut på at elever skulle legge et puslespill de i utgangspunktet var indre motivert for. Deres grad av indre motivasjon for oppgaven ble målt gjennom observasjon av elevene gjennom fri lek med puslespillet. Elevene ble delt i en eksperiment- og en kontrollgruppe der den eneste forskjellen på gruppene var at E-gruppen tjente en dollar for hvert puslespill de løste i eksperimentperioden. Resultatet tydet på at de som fikk betaling fikk mindre indre motivasjon når betalingen ble fjernet igjen sammenlignet med de som ikke hadde fått betaling i det hele tatt.

Deci og Ryan mener å kunne vise til studier der dette fenomenet gjelder, også med andre typer belønninger enn penger. Det samme mente de også gjaldt ved innføring av ytre krav, som overvåking og innføring av tidsfrister. Deci og Ryan mener dette kan vise en tendens at der belønning blir brukt, kan det virke som elever gjør hva de kan for å oppnå belønningen, men ikke mer. Det blir fokus på å maksimere belønningen ved å gjøre minst mulig for mest mulig. Ut fra dette argumenterer de for at belønninger kan begrense menneskers frihet ved at mennesker gjør seg avhengig av belønningene (Deci og Ryan, 1985)

En form for ytre motivasjon vil likevel være nødvendig. Alt en elev må lære seg, vil ikke være aktiviteter han er naturlig motivert for. Deci og Ryan (1985) viser til en skala over ulike typer av ytre motivasjon. Skalaen går fra ytre regulering der adferd blir styrt av ytre forhold, som belønning og straff til integrert regulering som er ytre regulering som er internalisert hos individet. Til tross for at handlingen i utgangspunktet er ytre regulert, kan individet akseptere handlingen, og gjøre den til sin egen. Et eksempel kan være en elev som er pålagt å gå på skolen, men som integrerer dette pålegget, slik at handlingen til slutt oppfattes som selvvalgt. Av denne grunn vil en integrert ytre regulering ligge nær opp mot indre motivasjon, ved at begge representerer en form for selvbestemmelse.

Deci og Ryan påpeker også hvordan måten man benytter bruk av ytre motivasjon på vil være avgjørende for hvordan den viser seg å fungere. Deci og Ryan hevder bruk av ytre motivasjon kan være gunstig hvis den er informerende heller enn kontrollerende (Deci og Ryan, 1985).

Cock og Halvari (2001) foretok empiriske utprøvinger av Deci og Ryans teori. Her fant de ut at Ms- og Mf-motivene er betydningsfulle for å forstå den selvregulerte adferden til elever på skolen. Cock og Halvari mente å finne at elever med høyt Ms-motiv hadde best effekt av læring i autonomistøttende klasserom. Cock og Halvari mente å finne at Mf-motivet er relatert til ytre motivasjon, underbygger autonomi i skolen, og kan fremme unngåelsesadferd.

Cock og Halvari fremsatte en mulig forklaring på dette basert på Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Mf-motivet kan fremme unngåelsesadferd, som igjen kan skape økt press fra lærer og foreldre på eleven. Dermed kan disse elevene få en økt opplevelse av å føle seg kontrollert og i liten grad autonome (Cock og Halvari, 2001:79).

Det ble derimot ikke funnet en forventet positiv korrelasjon mellom relativ autonomi og prestasjon. Ut fra dette viste ikke resultatene seg å støtte Deci og Ryans teori. Resultatene viser derimot at effekten av relativ autonomi på prestasjoner avhenger av karakteristika av elevens Ms- og Mf-motiver:

- Elever med høyt Ms- og høyt Mf-motiv hadde god effekt av stor grad av autonomi
- Elever med høyt Ms- og lavt Mf-motiv hadde god effekt av stor grad av autonomi
- Elever med lavt Ms- og høyt Mf-motiv viste svekkede resultater ved bruk av stor grad av autonomi.

- Elever med lavt Ms- og lavt Mf-motiv viste også svekkede resultater ved bruk av stor grad av autonomi

Cock og Halvari (2001) tolket resultatene til at det er elevenes lave Ms-motiver som er utslagsgivende for at elevene ikke får positiv effekt ved bruk av autonomi. Dette fordi elevene med lave Ms-motiver presterte dårlig uavhengig av om de hadde stor eller liten grad av angst. Dette kan vise at dersom Ms-motivet er svakt, kan den ytre reguleringen bli viktigere for motivasjonen. Dette kan for eksempler gjelde elevene Deci og Ryan (1984) kaller amotiverte. Disse preges av underyting på bakgrunn av passivitet og manglende innsats. Cock og Halvaris resultater kan tyde på at bruk av ytre motivasjon kan gi best effekt for disse elevene.

4.1.1 Selvbestemmelsesteori om underyting

Selvbestemmelse er en faktor Deci og Ryan mener gir positiv effekt i læringsprosesser, men som altså kan vise seg å slå ulikt ut hos ulike elever. Dette innebærer at bruk av autonomi som virkemiddel kan hindre underyting hos noen elever, men forsterke det hos andre. Dette vil også kunne gi et forsterket fokus på nødvendigheten av også ytre motivasjon. Til tross for at det er gunstig med indre motivasjon og autonomi i læringsprosessen, vil det også være nødvendig med ytre motivasjon i noen sammenhenger, og at dette også kan bidra til nødvendig motivasjon hos enkelte elever som ikke fremstår som indre motiverte i seg selv. Bruken av autonomi som virkemiddel for å fremme motivasjon, synes å være sterkest hos elever med sterke Ms-motiver.

Spørsmålet videre er hvor anvendbar denne teorien kan vise seg å være. Teorien kan synes å mangle konkrete tiltak for å fremme indre motivasjon. Særlig aktuelt kan det være å belyse overgangen mellom ytre og indre motivasjon.

4.2 Attribusjonsteori

Attribusjon handler om tilskrivning av årsaker til handlinger. Ved suksess på en skoleoppgave kan en elev attribuere resultatet til for eksempel gode evner, god innsats, flaks, eller lett nivå på oppgaven. På denne måten påvirker elevers attribusjonsmønstre deres videre motivasjon for lignende oppgaver. Ved attribuering av for eksempel suksess til god innsats, kan dette bidra til god innsats også ved neste oppgave, fordi man gjennom attribuering antar at god innsats fører til et godt resultat. Hvis man derimot ved suksess attribuerer til flaks kan dette føre til svekket motivasjon ved neste forsøk dersom man mangler tro på betydningen av egen innsats for et resultat.

Ulike teoretikere har skrevet om attribusjon, og Rand påpeker at feltet ikke har vært preget av kontroll og oversiktighet (Rand, 1991:47). Oppgaven tar ikke for seg hele bredden, men forklarer noen av de mest fremtredende teoriene innen feltet, som kan ha relevans i forhold til underyttingsproblematikk.

4.2.1 Weiner

Weiners teori fra 1972 omfatter dimensjonene lokalisering og stabilitet. Lokalisering handler om årsak til en handling anses å være indre eller ytre for individet, mens stabilitet viser om en årsakstilskrivning synes å være stabil eller ustabil. Resultatet av disse dimensjonene blir en firefeltstabell som viser til kombinasjoner av ulike muligheter for menneskelig attribusjon:

	Lokalisering	
Stabilitet	Indre lokalisering	Ytre lokalisering
Stabil	Evne	Oppgavens vanskegrad
Ustabil	Innsats	Flaks

Weiner 1972:356: "Classification schema for the perceived determinants of achievement behavior"

Tabellen viser hva man attribuerer til ved ulike kombinasjoner av lokalisering og stabilitet. Evne og innsats er indre faktorer Weiner påpeker et individ kan tillegge, mens vanskegrad og grad av flaks betraktes som ytre faktorer. Med hensyn til stabilitet, blir evne og vanskegrad ansett som stabile faktorer, mens innsats og grad av flaks, som ustabile. Ved oppsummering av tabellen påpeker Weiner dermed at evne er en indre stabil faktor, og innsats en indre ustabil faktor. Oppgavens vanskegrad anses som en ytre stabil faktor, mens grad av flaks som ytre og ustabil (Weiner, 1972).

I forhold til underyttere kan modellen kanskje samsvare med at evne ses på som en potensiell disposisjon som er stabil ved individet, mens innsats er det som gjør at man klarer å få frem sine evner. En svakhet kan dermed ligge i dilemmaet man får dersom en elev har enorm innsats, men likevel ikke lykkes. Hva skal man da tillegge til? Zimmermann og Schunk (2004) poengterer behovet for også å tillegge til bruk av strategi. Innsats hjelper ikke dersom man har valgt en dårlig strategi for å løse en gitt oppgave.

Gjennom å tillegge til flaks ved suksess kan underytting oppstå, gjennom at det ikke motiverer til videre innsats. Ved mislykking, kan det være gunstig å ta et ansvar ved å tillegge til for eksempel manglende innsats, men det kan også virke konstruktivt å

attribuere til ytre forhold, som for eksempel høy vanskegrad, dersom dette er reelt. På denne måten kan Weiners modell vise hvordan elever attribusjoner kan få betydning for elevenes videre motivasjon og innsats. Uheldig attribuering kan derfor ut fra Weiners modell føre til underyting.

4.2.2 DeCharms

DeCharms bygger på prinsipper fra attribusjonstenkningen gjennom hans dimensjon som strekker seg langs en gradering fra mennesket som "origin" til "pawn" (DeCharms, 1972). I Nygård (1993) brukes tilsvarende begreper aktør og brikke. En aktør kjennetegnes ved handling rettet mot å produsere en forandring i miljøet, mens en brikke kjennetegnes ved at ytre krefter påvirker en til handling.

Om et menneske oppfatter seg selv som aktør eller brikke vil avhenge av personens opplevelse av kontroll. En sterk opplevelse av selvkontroll motiverer til handling, mens en lav opplevelse av selvkontroll, reduserer menneskers tro på styring gjennom sine handlinger. For å styrke elevers motivasjon, vil det dermed fremstå som sentralt å styrke deres følelse av å være aktør i eget liv.

DeCharms foretok et intervensjonsforsøk med sikte på å fremme elever med aktørholdninger. Manipulasjonen av variabelen foregikk gjennom to steg. Først ved at lærerne gjennomgikk et motivasjonstreningsprogram. Senere ble lærerne gitt oppgaver de skulle bruke i klasserommet. Det ble også foretatt bruk av kontrollgrupper. Fire ulike grupper av elever ble benyttet. En gruppe elever fikk trening i to år, en gruppe fikk trening kun første år, en gruppe fikk trening kun andre år, og en gruppe fikk ikke trening i det hele tatt. Studiet ga klare resultater på at periodene elevene var under programmet ga best resultater (DeCharms, 1972:105).

DeCharms skille tar dermed utgangspunkt i to måter mennesker kan underyte på. Elever kan fremstå som aktører og foreta en selvbestemt form for underyting. Dette kan også sies å være en form for attribusjonstenkning, bare at den er bevisst, og

baseres på egen vilje. Eller så kan elever underyte som brikker, gjennom manglende tro på egen selvkontroll, og dermed også svekkede handlingsforsøk.

4.2.3 Seligman

Seligman (1975) vektlegger gjennom sin teori om lært hjelpeløshet betydningen av attribusjon for motivasjon med fokus på menneskers opplevelse av selvkontroll som utslagsgivende for handling. Denne formen for underyting kan derfor ha likhetstrekk med den måten DeCharms fremhever at brikken kan underyte på.

Teorien til Seligman var først basert på dyreeksperimenter. Han identifiserte hjelpeløse responser ved å gi hunder støt i bur, uten rømningsmulighet. Ved å gjøre dette gjentatte ganger, erfarte hundene en opplevelse av ukontrollerbarhet. Hundene ble siden plassert i bur med muligheter for å stoppe støtet ved å hoppe, men viste da passivitet. De satte seg ned og jamret seg, i stedet for å forsøke å komme unna. Hundene som ikke hadde erfart de tidligere forsøkene, oppførte seg på en helt annen måte, og løp rundt i buret for å unnsnippe støtet. Etter hvert lærte de seg at de kunne unngå støtet ved å hoppe, og brukte deretter denne responsen for å unngå ubehag. Seligman tolket disse resultatene til at hundene som ble utsatt for de ukontrollerbare hendelsene hadde lært seg en hjelpeløs respons, som gjorde at de senere passivt og uten motstand lot støtet påføre dem ubehag. Dette er hva Seligman kalte lært hjelpeløshet. Han mente disse studiene kunne generaliseres til også å omfatte mennesker. Gjennom gjentatte erfaringer med ukontrollerbarhet mente han mennesker kan miste troen på handling, og derfor fremstå som hjelpeløse. Den lært hjelpeløse tilstanden mente Seligman var preget av passivitet og depresjon (Seligman, 1975).

Ved senere utprøving av teoriene fant Seligman ut at noen mennesker presterte bedre, ikke dårligere, til tross for at de var blitt utsatt for opplevelser av ukontrollerbarhet. Han fremhevd derfor at det ikke kun er menneskers ulike erfaringer av

ukontrollerbarhet, men også menneskers attribusjonsstiler som skaper sårbarhet for å utvikle lært hjelpeløshet (Peterson et al, 1993).

Ut fra dette kan man kanskje tenke at underytere har uheldige attribusjonsmønstre, som derfor gjør dem sårbare til å utvikle lært hjelpeløshet, og dermed passivitet i møte med oppgaver.

4.2.4 Attribusjonsteori om underyting

Disse tre attribusjonsteoriene kan vise til ulike måter underyting kan opptre på. Gjennom at en elev ser sammenheng mellom egen innsats og resultat kan motivasjon skapes til videre handling. Det å jobbe med å tolke resultater positivt og konstruktivt for videre handling vil være viktig i motivasjonsarbeid for å unngå underyting.

Den hjelpeløse eleven har kommet lengst i en lite gunstig attribusjonsform med manglende tro på at handling og innsats nytter. Dette kan relateres til en type amotivert adferd som Deci og Ryan (1984) beskriver. Både affekter og kognisjon har blitt påvirket på en negativ måte, og bør handles i forhold til. Dette kan være en av de vanskeligste formene for underyting å gjøre noe med. I henhold til selvbestemmelsesteori, er dette elever det trolig vil være nødvendig å forsøke å motivere i form av ytre motivasjon.

Selvbestemt underyting, i lys av underyteren som aktør, vektlegger viljes betydning for underyting. Her er det eleven selv som har bestemt seg for å underyte. Her er attribusjonen viljestyrt. Dette gir en annen type utfordring å jobbe med i forhold til underytere.

Attribusjon omfatter dermed ulike typer underyting. Det foreslås lite direkte tiltak i teoriene. Elevens tanker gjennom en attribusjonsprosess bør komme frem i lyset, slik at læreren lettere kan forstå hvordan en elev tenker, og hvordan dette påvirker elevens motivasjon. Spesielt i forhold til angstdominerte underytere kan dette tankemønsteret

belyse hvorfor eleven underbyter. Dette kan kreve mye i den praktiske konteksten i klasserommet der en lærer har ansvar for mange elever, fordi dette kan kreve mye direktekontakt mellom læreren og hver og en av elevene.

4.3 Målteori

Målteori omfatter ulike teorier og forgreininger. Oppgaven begrenser seg til å belyse to retninger som vektlegger mål på ulike måter.

Locke og Latham (1990) er representanter for målsettingsteori. De vektlegger betydningen av konkrete mål man setter seg i læringsprosesser, for eksempel hvor mange poeng man ønsker å oppnå på en prøve. De vektlegger målenes spesifiseringsgrad, nærhet i tid, og vanskelighetsgrad som avgjørende for motivasjon.

Elliott og Dweck (1988) foretar en studie for å teste hypotesen om at ulike mål hos elever fører til at noen fremstår mestringsmotiverte og andre hjelpeløse i møte med feiling. Dette er en annen måte å belyse mål på der mål fremstår som en generell tilnærming til det å lære. Fokus her ligger på skillet mellom læringsmål og prestasjonsmål, og betydningen dette får for motivasjon og prestasjoner.

4.3.1 Locke og Latham

Locke og Latham ønsket å forklare hvorfor noen mennesker jobbet hardere eller presterte bedre enn andre uavhengig av evner og kunnskap. Årsaken til dette forklarte de ut fra ulike mål mennesker setter seg.

Mål forklares vanligvis innen målsettingsteorier som et ønske om å oppnå en viss standard på en oppgave, vanligvis innenfor en gitt tidsfrist (Locke og Latham, 1990:26). Locke og Latham vektlegger betydningen av oppgavers vanskegrad, nærhet i tid og spesifiseringsgrad for motivasjon.

Generelt kommer de frem til at:

- Vanskelige mål fører til større anstrengelse og utholdenhet enn lette mål, forutsatt at målene er akseptert
- Mål som er spesifikke fører til høyere prestasjon enn vage, ikke kvantitative mål.
- Mål nært i tid er mer motiverende enn mål fjernt i tid.

Gjesme (1974) fant at dette derimot ikke bestandig gjelder hos alle elever. Han fant at mestringsmotiverte elever øker både anstrengelse og kvalitet på prestasjon når målet nærmet seg i tid. For angstdominerte elever mente han dermed å finne at avstanden i tid ikke syntes å virke signifikant inn på innsatsen, men at det derimot syntes å svekke kvaliteten på prestasjonene. Det kan dermed i følge Gjesme se ut som om prestasjonsaktiviteten hos angstdominerte elever blir mindre og mindre konstruktiv når målet nærmer seg i tid. For disse elevene kan det virke angstskapende når målene er nært i tid, og oppgavene er utfordrende. Mer angst kan også knyttes mot viktige mål enn mindre viktige mål. Ms-dominerte elever vil lettere motiveres av oppgaver de ser på som viktige og nyttige. Dette tyder på at det er ulike måter Ms- og Mf-dominerte elever kan fremstå som underlytende på. For spesielt engstelige elever kan kanskje lette mål litt langt fram i tid, som ikke fremstilles som så viktige være minst angstvekkende. For mestringsmotiverte elever vil trolig spesifikke, vanskelige, men realistiske mål være det som strekker dem lengst.

4.3.2 Elliott og Dweck

Elliott og Dwecks studie (1988) tar utgangspunkt i hvorfor elever med like evner kan reagere høyst ulikt i møte med feiling. Deres hypotese er at dette grunner ut fra elevenes ulike mål ved det å lære. Elever med læringsmål ønsker å øke sin

kompetanse, og dette er målet deres for læringen. Elever med prestasjonsmål ønsker derimot å få anerkjennelse fra andre om sine prestasjoner. Elliott og Dweck mener disse to utgangspunktene for læring gir ulike responser i møte med feiling.

Elliott og Dwecks studie ble foretatt på 5. klassinger, og gikk ut på at to grupper elever ble sammenlignet i en oppgavesituasjon der den ene gruppen fikk en oppgave presentert som læringsmål, og den andre gruppen som prestasjonsmål. Ut fra dette ønsket de å sammenligne hva som skjer med disse elevenes tanker, følelser og prestasjoner når de går fra å løse oppgaver de mestrer, til vanskeligere oppgaver.

Studien indikerte at elevene hadde to helt ulike reaksjonsmønstre på det å feile. Elevene med læringsmål hadde et mestringsorientert reaksjonsmønster med lite bekymringer og lite angst forbundet med det å feile. De holdt motivasjonen oppe, og fremstod fortsatt som optimistiske med tanke på oppgaveløsningene. Elever som fikk oppgaver presentert som prestasjonsmål mente de derimot var kjennetegnet ved et hjelpeløst reaksjonsmønster. De attribuerte raskt til egne evner, viste negative affekter, og deres prestasjoner ble svekket (Elliott og Dweck, 1988).

4.3.3 Målteori om underyting

Målteori kan være med å forklare hvordan elever med like evner og innsats, likevel kan prestere ulikt. Manglende eller lite konstruktiv målsetting kan føre til underyting i henhold til Locke og Lathams teori. Gjesme (1974) påpeker hvordan dette kan virke ulikt inn hos mestrings- og angstdominerte elever.

På samme måte hevder Elliott og Dweck (1988) at for stor fokusering på prestasjonsmål fremfor læringsmål kan skape underyting når elever utfordres ved feiling. Ved å være hovedsakelig motivert ut fra ønsket om å øke egen kompetanse vil elevene ha lettere for å takle feiling, og dermed også stå bedre rustet til å unngå underyting. Dersom dette ønsket ikke ligger naturlig hos eleven, vil det derimot kunne være konstruktivt med andre motiver hos eleven, som å prestere for å oppnå

noe. Dette vil kunne være et vikarierende motiv for å få i gang en aktivitet eller handling, og så er ønsket at aktiviteten etter hvert går over til å bli indre motivert. På denne måten kan skillet mellom lærings- og prestasjonsmål ha likhetstegn med Deci og Ryans selvbestemmelsesteori.

Målteori kan synes å være en konkret teori som kan gi føringer på hva som motiverer elever. Den er empirinær (Locke og Latham , 1990), og kan således synes å være lett anvendbar. Likevel vil det være viktig å få frem hvordan mål kan motivere elever ulikt, som Gjesme (1974) påpeker. Til tross for at den generelle teorien kan virke konstruktiv på flesteparten av elevene, er det kanskje nettopp elevene tiltakene ikke fungerer på som er de underlytende elevene i skolen.

4.4 Banduras teori om mestringsforventninger

Mestringsforventninger refererer til individets forventninger om å lykkes med en bestemt oppgave. Bandura fremholder menneskers mestringsforventninger som noe som vil føre til bedre prestasjoner, større utholdenhet og påvirke deres handlingsvalg. Ved siden av evne, argumenterer Bandura for at forventninger om mestring er hovedprediktor ved valg av aktivitet, innsats og utholdenhet i stressende situasjoner (Bandura, 1977:194).

Bandura (1977) skiller mellom forventninger om utfall og forventninger om mestring. Forventninger om utfall beskriver hvilke handlingsutfall en handling antas å ha, mens forventninger om mestring beskriver personens tro på evne til å mestre disse handlingene. Forventningene om mestring mener Bandura er av størst betydning for prestasjon.

Bandura nevner fire ulike kilder til hvordan mestringsforventninger oppstår:

- Ved mestringserfaringer

- Ved tolking av fysiske og emosjonelle responser
- Ved vikarierende læring
- Ved verbal overtalelse

(Bandura, 1977:195)

Styrkede mestringsforventninger kan oppnås gjennom å tilrettelegge for et passende utfordrende oppgavenivå for eleven. Dette vil gi eleven en real sjanse til å lykkes. Feiling kan svekke mestringserfaringene igjen, særlig hvis det oppstår før en sterk grad av mestringserfaringer er etablert.

Tolkning av fysiologiske, psykologiske og emosjonelle responser mener Bandura påvirker menneskers mestringsforventninger, for eksempel gjennom at en persons bankende hjerte tolkes som redsel og frykt for å feile med en gitt oppgave. Slike responser kan kanskje elever lære seg ikke å farliggjøre, men anse som naturlige signaler, som også kan skape skjerpet innsats og gi bedre prestasjoner.

Vikarierende læring er læring gjennom sosiale rollemodeller. Det å se mennesker lik en selv lykkes i et arbeid gjennom anstrengelse, kan bidra til å skape en tro på at en selv også er i stand til å mestre tilsvarende oppgaver. Effekten kan derimot bli motsatt hvis modellen feiler. Opplevelse av likhet mellom rollemodell og en selv vil være utslagsgivende for grad av påvirkning (Bandura, 1995).

Sosial overtalelse mener Bandura kan styrke menneskers mestringsforventninger gjennom overbevisning om egen evne til å løse en gitt oppgave basert på andres utsagn. Sosial overtalelse mener også Bandura kan skape økt innsats og større utholdenhet i oppgaven, og dermed også større sannsynlighet for å lykkes. En begrensning ved sosial overtalelse, er hvis den ikke er basert på realistiske forventninger, og dermed resulterer i skuffelse hos mottakeren.

4.4.1 Banduras teori om mestringsforventninger om underyting

Bandura (1977) fremhever mestringsforventninger som en svært betydningsfull faktor for menneskelige prestasjoner, og mangel på sådanne som en faktor som kan føre til underyting.

Manglende mestringsforventninger kan bidra til underyting på flere måter. Dette kan være direkte gjennom egne prestasjoner, men også gjennom å påvirke affekter, attribusjon og målsetting. På denne måten kan teorien om mestringsforventninger ha et bredt nedslagsfelt i forhold til underyting.

Bandura belyser faktorer som fører til mestringsforventninger, men teorien er likevel ikke konkret på direkte adferd som kan føre til mestringsforventninger. Å skape mestringserfaringer hos elevene i klasserommet kan kreve tett oppfølging fra lærer i oppgaveløsningen, og kan være vanskelig for lærer å innføre innenfor klassens rammer.

4.5 Oppsummering: Kognisjonens betydning for motivasjon

De kognitive teoriene for motivasjon som oppgaven har blitt belyst omfatter faktorene autonomi, attribusjon, målsetting/målorientering og mestringsforventninger.

Til sammen påpeker teoriene at menneskers tanker, vilje, mål, og tro på egne evner også får betydning for motivasjon og prestasjoner. Når mål er uklare, når elever preges av liten vilje, tro på kontroll, eller tro på egen evne til å utføre en spesifikk oppgave, vil det også gjøre det mindre sannsynlig at elevene klarer å prestere opp mot det de egentlig har potensialer for. Derfor vil kognisjonens betydning for motivasjon være et viktig område for å få frem elevers potensialer.

Gjennom empiriske utprøvinger av teoriene har det vist seg at elevers ulikheter i motivdisposisjoner viser seg å ha en betydelig innvirkning på hvilken effekt tiltak får. Dette viser nødvendigheten av både å belyse affektive og kognitive faktorerets betydning for motivasjon.

Problem i forhold til anvendbarhet for disse teoriene er at de ulike faktorene belyses isolert. Banduras teori om mestringsforventninger fremhever også hvordan mestringsforventninger også påvirker mål og attribusjon. Likevel savnes et fokus der faktorene forklares innenfor rammene av en helhetlig læringsprosess. Dette kunne gitt en større fleksibilitet i forhold til løsningsstrategier.

Til sammen gir både affektive og kognitive motivasjonsteorier et bredt bilde av forhold som er avgjørende for menneskelig motivasjon. Allikevel kan faktorer som elevers ulikheter, betydningen av kontekst og prosess synes å bli nedtont. Dette søkes det videre å fokusere på gjennom Lazarus og Folkmans stressmestringsteori, der motivasjonsfaktorene kan innlemmes og finne sin betydning i elevers stressmestringsprosesser.

5. Lazarus og Folkman: Stressmestringsteori

Affektive og kognitive motivasjonsteorier har hittil belyst hvordan manglende motivasjon kan føre til at elevers prestasjoner blir svekket, og dermed hvordan undertrykt kan oppstå. Teoriene viser på ulike måter hvordan angst og stress hos eleven eller krav i omgivelsene kan føre til svekkede prestasjoner:

- McClelland (1953) og Atkinson (1958) viser at elever med høyere frykt for å feile enn motivasjon for suksess kan preges av undertrykt.
- Seligman (1975), DeCharms (1968) og Nygård (1993) viser hvordan en manglende opplevelse av kontroll kan svekke elevers prestasjoner.
- Cock og Halvari (2001) viser at elever med lave Ms-motiver kan oppnå svekkede prestasjoner ved innføring av autonomistøttende klasserom
- Elliott og Dweck (1988) beskriver hvordan utfordrende oppgaver kan skape ulike reaksjonsmønstre ut fra om elever er lærings- eller prestasjonsorienterte.
- Covington (1994) og Elliott og Dweck (1988) mener stress og angst kan bidra til å svekke elevers prestasjoner fordi det kan forhindre konsentrasjon om læring, og resultere i mindre konstruktive læringsstrategier.
- Bandura (1977) mener elever med lave mestringsforventninger vil være mindre utholdende i stressende situasjoner.
- Teoretikere som McCall (1992) og Mandel og Marcus (1988) har tidligere karakterisert undertrykte som preget av angst og frykt for å feile.

Stressmestringsteorien omtaler hvordan mennesker kan takle situasjoner de opplever som stressende, og kan dermed være en teori som kan gi pekepinn for hvordan man kan unngå svekkede prestasjoner hos elever grunnet stress eller angst.

Stress kan forårsakes av traumatiske livshendelser, eller av hverdagens stressorer. Lazarus og Folkman påpeker at størstedelen av stress mennesker opplever, er basert på hverdagens stressende episoder (Lazarus og Folkman, 1984).

For enkelthets skyld kalles Lazarus og Folkmans perspektiv stressmestringsteori, til tross for at begrepet mestring kan være misvisende, i og med at begrepet det er oversatt fra: "coping", omfatter mer enn det man vanligvis forbinder med mestring. Ordet kan i ordbok oversettes med å klare, greie, hamle opp med og mestre (Kunnskapsforlaget, 1984). For enkelthets skyld brukes begrepet mestring gjennom hele oppgaven, men det er viktig å poengtere at begrepet foreligger i en videre betydning enn det vanligvis forbindes med.

5.1 Definerings av angst og stress

Begrepene stress og angst kan ha en tendens til å bli brukt om hverandre. Noen presiseringer kan være på sin plass for å tydeliggjøre begrepsbruken i oppgaven.

Gjesme (1976) skiller mellom nevrotisk angst og angst for å mislykkes. Nevrotisk angst er i følge Gjesme en sykkelig redsel for situasjoner som egentlig ikke representerer noen reell fare, mens angst for å mislykkes er en type normal disposisjon alle har i seg i større eller mindre grad. Denne angsten vil være mindre konstant og svinge mer fra situasjon til situasjon.

Ved bruk av begrepet angst i oppgaven, siktes det til sistnevnte form for angst. Mennesker som i stor grad preges av dette, vil oftere kunne oppfatte en situasjon som stressende, enn mennesker som i liten grad preges av frykt for å feile. Stress kan derfor ses på som det som antas å være det fysiologiske resultatet av angst.

Begrepet stress defineres i følge Lazarus og Folkman (1984) på ulike måter.

Ved en stimuli-definisjon på stress avgjør hendelser i situasjonen hva som betraktes som stressende. På denne måten omtales en situasjon som stressende uavhengig av menneskers ulike måter å reagere på i situasjonen.

Ved en respons-definisjon blir stress definert ut fra menneskelige reaksjoner. En situasjon vil på denne måten ikke anses som stressende dersom mennesker ikke viser reaksjoner på stress. Denne definisjonen tar derfor høyde for ulikheter i menneskelige reaksjoner. Ulempen er derimot at definisjonen ikke tar stilling til om den menneskelige responsen virkelig fremkommer på bakgrunn av antatt situasjon.

Lazarus og Folkman (1984) velger derfor ingen av disse løsningene, men definerer stress på bakgrunn av en interaksjon mellom person og miljø. For å definere noe som stress, må en person oppfatte en viss situasjon som stressende (Lazarus og Folkman, 1984:19). Denne definisjonen bygger stressmestringsteorien på. Fasen der en person oppfatter en situasjon som stressende eller ikke, kalles appraisalfasen. Dette begrepet belyses nærmere, samt et annet begrep Lazarus og Folkman vektlegger i sin teori; mestring.

Fokuset på interaksjonen mellom individet og miljøet er grunnlaget for å belyse denne teoriens anvendbarhet i forhold til motivasjon hos underlytende elever, sammen med det som tidligere har fremkommet fra tidligere motivasjonsteori om at stress og angst er faktorer som kan bidra til svekkede elevprestasjoner.

5.2 Appraisal

Appraisal er fasen fra persepsjon til den ferdige evalueringen foreligger enten som en opplevelse av stress eller ikke-stress hos et individ. Appraisalprosessen beskrives som en evaluerende prosess der mening og viktighet er utslagsgivende for om en situasjon betraktes som stressende eller ikke (Lazarus og Folkman, 1984:31).

Det er vanskelig å velge et norsk ord som har den fulle dekningsgraden av dette begrepet, men ord som vekking, vurdering og erkjennelse dekker elementer av den fulle betydningen. Oppgaven benytter det engelske ordet for å få den fullstendige meningen bak uttrykket.

Gjennom appraisalprosessen belyses menneskers ulike reaksjoner på potensielle stressorer. Noen situasjoner kan alle oppleve som stressende. Mørke rom eller store høyder kan skape indikasjoner på stress hos alle. Samtidig vil ulike egenskaper ved mennesker og deres temperament medføre individuelle forskjeller i tendensen til å oppleve en situasjon som stressende. Noen mennesker vil oftere oppleve stress enn andre. Dette vil innebære at mennesker er ulike i sin tolkning av omgivelsene, og appraisalprosessen kan belyse menneskers ulikheter i oppfattelse av situasjoner. Det eksisterer også individuelle forskjeller i hvilken grad den negative affekten blir sendt videre til kognitiv prosessering.

Lazarus og Folkman (1984) skiller mellom ulike former for appraisals.

Primærappraisal kalles den første umiddelbare vurderingen av en situasjon. Denne går forut for bevisstheten, selv om dens effekt blir registrert i ettertid. Dersom situasjoner vurderes som stressende, vil likevel graden av stress som oppleves variere.

Ved sekundærappraisal vurderer individet handlingsmuligheter i møte med en stressende situasjon. Dette er en komplisert evalueringsprosess som omhandler faktorer tidligere belyst gjennom ulike motivasjonsteorier. Banduras skille mellom forventning om utfall og forventning om mestring (1977) viser til prosess og utfalls ulike betydning i læringsprosessen. Ønsket utfall tas i betraktning og vurderes opp mot egen evne til å mestre handlingen som antas å lede i riktig retning.

Mestringsforventninger avhenger igjen av oppgavens vanskegrad.

Lazarus og Folkman omtaler også noe de kaller reappraisal (tertiærappraisal). Dette er en forandret appraisal på bakgrunn av ny informasjon fra miljøet eller personens egne reaksjoner. Denne formen for appraisal skiller seg derimot ikke fra de andre appraisalformene, bortsett fra at den må etterfølge en tidligere appraisal. En spesiell type kalles derimot defensiv reappraisal, og denne skiller seg ved at den ikke er selvgenerert, men at den baserer seg på en kognitiv anstrengelse i å tolke situasjoner mer positivt (Lazarus og Folkman, 1984:38).

I hvilken grad en appraisalprosess ender med å vurdere en situasjon som stressende, vil avhenge av viktighet og vanskegrad på det som anses som utfordrende. Er handling lett, vil situasjonen ikke oppleves som stressende. Er den heller ikke så viktig, vil dette også nedtone potensielt stress. I sin teori knytter Lazarus og Folkman viktighet og vanskegrad opp som faktorer som er betydningsfulle for å kunne dempe stress gjennom mer gunstige appraisals. Også her vil elevens ulikheter i Ms- og Mf-motivene gjøre at tiltak angående viktighet og vanskegrad på oppgaven kan påvirke disse elevene ulikt.

5.3 Mestring

Mestring brukes som tidligere nevnt i vid forstand til også å omfatte begreper som ikke nødvendigvis forbindes med mestring, og kan likeledes innebære en akseptering av at mestring ikke er mulig. Mestring innebærer at individet gjennom kognisjon og handling mestrer eller aksepterer indre og ytre krav i en situasjon de gjennom appraisalprosessen har ansett som stressende (Lazarus og Folkman, 1984:141).

Lazarus og Folkman skiller mellom et problemfokuset og et emosjonfokuset perspektiv på mestring. Problemfokuset mestring handler om å takle og løse problemer relatert til den stressende situasjonen, mens emosjonfokuset mestring rettes mot å regulere emosjonelle responser. Mestringsstrategienes nytteverdi vil avhenge av i hvilken grad appraisalene de er basert på er realistiske.

Ved en realistisk appraisalprosess vil problemfokuserert mestring være hensiktsmessig når appraisalen resulterer i en tro på at handling nytter. Er derimot appraisalprosessen urealistisk, og samme vurdering foreligger, vil dette kunne resultere i en form for overtyelse eller kanskje utbrenthet. Dette særlig dersom personen ikke har innsett egne begrensninger, ikke er realistisk i handlingsvalg, og ikke har evne til å justere ambisjoner eller mål dersom handling ikke lykkes over tid. I tilfeller der mennesker kjemper for å få til, men fremstår som sjanseløse, vil emosjonfokuserte strategier være på sin plass, for at mennesker skal lære seg å leve med en opplevelse av at ikke alt går. Men bruk av emosjonfokuserte strategier i tilfeller der individet kunne mestret oppgaven, kan føre til underlytelse.

Det fins ulike typer problem- og emosjonfokuserte strategier.

Problemfokuserert mestring innebærer strategier rettet mot å definere et problem, komme frem til alternative løsninger, vekte alternativer mot hverandre, foreta et valg og handle i forhold til dette. Vanlige strategier innen problemfokuserert mestring er skifte av aspirasjonsnivå, eller tilegnelse av nye evner og ferdigheter (Lazarus og Folkman, 1984). Tilegnelse av nye ferdigheter vil sikre ny læring og videre utvikling, mens skifte av aspirasjonsnivå kan bidra til at man justerer oppgavens vanskegrad eller mål slik at motivasjonen blir mest mulig optimalisert. Det kan være viktig å oppleve suksess underveis, og heller verdsette små fremskritt til tross for at de ikke nødvendigvis er så store som en først håpet på.

Bruken av emosjonfokuserte strategier kan hindre en krisemaksimering omkring det å feile, enten ved bruk av unngåelse, minimalisering, distansering, eller fokusering på det positive (Lazarus og Folkman, 1984). Disse strategiene er hensiktsmessige i noen situasjoner, men kan være destruktive dersom de brukes generelt. Underlyttere kan synes å bruke disse strategiene destruktivt dersom de unngår ubehagelige situasjoner av frykt for å feile. Men samtidig kan bruk av strategiene beskytte i truende

omgivelser der strategiene kan brukes for å bevare selvverdet, eller for å beskytte eleven til han/hun er klar til å gå løs på utfordringer med problemfokuserte strategier.

Sistnevnte eksempel viser at bruk av problem- og emosjonfokuserte strategier også kan kombineres. Noen situasjoner trenger forandrede strategier underveis. En engstelig elev kan for eksempel få en oppgave han er usikker på å mestre. Først trenger eleven kanskje tiden til å regulere emosjoner gjennom å puste dypt, eller si små beroligende setninger til seg selv. Etter hvert klarer eleven kanskje å gå over i en problemfokuseret strategi for å løse oppgaven.

5.4 Viktighet av stressmestring for underytere

Stressmestringsteorien belyses for å vurdere i hvilken grad denne teorien kan bidra med en ny dimensjon i motivasjonsfeltet med henblikk på underyteres ofte svekkede prestasjoner grunnet angst og stress.

Elevers ulikheter kan ha betydelig innvirkning på grad av effekt av tiltak. I stressmestringsprosessen tas det hensyn til dette gjennom fokuset på den gjensidige påvirkningen mellom elev og miljø. I appraisalprosessen kan mennesker med høy frykt for å feile lettere oppleve situasjoner som stressende enn de med lav frykt for å feile. En urealistisk eller stressende appraisalfase kan videre få mennesker til å underyte i mestringsfasen.

Lazarus og Folkman nevner ulike problem- og emosjonfokuserte strategier.

Problemfokuserte strategier er gunstige når handling er mulig, mens emosjonfokuserte strategier er gunstig når handling virker umulig. Det fokuseres likevel lite på hvilke konkrete problem- og emosjonfokuserte strategier som kan brukes i ulike kontekster, i ulike faser, og for hvilke elever de ulike strategiene kan være effektive. Elever kan trenge mer direkte strategilæring. Dette kan i så fall gi behov for at stressmestringsteorien blir ennå mer konkretisert for å belyse

læringsprosessene som foregår i interaksjonen mellom elever og omkringliggende situasjoner.

Likevel belyser perspektivet store trekk av mestringsstrategier, som også omfatter emosjonfokusede strategier. Dette er en type strategier det kan være lett å nedtone behovet for i skolesammenheng. Emosjonfokusede mestringsstrategier vil derimot være viktig for elever som utsettes for stort press, eller fremstår som svært angstdominerte. For disse elevene vil det være hensiktsmessig å finne måter å akseptere nederlag på. Feiling vil alltid kunne skje, men det er viktig ikke å la det ta overhånd, slik at det resulterer i passivitet. Dette er et fokus som stressmestringsprosessen vektlegger, og som virker relevant i forhold til mange underlytende elever i skolen.

Gjennom at stressmestringsprosessen belyser elevers oppfattelse av en situasjon og deres handling i etterkant, vektlegges hele læringsprosessen, ikke kun enkeltfaktorer. Sammenhenger mellom ulike motivasjonsfaktorer kan på denne måten komme til uttrykk. Affekter virker inn på appraisalsprosessen sammen med mestringsforventninger og attribusjon. Også mål vil antas å kunne innvirke ved at en situasjon som motvirker mål en person har satt seg, vil oppleves mer stressende enn situasjoner som kan sies å samstemme med personens mål. Hele appraisalsprosessen vil videre virke inn på elevens mestringsstrategier.

Stressmestrings teorien tar derfor høyde for betydningen av elevers ulikheter, hensyn til kontekst, og hensyn til fasene tiltakene settes inn i:

- Hensyn til elevers ulikhet belyses ut fra fokus på interaksjonen mellom individ og situasjon, men lite belyses direkte om konkret strategibruk i ulike situasjoner.
- Kontekst tillegges betydning i lys av den samme interaksjonen mellom elev og situasjon. Tiltak må vurderes etter situasjonelle hensyn.

- Tiltak må også tilpasses etter en læringsprosess som hele tiden kan forandre seg. Ulike tiltak kan passe inn under ulike faser i læringsprosessen, og de ulike motivasjonsfaktorene innvirker på ulike deler av prosessen.

Til tross for å dekke disse punktene, kan stressmestringsteorien virke lite konkret i direkte strategibruk. Oppgaven forsøker derfor gjennom drøfting å resonere seg frem til mer konkrete tiltaksforslag.

6. Betydningen av manglende motivasjon for underyting

Motivasjon er tidligere omtalt som det som skaper bevegelse mot et mål, og det som driver mennesker til handling. For å realisere seg selv, må elever få brukt sine evner og forutsetninger i skolearbeidet. Motivasjon er noe som kan bidra til at elever får brukt sine evner. På denne måten kan økt motivasjon bidra til mindre sjanse for underyting.

For å belyse betydningen av manglende motivasjon for underyting, deles kapittelet opp. Først drøftes relasjonen mellom manglende motivasjon og underyting. Dette belyses gjennom ulike måter motivasjon kan føre til underyting på. Videre drøftes det hensiktsmessige ved å avgrense underyting til manglende motivasjon.

Disse to perspektivene til sammen utgjør grunnlaget for å belyse hvilken betydning manglende motivasjon har for underyting.

6.1 Klargjøring om definisjoner

Den generelle diskrepansdefinisjonen av underyting viser til underyting som et manglende samsvar mellom en elevs prestasjoner og evner. Det kan likevel være nødvendig å klargjøre innholdet i disse to begrepene. Ved å bruke diskrepansdefinisjonen som grunnlag for definering av underyting, forutsetter man et annet innhold i "evne" enn i "prestasjon".

I Pedagogisk ordbok defineres evne som: "et individs kraft, makt eller (potensiell) ferdighet til å lære, utføre og/eller prestere ett eller annet på det fysiske og/eller mentale området" (Bø og Helle, 2003:63). For at diskrepansdefinisjonen skal ha gyldighet må man vektlegge det potensielle aspektet ved evnebegrepet. Evne må defineres som noe som kan gå utover prestasjon. Dermed innebefattes heller ikke

motivasjon i evnebegrepet. Selv om en elev har gode evner, har han/hun ikke nødvendigvis motivasjon til å ta de i bruk. Dermed åpner dette muligheten for å definere underyting på basis av manglende motivasjon, siden det å styrke elevens motivasjon er en måte å få deres prestasjoner til å nærme seg nivå for evner på.

6.2 Relasjonen mellom underyting og manglende motivasjon

Motivasjonsteorier er tidligere i oppgaven belyst for å vise hvordan underyting kan oppstå. Denne gjennomgangen etterlyste et behov for å ta hensyn til elevens ulikheter og tilpasning til tiltaksarenaen for at man skulle kunne oppnå best mulig effekt.

Dette drøftes videre for å belyse helhetlig hva de ulike faktorene kan bidra med for å styrke motivasjonen hos underyterende elever. Hvilke metoder synes å være mest anvendbare? Kan de ha ulike fordeler og ulemper i forhold til forskjellige elever? Jeg drøfter også eventuelle perspektiver som kan synes å mangle.

6.2.1 Betydningen av affekter for underyting

Teorier om affektens betydning for motivasjon er et stort felt som viser seg å være svært betydningsfullt for underytere. Feltet belyser hvorfor det kan være vanskelig å motivere angstdominerte elever. Disse elevenes frykt for å feile fører til en unnvikenhet som gjør dem underyterende. Denne motivdisposisjonen kan også indirekte føre til underyting ved at disse elevene kan miste effekt ved andre typer tiltak basert på kognitive motivasjonsteorier. Eksempler på dette er at angstdominerte elever blir motivert av andre typer mål enn mestringsdominerte (Gjesme, 1974), og at elever med lave Ms-motiver kan få negativ effekt ved innføring av stor grad av autonomi på deres læringsarena (Cock og Halvari, 2001).

Når tiltak som benyttes med positivt resultat på mestringsdominerte elever kan virke mot sin hensikt på angstdominerte elever, kan det tyde på at det vil være gunstig at førsteprioritet av tiltak rettet mot angstdominerte elever er å ta sikte på å redusere deres frykt for å feile. På denne måten kan andre tiltak gjenopptas, og videre læring kan skje.

Dette problematiserer generelle tiltak i klasserommet som tar sikte på å nå alle. Angst- og mestringsdominerte elever kan på denne måten oppnå svært ulik effekt. Selv om tiltakene kan gi en generelt bra effekt, kan det være muligheter for at enkelte tiltak kan virke uheldig på noen av elevene.

Underlying på grunn av frykt for å feile kan være en type underlying som er vanskelig å oppdage. Når elever er angstdominerte, vil ikke dette nødvendigvis bestandig berøre diskrepansdefinisjonen. Dersom prestasjonsangsten rammer både prestasjoner på evnetester og daglige prestasjoner i klassen, vil ikke denne underlyingen komme til uttrykk. Dette viser en begrensning diskrepansdefinisjonen gir.

I arbeid med engstelige elever, kan man gjennom å legge til rette for minst mulig angstvekkende situasjoner oppdage denne formen for underlying. Dette for eksempel ved å gi lette oppgaver litt frem i tid (Gjesme, 1974) og oppgaver som ikke fremstilles som så viktige (Gjesme, 1983). Dersom man oppdager at elever presterer bedre i tilpassede situasjoner enn det de vanligvis ville gjort, kan dette være indikasjoner på underlying.

Motivasjonsteorier om affektens betydning for motivasjon vektlegger derfor et viktig område som er sentralt for å belyse hvorfor mange elever underlyter i skolen. Stressmestringsteorien vektlegger betydningen av emosjonfokuserede mestringsstrategier som kan være til hjelp for å unngå denne formen for underlying.

Likevel kan teoriene mangle konkrete forslag til hvordan større grad av mestringsmotivasjon hos elevene kan oppnås. Affekter kan foreligge som noe relativt stabilt hos eleven som det kan være vanskelig å forandre. Å styrke elevens mestringsforventninger (Banduras, 1977) kan være noe av det mest virkningsfulle for angstdominerte underytere.

Om mestringsdominerte underytere begrenses stressmestringsprosessen til å forklare hvordan denne typen underyting kan oppstå ut fra ikke optimale utfordringer i situasjonen, blant annet angående oppgavevanskegrad (Atkinson, 1957), og hvordan for mye press i omgivelsene kan føre mestringsdominerte elever over til å bli overytere (Covington, 1994).

6.2.2 Betydningen av selvbestemmelse og indre motivasjon for underyting

Dette perspektivet fremhever bruk av selvbestemmelse og indre motivasjon som sentralt for motivasjon. Drivkraften i læring ligger i egen interesse og vilje. Empiriske utprøvinger av Cock og Halvari (2001) viser derimot motivdisposisjoners innvirkning på effekten av disse tiltakene. Dette ved at elever med høye Ms-motiver synes å ha positiv effekt av å være i autonomistøttende klasserom, mens det for elever med lav Ms synes å være fordelaktig med bruk av ytre motivasjon.

I skolesammenheng vil det også være nødvendig med bruk av ytre motivasjon. Elever går ikke nødvendigvis på skolen og gjør skolearbeidet utelukkende av egen fri vilje. Det at elever med lave Ms-motiver synes å bli motivert ved bruk av ytre motivasjon, tyder også på en berettigelse av opprettholdelse av også ytre motivasjon. Det vil derfor være en utfordring å finne måter å kombinere bruk av indre og ytre motivasjon på. Det er tidligere påpekt et behov for å konkretisere hvordan elever kan internalisere bruk av ytre motivasjon. Deci og Ryan (1985) viser ikke til konkrete tiltak på dette. Problemstillingen kan kanskje i stressmestringsprosessen belyses gjennom appraisalprosessen. Det å internalisere ytre grunner for læring, kan være en

gunstig appraisalform. I stressmestringsprosessen fokuseres det på kognitiv reappraisal, en slags bevisst styring av tanker som kan være motiverende. Denne prosessen kan omfatte elevers internalisering av ytre grunner for læring.

6.2.3 Betydningen av attribusjon for underyting

Attribusjon omtaler elevers tillegging av resultater til handlinger, og hvilken betydning dette kan ha for elevers underyting. Attribusjon påvirker dermed appraisalprosessen gjennom at tidligere attribusjonsmønstre om hvilke handlinger resultater tillegges påvirker elevers oppfattelse av også nåværende situasjon. Har en tilsvarende tidligere situasjon blitt oppfattet som stressende, vil også stress oppleves lettere igjen. Tro på kontroll, og attribuering til faktorer som innsats og strategi fremmer handling som kan bidra til å forhindre underyting. Hjelpeløse og amotiverte elever vil underyte på grunn av manglende tro på innsats.

Et dilemma kan oppstå i møte med elever med høy innsats og god strategibruk som likevel opplever en manglende opplevelse av kontroll eller bruk av egne evner. Hvordan skal disse elevene bli stimulert til å attribuere slik at de mest mulig bevarer motivasjonen? I stressmestringsprosessen kan vekslingen mellom problem- og emosjonfokuserede mestringsstrategier hindre negative tankemåter å ta overhånd, selv ved feiling.

Hvordan kan attribusjon ha betydning for underyting i skolen? Attribusjon kan synes å være mest relevant i forhold til angstdominerte underytere. Mestringsmotiverte elever preges allerede av mer gunstige attribusjonsmønstre. Men også for de mestringsmotiverte elevene kan det være gunstig å vektlegge disse faktorenes betydning. Gjennom finpusset strategibruk kan mestringsmotiverte oppnå mer kvalitetssikret innsats. Dette vil kunne redusere såkalt talentfull underyting.

Hos angstdominerte elever kan derimot tankemønsteret eleven har i unngåelsessituasjonen være av stor betydning for hvorfor eleven unngår handling.

Hvordan eleven knytter tidligere innsats til resultater, får betydning for videre handlingsmønstre. Her gjelder det å bryte en destruktiv sirkel med unngåelsesmønstre, og attribusjon, kanskje særlig kombinert med mestringsforventninger, kan være et viktig fokusområde.

Det å forandre tankemønstre vil kunne være en omfattende prosess, som krever tett oppfølging fra lærer i en klasseromssituasjon. Læreren vil måtte få frem de enkelte elevers tankemønstre rundt lærings situasjonene, og kanskje selv fremstå som en rollemodell i å tenke høyt i oppgavesituasjoner.

6.2.4 Betydningen av mål for underyting

Mål elever setter seg for skolearbeidet får betydning for deres motivasjon. Uheldig eller manglende bruk av målsetting kan være en bidragsfaktor til underyting (Locke og Latham, 1990). Dilemmaet som tidligere er belyst er hvordan mål kan motivere elever ulikt.

Målorientering kan fremheve betydningen av læringsmål foran prestasjonsmål, særlig i møte med utfordrende situasjoner (Elliott og Dweck, 1988). I klasserommet kan elevers sammenligninger av hverandres prestasjoner, føre til en stresset og oppkavet læresituasjon med mindre gunstige læringsstrategier.

Kan konkurranse og sammenligning også virke motiverende på enkelte elever? Kan noen bli mer motivert av å konkurrere med andre enn bare å lære for egen skyld? Det kan være situasjoner dette virker logisk, for eksempel der en elev foretar forberedelser motivert ut fra ønsket om å prestere bra på en prøve, mer enn ut fra egen interesse for faget.

I praksis vil situasjoner bære preg av kombinasjoner av motiver, og dette tar også Elliot og Dweck (1988) høyde for. Elevers motiver for å lære vil som oftest bære

preg av å være både lærings- og prestasjonsorienterte. Det Elliot og Dweck advarer mot er dersom overvekten av motivasjonen vipper mot å bli prestasjonsorientert.

Prestasjonsorientering kan bidra til en økt frykt for å feile, men også til styrket motivasjon for suksess. Prestasjonsorientering kan derfor synes å ha heldigere konsekvenser for mestringsmotiverte elever der angsten for å feile i utgangspunktet ikke er så stor, enn for angstdominerte elever, der prestasjonsorientering kan komme til å forsterke presset og frykten ved læringssituasjonen. Fokuset på å tillate feiling kan virke viktig i arbeidet med underlytende elever fordi denne frykten for å feile kan virke uheldig for videre læring.

Målenes betydning for underlytning kan belyse underlytning gjennom konkrete føringer på hvilke mål som motiverer ulike elever best. Dilemmaet i forhold til disse teoriene kan synes å være muligheter for å overføre resultatene til elevenes tiltaksarena. Evner læreren i klasserommet å tilpasse mål til hver enkelt elev? Vil i så fall dette kunne gå på bekostning av den kollektive motivasjonen i klassen? Vil det være demotiverende for klassen som helhet, og oppleve at de enkelte elevene får ulike mål?

I drøfting av tiltak i kapittel 7 vektlegges betydningen av tilpassede mål, men gitt innenfor en felles ramme i klasserommet. Gjennom at lærer legger til rette for elevers selvregulering av mål, kan elever bruke målsetting som et virkemiddel til å motivere seg selv, men bruke en felles metode med de andre elevene i klassen.

6.2.5 Betydningen av mestringsforventninger for underlytning

Troen på egen evne til å utføre en spesifikk oppgave påvirker også elevers motivasjon. Mestringsforventninger gir i følge Bandura (1977) motstand mot unngåelsesadferd. Mestringsforventninger påvirker appraisalprosessen. Mennesker med høye mestringsforventninger til en situasjon, har også en tendens til å oppleve mindre stress, og har derav også lettere for å vurdere problemfokuserete

mestringsstrategier der det handles i forhold til en viss situasjon. Underyting kan hindres når elever får styrket sine mestringsforventninger.

Også når det gjelder elevers mestringsforventninger, vil det være behov for å påpeke behovet for realistiske appraisals. Usedvanelige høye mestringsforventninger vil være til mindre nytte hvis de er urealistiske og siden resulterer i skuffelse. Også her kan det være forskjeller på elever. Noen særlig engstelige elever kan ha godt av høye mestringsforventninger, fordi det kan kompensere frykt for å feile og gjøre at de lettere tørr gå for et gunstig handlingsalternativ. Noen elever kan derimot også ha godt av et visst spenningsnivå for å oppnå optimal motivasjon (Mandel og Marcus, 1988). Mangel på dette kan igjen føre til reduserte forberedelser og innsats, og kan også være en måte å underyte på. Dette kan kanskje være et dilemma i forhold til enkelte mestringsmotiverte elever. Disse kan ha høye mestringsforventninger fra før, og liten angst for å feile.

For angstdominerte elever vil det å styrke mestringsforventninger være svært sentralt for å hindre underyting. Mestringsforventninger er i seg selv angstreduserende, og høye mestringsforventninger er en av de beste måtene å få elevene i gang med en aktivitet på. Det vil også være viktig at elevene opplever mestring underveis, og tiltak bør derfor kombineres med mulighet for at elevene bruker effektive strategier, slik at de lykkes. Dette vil virke forsterkende på mestringsfølelsen over tid.

Mestringsforventninger anslås å være en svært effektiv måte å redusere underyting på, og kanskje særlig hos angstdominerte elever. Det vil også være en bred og solid måte å forebygge underyting på, siden det også påvirker andre faktorer relatert til motivasjon.

6.3 Avgrensning av underyting til manglende motivasjon

Til tross for å ha vist til hvordan manglende motivasjon kan føre til underyting, er ikke dette tilstrekkelig for å avgrense underyting til å omfatte manglende motivasjon. Det kan være ytterligere årsaker til hvordan underyting oppstår.

I kapittel 1 ble bakgrunnen for valget av avgrensningen av underyting til manglende motivasjon forklart. Kritikk av underytingsbegrepet omhandlet blant annet en mulig stigmatisering av underytingende elever ved å få denne betegnelsen rettet mot seg. Bakgrunnen for dette var at betegnelsen kunne virke nedlatende, og virke som den beskrev noe stabilt og fastlagt ved elevene. En annen kritikk mot bruken av begrepet gikk ut på at begrepet kunne synes å bli benyttet noe vilkårlig. Det var vanskelig å fastslå enhetlige kriterier for når en elev kunne kalles underyter, og evnetesters muligheter til å si noe om elevers potensialer ble også satt under tvil.

Gjennom å rette underytingsbegrepet mot elever på bakgrunn av deres manglende motivasjon, ble det i kapittel 1 argumentert for en mindre stigmatiserende bruk av begrepet. På denne måten foreligger ikke motivasjon som noe fastlagt ved eleven, men forespeiler noe som oppstår i elevens interaksjon med omgivelsene. En slik forståelse av begrepet underyter kan vise til at berettigelsen av å bruke betegnelsen, ikke er å fastslå noe om elevens evner, men heller å benytte en midlertidig betegnelse med den hensikt å få frem at hos denne eleven foreligger det skjulte evner og talenter som kan komme til uttrykk gjennom økt motivasjon. Denne definisjonen vil virke mer i retning av en bruksbetegnelse, mer enn som en fastsatt kategori av elever. Motivasjon er også noe som vil sikre en viss form for handling, og dette er en måte å hindre at elevers ubenyttede potensialer blir liggende ubrukt.

Denne begrunnelsen sammen med drøftingen om hvordan underyting kan oppstå grunnet manglende motivasjon, danner basis for dette valget av perspektiv på underyting.

Videre drøftes to hypoteser som kan være med å bygge opp under avgrensningen av underyting til elevens manglende motivasjon:

- Det kan være problematisk å innlemme spesifikke diagnoser under kategorien underytere.
- Mange forhold som knyttes opp mot underyting på annet grunnlag enn motivasjon kan relateres til motivasjon. Definerings av underyting grunnet manglende motivasjon vil derfor kunne omfatte mange av de forklaringsgrunner det har vært vanlig å vektlegge for underyting.

Underyting belyst ut fra den generelle diskrepansdefinisjonen kan omfatte ulike grunner for hva som fører til elevens diskrepans mellom prestasjoner og evner. Mange av disse vil også kunne omfattes av diagnosesystemene. Skal underyting være et felles kjennetegn på ulike grupper elever med ulike kjennetegn, men som har det felles at de har en diskrepans mellom prestasjon og evne? Eller skal det omfatte de elevene som ikke har en annen klar diagnose å vise til, men som likevel underyter?

På den ene siden vil det være viktig at alle elever får hjelp til nødvendig tilrettelegging så de bedre får utnyttet sine evner på skolen. Dette kan være en grunn til at det kan ha positive konsekvenser at alle elever gitt diskrepans mellom prestasjoner og evner innlemmes under kategorien underyter, til tross for at en del av elevene har spesifikke diagnoser som kan forklare underytingen.

Samtidig kan det, for å få et tydelig perspektiv på underyting, være interessant å belyse dette ut fra et mest mulig enhetlig kriterie. Det er viktig med atskillelse av ulike typer underyting hvis tiltak skal oppnå effekt. Ved å trekke inn både affektive og kognitive faktorer for motivasjon belyses også faktorer som er relevante i forhold til barn med andre typer lidelser.

Manglende motivasjon er på denne måten et omfattende perspektiv, samtidig som det kan forhindre et for rotete og vidt konsept av underyting.

6.3.1 Oppsummering: Betydningen av manglende motivasjon for underyting

I dette kapittelet har betydningen av manglende motivasjon blitt drøftet ut fra:

- En relasjon mellom manglende motivasjon og underyting
- En avgrensning av underyting til manglende motivasjon

Relasjonen mellom manglende motivasjon og underyting har blitt vist til ut fra affekter, selvbestemmelse, attribusjon, mål og mestringserfaringer sin innvirkning på mulig underyting. Faktorene har vist seg å ha ulik betydning i forhold til tiltak rettet mot underyterende elever. Noen viser seg å være mest gunstig i forhold til mestrings- eller angstdominerte elever, noen er konkrete, mens andre er mer teoretisk basert som det derfor kan være vanskelig direkte å utlede tiltak fra.

Affektors betydning for underyting kommer til uttrykk gjennom Ms- og Mf-motivene. Mf-motiverte elever har en tendens til underyting i seg selv, gjennom unngåelse og passivitet. Ms-dominerte elever underyter først og fremst når de ikke blir optimalt stimulert i omgivelsene. Disse motivene kan også påvirke hvilken effekt elevene kan få på andre tiltak. Teoriene må derfor også ses i sammenheng med tiltak i forhold til også kognitive motivasjonsteorier. En begrensning ved det affektive perspektivet på motivasjon er at det kan belyse lite konkret om hvordan de menneskelige motivene kan forandres. Dette kan være vanskelig siden motiver anses som relativt stabile personlighetstrekk, men mest relevant er antagelig at styrkede mestringsforventninger vil dempe menneskers Mf-motiver.

Selvbestemmelse og indre motivasjon gir positiv effekt for prestasjoner, men effekten kan synes å være begrenset til elever med høye Ms-motiver. På skolen som tiltaksarena kan ensidig fokus på dette motivasjonsperspektivet virke urealistisk,

siden det vil være nødvendig å vektlegge mye lærdom man ikke kan forvente at elever er naturlig motivert for.

Attribusjon viser til tankemønsters betydning. Spesielt Mf-dominerte elever kan ha nytte av dette perspektivet, siden de kan preges av negative tankemønstre som svekker deres handlingsfase. Også dette perspektivet kan synes å gi lite direkte retningslinjer i forhold til tiltak. For en lærer kan det være tidkrevende og omfattende å sette seg inn i sine elevers attribusjonsmønstre. Ved å vise interesse for hvordan elever tenker i oppgavesituasjoner, vil mye om elevenes læringsprosess komme til uttrykk. Ved selv å fremstå som rollemodell, kan lærer hjelpe elever å vektlegge denne delen av læringsprosessen.

Mål viser hvordan målsetting og målorientering kan virke motiverende. Tiltak kan derimot gi ulik effekt for Ms- og Mf-dominerte elever. Teoriene er konkrete, og kan vise direkte hva som er gunstig for de ulike elevene. Et dilemma kan likevel oppstå gjennom klasserommet som tiltaksarena, og dilemmaet mellom tilpassede mål til hver enkelt elev og klassen som helhet.

Mestringserfaringer fremheves som svært viktig i forhold til utholdenhet og prestasjon i oppgaveløsning, og også gjennom å påvirke attribusjon og mål. Mestringsforventninger er også angstreduserende. Å jobbe med å styrke mestringsforventninger er derfor en måte å hindre underyting på med bredt nedslagsfelt.

Drøftingen viser at manglende motivasjon fører til underyting. Drøftingen konkluderer også med at det er ønskelig med en tydelig forståelse av hva underyting er, for at det ikke skal fremstå som et for vidt konsept. På denne måten kan det være lettere å oppnå effekt ved tiltak. Slik sett hevder oppgaven manglende motivasjon fremstår som en hensiktsmessig avgrensning til underyting. Dette også ut fra at dette

er en definisjon som møter den kritikken underlyttingskonseptet også har blitt møtt med, ved å nedtone betydningen av evnetesting, og ved å unngå å vektlegge underlytting som et stabilt, uforanderlig trekk ved elevene.

Hvordan kan så dette perspektivet om at manglende motivasjon fører til underlytting kunne brukes videre til tiltak for å hindre underlytting? På bakgrunn av tidligere drøftet motivasjonsteori det argumentert for å ta i betraktning elevens ulikheter, tiltaksarena og læringsprosess.

7. Intervensjoner for å fremme motivasjon hos underyttere i skolen

Hvordan fremmer man tiltak for å styrke motivasjonen hos underyttere i skolen?

Relevant motivasjonsteori kan som drøftet være vanskelig å overføre til praksis, blant annet dersom teoriene er generelle og ikke fokuserer på elevers ulike måter å reagere på. Teori kan også være vanskelig å overføre til praktiske kontekster ved at det generelle i teoriene ikke tar hensyn til potensielle situasjonelle faktorer av betydning. Dette aktualiserer behovet for å vurdere arena for igangsetting av tiltak.

7.1 Tiltaksarena

For å styrke motivasjon hos underlytende elever i skolen vil det være naturlig å vurdere om tiltak bør settes inn i eller utenfor klasserommet. I forskningslitteraturen henvises det gjerne til et skille mellom felt- og laboratorieeksperimenter (Lund, 2002). Selv om det ikke vil være særlig relevant å foreta tiltak rettet mot underlytende elever i laboratorier, kan man vurdere om tiltak eventuelt bør settes inn ved at elever settes ut av klasserommet. På denne måten oppnås mer skjermede omgivelser, så det kan være lettere å anta at eventuelle effekter kommer fra de igangsatte tiltakene, ikke fra andre tilfeldige forhold i klasserommet. Dette kan refereres til som sterk indre validitet (Lund, 2002).

Gjennom tiltak igangsatt i klasserommet vil det derimot være lettere å ta hensyn til situasjonsspesifikke faktorer som kan påvirke elevene i situasjonen de er i. Siden tiltakene på denne måten igangsettes på elevenes naturlige arena, unngår man problemer med overføring av resultatene. Dette kalles sterk ytre validitet (Lund, 2002). Den indre validiteten kan derimot være noe svakere her enn dersom eleven tas ut av klassen, siden det kan være vanskeligere å få et tydelig bilde av årsaksforholdene her som så mange faktorer kan synes å virke sammen.

DeCharms forsøk fra 1972 er i kapittel 4.2.2. beskrevet som et eksperiment som ga positive resultater i å styrke elevers motivasjon. Dette var et forsøk som ble igangsatt i klasserommet på elevenes naturlige arena. Forsøkene viste at periodene elevene var under tiltak ga bedre resultater enn når de ikke var under tiltak. Til tross for at man kanskje kunne oppnådd sterkere indre validitet i et laboratorieeksperiment, ville det gjort overføring tilbake til skolekonteksten mer problematisk. Rand (1991:58-59) mener faktorer som er sentrale i forhold til DeCharms vellykkede resultat er at forsøket var under rimelig lang varighet (2 år), at det ble utført av klassens egne lærere, og implementert gjennom det daglige skolearbeidet.

Lazarus og Folkman (1984:301) påpeker at kunstige stressorer ikke virker like sterkt som ekte stressorer. Dersom elever blir tatt ut av skolekonteksten for å jobbe med oppgaver, vil ikke nødvendigvis disse oppgavene utløse samme grad av stress som reelle oppgaver elevene får. Viktighet og personlig betydning av oppgaver kan også nedtones hos eleven når oppgaver tas ut av skolekonteksten.

Slike forhold taler for at situasjonsfaktorer i klasserommet bør tillegges stor vekt ved igangsetting av tiltak for å styrke underryters motivasjon. Gjennom tiltak der elever tas ut av konteksten de er ment å anvendes på, blir det større sannsynlighet for at tiltakene vil mangle effekt. Dette begrunnet ut fra at elevers motivasjon kan påvirkes av sosiale faktorer i klasserommet, og at faktorer relatert til motivasjon kan slå annerledes ut i klassen enn på andre arenaer. For å styrke motivasjon hos underlytende elever tar derfor oppgaven sikte på utføring av tiltak på elevenes naturlige arena i klasserommet.

7.2 Tilpassing til elevene

Tidligere motivasjonsteori har vist til hvordan elever kan bli underlyttere under ulike situasjonsbetingelser (for eksempel Atkinson, 1957, Gjesme, 1974, Cock og Halvari, 2001). Dette skaper et behov for at tiltak ikke rettes mot en hel gruppe av elever, men

tilpasses de enkelte elevene, for å oppnå best mulig effekt. På dette grunnlag finnes det hensiktsmessig å drøfte hvilke tiltak som lønner seg for de angstdominerte og de mestringsdominerte hver for seg. Til slutt drøftes utfordringer dette gir for lærer ved å tilpasse dette i en helhetlig klassesituasjon. Hvilke felles rammer og intervensjoner kan bli gitt? Hvordan tilpasser man situasjonen slik at hver enkelt elev kan få utfordret sine evner?

7.2.1 Angstdominerte underytere

Angstdominerte elever har en frykt for å feile som er høyere enn motivasjonen for suksess (McClelland, 1953 og Atkinson, 1957). Angsten hemmer deres læringsprosess gjennom unnvikenhet eller passivitet. Både talentfulle og ikke-talentfulle underytere kan tenkes å preges av underyting grunnet frykt for å feile.

Gjesme (1976) hevder at når en angst for å mislykkes først har festet seg, kan den være vanskelig å bli kvitt. Det som bestemmer hvordan en elev skal oppleve å reagere på sin angst er avhengig av blant annet elevens personlighetstrekk (kjønn, evner, motivdisposisjoner) og karakteristikker ved den aktuelle situasjonen (for eksempel type aktivitet, vanskegrad, lærertype, den sosiale sammenligningsgruppa) (Gjesme, 1976:83). Elever preget av frykt for å feile kan preges av urealistiske appraisals og destruktiv bruk av emosjonfokuserede mestringsstrategier. Banduras teori om mestringsforventninger (1977) fremhever mestringsforventninger som angstreduserende hos elever. Gjennom bruk av ros, og elevers opplevelse av mestring, kan frykten for å feile reduseres, slik at elevene etter hvert kan fremstå som mer mestringsmotiverte.

For personer med høy angst og urealistiske appraisals der resultatet er uheldig bruk av emosjonfokuseret mestring, gjør dette at personen ikke mestrer situasjonen, og resultatet kan bli ennå høyere unngåelse neste gang. En metode som er brukt for å unngå dette kalles mestringslæring (Ormrod, 2004). Denne metoden går ut på at

elever instrueres til å lære en ferdighet godt før de går videre til neste trinn.

Underliggende antagelse er at elever klarer å lære en ferdighet, gitt tilstrekkelig tid og instruksjon. Prinsipper som brukes i mestringslæring er:

- å dele opp oppgaven i mindre deler.
- logiske sekvenser
- demonstrering av mestring ved fullendelsen av hver oppgave
- et konkret, observerbart kriterie for mestring på hvert trinn
- tilleggsaktiviteter, instruksjon på nye måter, ekstra oppfølging for elever som ikke lykkes, enten individuelt eller i grupper

Denne fremgangsmåten vil innebære at en oppgave deles opp i mindre delmål for å motivere eleven til å satse videre. Veien frem mot neste mestringssteg fremstår dermed som litt kortere. Ved å løse oppgavedelene i logisk rekkefølge, kan eleven lettere få en forståelse og en helhetlig oppfatning av oppgaven, fordi de ulike mestringsstegene bygger på hverandre. Demonstrering av mestring ved fullendelsen av hver oppgave styrker elevens mestringsfølelse, og kan også bidra til en type overlæring, noe som gjør at ferdigheten sitter ekstra godt, og er mer motstandsdyktig mot å bli glemt. Betydningen av å ha et fast observerbart kriterie ved fullendelsen av hver deloppgave, skaper en tryggere mestringsopplevelse fordi det blir lettere for eleven å vurdere om man klarte å oppnå målet man satte seg. For de elevene som ennå ikke oppnår mestring, blir det satt inn ekstra oppfølging for at også disse elevene skal lykkes. Kjernen i metoden er således tilstrekkelig konkretisering av delmål og kontinuerlig mestringsopplevelse.

Denne metoden kan sies å være både problem- og emosjonfokuset. Angstdominerte elever kan gjennom bruk av denne metoden, få hjelp til å finne problemfokuserete

mestringsstrategier, samtidig som deres frykt for å feile kan bli redusert gjennom opplevelse av mestring underveis. Metoden har vist seg å ha god effekt for elever som ikke presterer så bra på spesifikke ferdigheter (Ormrod, 2004:88-91). Dette er en metode man kan bruke for å prøve å få underyttere med sterk angst til å bryte en sirkel med destruktiv bruk av emosjonfokusert mestring der unngåelsestendensen stadig blir forsterket.

Angstdominerte elever har, som tidligere belyst, også en tendens til å bli motivert av annen målsetting enn mestringsmotiverte. Mål som er fjerne i tid, som fremstår som forholdsvis lette og ikke så viktige, knyttes det mindre angst mot, og kan derfor være mer motiverende for angstdominerte.

Et dilemma er i hvilken grad lærer klarer å ta hensyn til dette i klasseromskonteksten. Å tilpasse mål til hver enkelt kan være tidkrevende, og når elever har fullført noen oppgaver, kreves videre oppfølging med nye mål. Det å fokusere på selvregulering av mål kan være en hensiktsmessig løsning på dette. Gjennom å lære elever til å sette egne mål, vil de være i stand til i større grad å være selvmotiverende. Det at elever setter seg hierarkiske mål fremhever Zimmermann og Schunk (2004) som spesielt gunstig, siden det kan hjelpe elever å bevege seg videre mot neste mål, uten direkte oppfølging fra lærer utenfra.

7.2.2 Mestringsdominerte underyttere

Mestringsdominerte elever kjennetegnes ved større ønske om suksess enn frykt for å feile. Dette vil derfor gi positiv resultatmotivasjon (McClelland, 1953, Atkinson, 1957). Man kan derfor anta at disse elevene ofte vil prestere bra på skolen.

Underlying kan likevel forekomme også hos mestringsmotiverte.

Det kan tenkes at en del mestringsmotiverte elever som underytter kan gå under kategorien talentfulle underyttere. Dette kan være flinke elever, men som kan mangle utfordringer i skolehverdagen, og dermed kan fremstå som underyttere i forhold til

hva de egentlig kunne vært i stand til. Lite bekymring kan knyttes mot disse elevene, og gjør at dette kan være en form for underyting det ikke iverksettes så mye tiltak for. Effekten av for eksempel mestringslæring som et mulig tiltak for angstdominerte underytere, kan vise seg å være størst for de svakest presterende elevene, og dermed gi mindre effekt hos de talentfulle underyterne. Dette for eksempel ved at disse elevene får utført mindre fordi fremdriften blir basert på de svakest presterende elevene. Atkinson (1957) påpekte hvordan passe utfordrende oppgaver motiverer mestringsdominerte mest, og for å unngå underyting vil det være viktig at også de flinke elevene får oppgaver som utfordrer dem.

Også for mestringsmotiverte underytere vil selvregulert læring kunne gi en gunstig effekt i deres skolehverdag. På denne måten lærer de hvordan de selv kan klare å være mest mulig effektive gjennom læringsprosessen, og motivere seg selv til nye høyder. Talentfulle underytere, vil ofte kanskje ikke få veldig sterk oppfølging i arbeidet sitt, rett og slett fordi lærere ofte må konsentrere seg om de svakere elevene. Det å jobbe med selvreguleringsstrategier, kan gjøre at elevene blir flinkere til selv å utnytte sine potensialer. Dette kan fremstå som en av de beste læringsmåtene, fordi de selv lærer seg å møte utfordringer. I stressmestringsprosessen kan bruk av selvregulering være et nyttig virkemiddel som kan belyse konkret hvordan elever på en best mulig måte kan komme seg gjennom appraisal- og mestringsfasene, og være i stand til å vurdere læringsprosessen både underveis og i etterkant.

Samtidig er ikke argumentasjon for selvregulering et argument og et forsvar for at lærere ikke skal tilpasse og følge opp alle elevene i deres arbeid. Fokus på at elevene skal lære selvregulering er ikke først og fremst gunstig for elevene i mangel på oppfølging fra lærer, men er noe som uansett vil være nyttig for elevene fordi de lærer seg å bli mer bevisst på egen læringsprosess. Dette kan gjøre dem i stand til å møte utfordrende situasjoner ved å overvåke egne strategier. Men lærer kan også ha problemer med å fokusere på tilpasninger til hver enkelt i klassen, og bruk av selvregulering kan derfor synes å være et tiltak som vil være hensiktsmessig for alle

elever, fordi de gjennom dette lærer seg å tilpasse læringsprosessen til seg selv, klasseromskonteksten, og endrede forhold underveis i læringsprosessen. Bruk av selvregulering kan derfor synes å være noe som både gagnar angst- og mestringsdominerte underytere.

7.3 Tiltak for å hindre underyting gjennom stressmestringsprosessen

I stressmestringsprosessen er det to ulike forhold som fører til underyting:

- Forhold ved eleven
- Forhold ved situasjonen

Appraisalprosessen belyser hvordan elever kan vurdere situasjoner ulikt. Underyting kan oppstå gjennom urealistiske appraisals. Da er det også vanskelig å komme i gang med gode mestringsstrategier.

Dersom underytere likevel preges av realistiske appraisals, kan man spørre seg om elevene blir stilt for høye krav? Et samfunn kan preges av underyting ved å stille for høye krav til hver enkelt, som enten reduserer motivasjon og interesse, eller skaper så mye stress og press at det kan gå ut over konstruktive læringsmetoder, og elevene kan fremstå som overytere eller utbrente. Bruk av emosjonfokusert mestring kan i disse tilfellene virke konstruktivt for at elevene skal klare å beskytte seg selv mot for urealistiske krav.

Til sammen gir ulike hensyn til angst- og mestringsdominerte elever utfordringer for lærer i å tilpasse til hver enkelt elev. Gjennom stressmestringsprosessen vektlegges også viktigheten av tilpasning til tiltsaksarena, og hensyn til at ulike faser kan kreve ulike tiltak i en læringsprosess.

Stressmestringsteorien belyser dermed hvordan prosessene i stressmestring kan ta hensyn til individets interaksjon med omgivelsene. Perspektivet kan dermed synes å dra de andre motivasjonsteoriene et skritt videre. Allikevel gjenstår et problem i forhold til hvordan lærer best mulig kan ta hensyn til disse faktorene ved tiltak i klasserommet. Drøftingen har konkludert med bruk av selvregulering som en mulighet.

7.3.1 Hvordan kan lærer hjelpe underlytende elever å bli selvregulerte?

Drøftingens konklusjon så langt har foreslått selvregulering som et virkemiddel som kan hindre underlytning både hos angst- og mestringsdominerte elever. Gjennom selvregulering kan elevene bli selvmotiverende og lære seg å stå i utfordrende oppgavesituasjoner gjennom stressmestringsprosessen. Hvordan kan så lærer hjelpe underlytende elever å tilegne seg disse ferdighetene?

Zimmermann og Schunk (2004) vektlegger i sin modell ulike nivåer i tilegnelsen av selvreguleringsevner. Den lærende observerer først en rollemodell, og må lære seg å skille korrekt adferd og utsagn fra ukorrekt. Adferden prøves så å etterlignes på tilsvarende oppgaver. Etter hvert må den lærende praktisere adferden uten nærvær av rollemodellen. Adferden må tilslutt automatiseres slik at den kan praktiseres i dynamiske situasjoner. Gjennom automatisering frigjøres også kognitiv kapasitet.

Utviklingen av selvreguleringsevner tilegnes under sosial veiledning, og en lærer vil i denne prosessen få en viktig posisjon som rollemodell. Læringen forutsetter ikke bare fokus på læringsinnhold, men også læringsprosess. Gjennom at lærer oppfordrer elever til å tenke høyt angående læringsstrategier, diskuterer med hverandre, og evaluerer prosessen underveis, kan lærer hjelpe elever å utvikle gode selvreguleringsevner. Ved å fokusere på dette i klasserommet, vil dette også kunne fremme et klasseromsklima der elevene lærer av hverandre, og også bruker hverandre som rollemodeller.

I stressmestringsprosessen må elever lære seg å tilpasse adferd til endrede person- og situasjonsfaktorer underveis. Hvor langt elever har kommet i utviklingen av selvreguleringsevner, vil også ha betydning for hvilke tiltak som vil innvirke positivt i prosessen.

Målsetting er et eksempel på noe Zimmermann og Schunk (2004) hevder det kan være gunstig settes på ulike måter avhengig av hvor i læringsprosessen elevene befinner seg. Skillet mellom prosess og utfallsmål er basert på Banduras (1977) skille mellom forventninger om utfall og forventninger om mestring. Zimmermann og Schunk (2004) poengterer viktigheten av å sette prosessmål i planleggingsfasen for en lærings situasjon. På denne måten vil elever få et redskap til å evaluere sin egen innsats underveis. De trenger ikke å vente med evaluering til sluttresultat foreligger, for så å sammenligne med tidligere satte utfallsmål. Å sette prosessmål gir standarder som gir større muligheter for justeringer, tilpasninger og opplevelse av mestring underveis. På siste nivå i læringsprosessen når automatisering av ferdighetene oppnås, hevder Zimmermann og Schunk (2004) likevel det vil være gunstig å fokusere på utfallsmål. På grunn av automatisering trengs minimal prosessovervåking, og oppmerksomhet kan derfor festes på utfallsmål uten negative konsekvenser.

Selvreguleringsmodellen til Zimmermann og Schunk hevder en forberedelsesfase før utføring av en handling vil være viktig gjennom at planlegging gir et bedre grunnlag for å evaluere prosessen underveis. Dette vil også være nødvendig på grunn av at både person- og situasjonsfaktorer kan forandres underveis, og strategier som i utgangspunktet var effektive, kan vise seg å bli ineffektive etter hvert. For at elever ikke skal bli underytende vil det være et behov for at de klarer å tilpasse læringsstrategiene sine underveis. Disse ferdighetene vil gjøre elevene bedre i stand til å overvåke bruken av ferdighetene sine i ulike kontekster, og overvåke de ulike læringsprosessene underveis. Drøftingen mener å ha vist at dette er et godt

utgangspunkt for at både angst- og mestringsdominerte underytere bedre skal få utnyttet sine evner og potensialer.

7.4 Oppsummering av hovedpunkter for intervensjoner for å styrke underyteres motivasjon

Oppgaven har vektlagt å belyse motivasjon som et vidt område med fokus på ulike teorier og perspektiver som kan forklare elevens underyting. Tiltak fra de ulike motivasjonsteoriene kan oppsummeres slik:

Affektive teorier om motivasjon viser at angstdominerte elever underyter på grunn av frykt for å feile. Disse elevene vil det være lurt å gi relativt lette oppgaver slik at mestringsfølelsen kan styrkes, og frykten for å feile avta. Mestringsdominerte elever vil derimot ha større behov for å bli tilstrekkelig utfordret.

Teorien om selvbestemmelse belyser hvilken effekt det kan gi for læring dersom elever er selvbestemte og indre motivert for sin adferd. På skolen kan man ved å gi elever opplevelse av autonomi og oppgaver de er indre motivert for, gi elevene større muligheter til å få utnyttet sine evner. Skolen som arena gir også begrensninger i hvilken grad aktiviteter som elevene er indre motivert for, skal få bli gjeldende. Perspektivet gir også bidrag på at opplevelse av autonomi først og fremst gir god effekt for elever med høye Ms-motiver, mens elever med svake Ms-motiver synes å oppnå bedre effekt av ytre motiverte aktiviteter.

Attribusjonsteorier viser tankemønsterets betydning for motivasjon. Attribusjon kan spesielt synes å være relevant for angstdominerte underytere siden disse elevene kan preges av negative tankemønstre for læringsprosessen.

Målteori viser hvordan målsetting kan motivere. Mestringsmotiverte elever motiveres av spesifikke, passe vanskelige mål nært i tid, og fravær av dette kan gjøre elevene

underytende. Angstdominerte elever kan derimot oppnå å prestere bedre ved lette mål fjernt i tid, fordi dette er minst angstvekkende.

Mestringsforventninger påvirker prestasjoner direkte, og også i hvilken grad elever tør å sette seg mål som utfordrer seg selv og hvilke attribusjoner de foretar. For angstdominerte underyttere kan styrkede mestringsforventninger være et av de beste tiltakene for at deres frykt for å feile skal bli redusert.

Ulike behov for tiltak for angst- og mestringsdominerte underyttere ga behov for et perspektiv der interaksjonen mellom de ulike elevene og deres omgivelser ble vektlagt. Stressmestringsteorien belyser dette gjennom appraisal- og mestringsprosessene som vektlegger elevers reaksjoner og handlinger i møte med omgivelsene. For at ulike elever kan unngå å bli underyttere, forutsetter dette at tiltak kan tilpasses hver enkelt. En måte å gjøre dette på i klasseromssituasjonen, er å fokusere på selvregulert læring, siden dette kan gi gunstig effekt både for angst- og mestringsdominerte underyttere. På denne måten kan elevene tilegne seg selvreguleringsevner så de får en forståelse for læringsprosessen, og blir i stand til å være selvmotiverende. Aktiv planlegging i forkant av en oppgave med setting av prosessmål, og overvåking av læringsprosessen underveis, fremheves som gode selvreguleringsstrategier.

Til sammen resonnerer oppgaven seg frem til selvregulering som en metode en lærer kan bruke for å styrke motivasjonen til både angst- og mestringsdominerte underyttere, samt også å omfatte øvrige elever, for dermed å kunne bidra til forebygging av underytning også i klassen som helhet.

8. Konklusjon

I oppgaven har følgende to problemstillinger blitt drøftet:

1. Hvilken betydning har manglende motivasjon for underyting?

og

2. Hvordan kan man styrke underyteres motivasjon?

Oppgaven tillegger manglende motivasjon avgjørende betydning for underyting.

Oppgaven belyser manglende motivasjons betydning for underyting ved å vise til ulike motivasjonsteorier, og hvordan mulig underyting kan oppstå på bakgrunn av faktorer teoriene belyser.

Videre konkluderer oppgaven med at definering av underyting på bakgrunn av manglende motivasjon også er hensiktsmessig ved at underyting på denne måten ikke fremstår som noe fastlagt og stabilt ved elevene, men noe som oppstår i deres interaksjon med omgivelsene. Manglende motivasjon vil også være en klar avgrensning av underyting som kan hindre en for vid bruk av begrepet.

For å belyse hvordan man kan styrke underyteres motivasjon, vektlegger oppgaven at underytere i skolen er forskjellige, og blir motivert på ulikt grunnlag. Oppgaven vektlegger skillet mellom angst- og mestringsdominerte underytere, og belyser hvordan disse elevene kan ha ulike behov for å optimalisere sin motivasjon.

Angstdominerte underytere trenger først og fremst å oppleve mestring for å redusere frykten sin for å feile. Mestringslæring (Ormrod, 2004) er en metode som foreslås i denne sammenheng. Videre kan det være gunstig å gi angstdominerte underytere forholdsvis lette oppgaver litt frem i tid som ikke anses som så viktige.

Mestringsdominerte underytere trenger først og fremst å bli tilstrekkelig utfordret, slik at de får trening i utfordrende oppgavesituasjoner. Disse elevene blir motivert av passe utfordrende oppgaver, gjerne nært i tid, som anses som viktige.

Elevers ulike behov må tas på alvor for å hindre underyting. I stressmestringsprosessen tas det høyde for dette gjennom at interaksjonen mellom elev og situasjon belyses gjennom appraisal- og mestringsprosessen. Appraisalfasen belyser elevers oppfattelse av en situasjon som stressende eller ikke-stressende. Mestringsfasen omhandler hvordan eleven handler i forhold til den potensielt stressende situasjonen.

Ved å belyse stressmestringsprosessen vil både faktorer ved eleven og situasjonen virke inn, samt at de ulike fasene i læringsprosessen kan kreve ulike tiltak. Elevers læringsstrategier må derfor hele tiden vurderes opp mot situasjoner elevene står i, fordi betingelser er dynamiske og kan forandres underveis. Da må også eventuelle tiltak kunne endres.

For at elever skal være i stand til en slik overvåking av læringsprosessen, foreslår derfor oppgaven bruk av selvregulert læring hos elevene som et virkemiddel. Gjennom bruk av selvregulering kan det tas hensyn til deres ulikheter, fordi elever lærer å tilrettelegge og i forhold til egne forutsetninger, i forhold til situasjonen, og i forhold til hvor i læringsprosessen de befinner seg.

Selvregulering fremstår derfor som en læringsform som tar elevers ulikheter på alvor, og er en intervensjonsform som virker realistisk igangsatt på elevenes naturlige læringsarena i klasserommet.

Videre forskningsarbeid

Oppgaven vrir begrepet underyting i retning av å benytte det i den hensikt å kunne si noe om elevers læringspotensialer. For å videreutvikle denne bruken av begrepet i forskningsområdet omkring underytere kunne det være interessant å belyse mer

omkring hvordan elevers læringspotensialer kan komme til uttrykk i skolesammenheng. Svar på dette vil kunne være nyttig for å tillegge begrepet mer praktisk nytteverdi i klasserommet.

Tiltak i denne oppgaven, hvis effekt, mener å være en vei elevers potensialer lettere kan komme til uttrykk. Målet er at elever skal kunne få bruke sine evner og potensialer i skolearbeidet. Det kunne vært interessant å foreta empiriske utprøvinger av foreslåtte tiltak og vurdere effekt. Særlig interessant vil det være å vurdere eventuelle behov for ulik tilrettelegging for angst- og mestringsdominerte elever, for at begge disse elevgruppene skal oppnå å bli effektivt selvregulerende i sine læringsprosesser.

9. Kildeliste

Atkinson, J.W. (1957): *Motivational determinants of risk-taking behavior*. I:

Atkinson, J.W. (1983): *Personality, motivation, and action*. Selected papers. Praeger. New York.

Atkinson, J.W. (1958): *Toward experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies, and incentives*. I: Atkinson, J.W. (1983): *Personality, motivation and action*. Selected papers. Praeger Publishers. New York.

Bandura, A. (1977): *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, Vol. 84, No. 2, s. 191-215.

Bandura, A (1986): *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. New Jersey

Bandura, A. (1995): *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press

Bø, I. og Helle, L. (2003): *Pedagogisk ordbok, Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget. Oslo.

Cock, D. og Halvari, H. (2001): *Motivation, performance and satisfaction at school: The significance of the achievement motives- autonomy interaction*. I:

Efklides, A., Kuhl, J. og Sorrentino, R.M. (2001): *Trends and prospects in motivation research*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht.

Covington, M.V. og Roberts, B. (1994): *Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates*. I Pintrich, P.R, Brown, D.R. og

Weinstein, C.E. (Eds): (1994): *Student motivation, cognition and learning. Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Erlbaum. Hillsdale, New Jersey.

DeCharms, R. (1972): *Personal causation training in the schools*. Journal of applied social psychology, nr 2, 1972, s. 95-113

Deci, E. L. (1971): *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation I*: Journal of personality and social psychology, nr. 18, s. 105-115.

Deci, E.L. og Ryan, R.M: (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. New York.

Elliott, E.S. og Dweck, C.S. (1988): *Goals: An approach to motivation and achievement*. I: Journal of personality and social psychology, nr. 54, s. 5-12.

Gjesme, T. (1974): *Goal distance in time and its effects on the relations between achievement motives and performance*. Journal of research in personality. Nr. 8, 1974, s. 161-171.

Gjesme, T. (1976): *Angst for å mislykkes på skolen*. Norsk pedagogisk tidsskrift. Nr. 60, 1976, s. 82-91. Universitetsforlaget. Oslo.

Gjesme, T. (1983): *On the concept of future time orientation: considerations of some functions' and measurements 'implications*. International Journal of Psychology. Volume 18, No. 5, 1983, s. 443-462.

Humphreys, L.G. (1974): *The misleading distinction between aptitude and achievement tests*. I: Green, D.R. (Ed): *The aptitude-achievement distinction*. CTB/McGraw-Hill. Monterey, CA.

Kaplan, R.M. og Saccuzzo, D.P. (1982): *Psychological testing: Principles, applications, and issues*. Brooks/Cole. Pacific Grove. CA.

Kunnskapsforlaget (1984): *Engelsk norsk ordbok*.

Lazarus, R.S. og Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal and coping*. Springer Publishing Company. New York.

Locke, E.A. og Latham, G.P. (1990): *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall. Englewood Cliffs. New Jersey.

Lund, T. (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Unipub. Oslo.

Mandel, H.P. og Marcus, S.I. (1988): *The Psychology of Underachievement*. John Wiley & Sons, Inc. USA.

McCall, R.B, Evahn, C. Og Kratzer, L. (1992): *High school underachievers. What do they achieve as adults?* Sage Publications Inc., California.

McClelland, D.C, Atkinson, J.W, Clark, R.A og Lowell, E.L. (1953): *The achievement motive*. Appleton-Century-Crofts. New York.

Nilssen, N.E. (1998): *Underyting. Et teoretisk studie av hva som karakteriserer underyting, hva som forårsaker dette problemet og hvordan dette problemet kan forebygges*. Hovedoppgave i pedagogikk, høsten 1998. Pedagogisk Forskningsinstitutt.

Nygård, R. (1993): *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse*. Ad Notam Gyldendal. Oslo

Ormrod, J.E. (2004): *Human learning*. Merrill Prentice Hall. New Jersey.

Peterson, C., Maier, S.F. og Seligman, M.E.P. (1993): *Learned helplessness. A theory for the age of personal control*. Oxford University Press.

Pintrich, D.R. og Schunk, D.H. (2002): *Motivation in education. Theory, research, and applications*. Merril Prentice Hall. New Jersey.

Rand, P. (1991): *Mestringsmotivasjon*. Universitetsforlaget AS. Oslo.

Rand, P. (1996): *Avskjedsforelesning: Målrettet handling krever instrumentell aktivitet*. Rapport nr. 9. 1996. Universitetet i Oslo. Pedagogisk Forskningsinstitutt.

Rigby, C.S., Deci, E.L., Patrick, B.C., Ryan, R.M. (1992): *Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning*. Motivation and emotion. Vol 16. No 3, 1992, s. 165-185.

Rutter, M. (1975): *Helping troubled children*. Plenum Press. New York

Seligman, M.E.R (1975): *Helplessness. On depression, development and death*. W.H. Freeman and company. San Fransisco.

Sternberg, R.J. (1982): *Lives we live by: Misapplication of tests in identifying the gifted*. Gifted child quarterly, 26, s. 157-161.

Urdu, T og Turner, J.C (2005): *Competence motivation in the classroom*. I: Elliott, A.J og Dweck, C.S (2005): *Handbook of competence and motivation*. The Guildford Press. New York.

Watson, J.B. (1930): *Behaviorism*. Norton. New York.

Weiner, B. (1972): *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Rand McNally. Chicago.

White, R.W. (1959): *Motivation reconsidered: The concept of competence*. Psychological Review, 66, s. 297-333.

Zimmermann, B.J. og Schunk, D.H. (2004): *Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective*. I: Dai, D.Y. og Sternberg, R.J. (Eds) (2004): *Motivation, emotion, and cognition. Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London

