

Lært hjelpeløshet

En presentasjon og diskusjon av Martin Seligmans teori sett i forhold til ulike relevante teorier og i forhold til kronisk manglende mestring i skolen

Turid Ljøkjell Thorsen



Hovedoppgave i profesjonsstudiet i pedagogikk
Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

LÆRT HJELPELØSHET

En presentasjon og diskusjon av Martin Seligmans teori sett i forhold til ulike relevante teorier og i forhold til kronisk manglende mestring i skolen.

AV:

THORSEN, Turid Ljøkjell

EKSAMEN:

Hovedoppgave i pedagogikk, profesjonsstudiet

Pedagogisk- psykologisk rådgivning

Cand. Ed.

SEMESTER:

Våren 2007

STIKKORD:

Pedagogisk psykologi

Lært hjelpeløshet

Manglende mestring i skolen

SAMMENDRAG

PROBLEMOMRÅDE:

Tema og problemområde for denne oppgaven er Martin Seligmans teori om lært hjelpeløshet. Seligman mener at vår tids depresjoner, angst og følelse av mislykkethet ikke bare skjer, men stammer fra en følelse som er lært, forsterket og rettfærdiggjort av individet selv.

Oppgavens tittel er:

"Lært hjelpeløshet; en presentasjon og diskusjon av Martin Seligmans teori sett i forhold til ulike relevante teorier og i forhold til kronisk manglende mestring i skolen"

Problemstillingen er:

Hva er lært hjelpeløshet og i hvilken grad kan teorien om lært hjelpeløshet anvendes som forklaringsmodell i forhold til kronisk manglende mestring i skolen?

I den sammenheng har det vært viktig å få fram sider ved teorien ved å se den fra ulike synsvinkler. Det har jeg gjort ved å ta for meg bakgrunnen for teorien, presentert teorien og sett nærmere på de faktorene som førte fram til reformuleringen av teorien om lært hjelpeløshet. Vi har også sett nærmere på noe av kritikken som teorien har blitt møtt med. Jeg har også sett teorien om lært hjelpeløshet i forhold til Rotters "locus of control", Weiners attribusjonsteori og Deci og Ryans makroteori om selvbestemmelse.

Ved å belyse teorien gjennom presentasjon og diskusjon i tillegg til å se den i forhold til relevante teorier, har jeg ønsket å gi en helhetlig forståelse av fenomenet lært hjelpeløshet. Med det som utgangspunkt ønsket jeg å se teorien om lært hjelpeløshet applisert på et område i det virkelige liv. Valgene falt på skolen da det for det første var et aktuelt område i forhold til pedagogikkstudiet. For det andre gir observasjon av barn som ikke får det til i skolen verdifull informasjon om konsekvensene av manglende kontroll i en naturlig setting. Siste del av oppgaven fokuserte derfor på teorien om lært hjelpeløshet i forhold til kronisk manglende mestring i skolen.

Spørsmål som jeg ønsker å besvare underveis er:

Hvilke faktorer er med på å skape og å opprettholde lært hjelpeløshet?

Hvilke tiltak kan man sette inn for å forebygge og "avlære" kronisk manglende mestring i skolen?

Ut fra problemstillingen er det naturlig å fokusere mer på mestringsaspektet ved teorien om lært hjelpeløshet enn på teorien som en modell for å forklare depresjon.

METODE OG KILDEBRUK

Jeg har valgt å bruke en teoretisk innfallsvinkel til temaet lært hjelpeløshet. Med utgangspunkt i relevante bøker og fagartikler vil jeg fremstille og drøfte temaet på ulike vis. Jeg har for det meste brukt litteratur hentet fra utenlandske teoretikere, men også noe relevant norsk litteratur. Spesiell fokus har naturlig nok vært på artikler og bøker som Martin Seligman har skrevet og bidratt i. Når det gjelder validiteten til kildematerialet har jeg vært nøye med å se på både materialets relevans for oppgaven og på kvaliteten av materialet i seg selv. Jeg har forsøkt å i størst mulig grad å bruke primærkilder, men har av praktiske grunner av og til måtte ty til sekundærkilder uten at det skal ha forringet innholdet.

KONKLUSJONER

Et av spørsmålene jeg har forsøkt å svare på i oppgaven er: hvilke faktorer som er med på å skape og å opprettholde lært hjelpeløshet? Seligman legger vekt på at forventninger om manglende kontingens var tilstrekkelige for å utvikle lært hjelpeløshet. Samtidig har attribusjoner stor betydning for forventning om kontingens. Basis for hjelpeløshet er i følge Seligman indre attribusjon. Mennesker med en forklaringsstil bygget på internale, globale og stabile attribusjoner er i større grad enn andre disponert til å føle seg deprimert, ha lav selvfølelse, kjenne seg stresset og ha opplevelse av manglende kontroll.

En del av problemstillingen gikk på i hvilken grad teorien om lært hjelpeløshet kunne anvendes som forklaringsmodell i forhold til kronisk manglende mestring i skolen. Det har jeg forsøkt å belyse ved å se nærmere på Seligmans synspunkt om forholdet mellom lært hjelpeløshet og skoleprestasjoner. Jeg har her trukket inn relevante synspunkt fra Rotter, Weiner og Deci og Ryan i tillegg til noen synspunkt hentet fra kritikken av teorien om lært hjelpeløshet. Jeg kom fram til at det var mye å hente fra teorien om lært hjelpeløshet når det gjaldt å forstå kronisk manglende mestring i skolen. Samtidig var det klart at den ikke belyste alle aspekt ved fenomenet. En multiteoretisk tilnærming med teorien om lært hjelpeløshet i bunnen ble dermed foreslått som en fruktbar tilnærming.

Et annet av spørsmålene jeg ønsket å svare på underveis var hvilke tiltak man kunne sette inn for å forebygge og "avläre" kronisk manglende mestring i skolen. Både Seligman selv og de andre tilnærmingene som var skissert i oppgaven hadde konstruktive tiltak. Konklusjonen her var da også å ta i betraktning tiltak bygget på Seligmans synspunkt i tillegg til tiltak fra andre relevante tilnærminger for at eleven skal få en best mulig opplevelse av mestring og kontroll over læringsprosessen.

En del av problemstillingen i oppgaven var: Hva er lært hjelpeløshet?

Ved å belyse teorien gjennom presentasjon og diskusjon av Martin Seligmans teori, se den i forhold til ulike relevante teorier og i forhold til kronisk manglende mestring i skolen mener jeg å ha fått fram hva lært hjelpeløshet er.

FORORD

Da det etter år med sykdom i familien åpnet seg en mulighet for at jeg kunne få fullført hovedoppgaven, ble ikke skriveprosessen slik jeg hadde sett den for meg. På grunn av mange etternølere som meg var det ikke veileder å oppdrive. Usikkerheten var stor i forhold til om jeg ville klare å nå målet på egen hånd. Jeg tok fram det jeg allerede hadde skrevet i oppgaven og ble møtt med den første setningen i innledningen; nemlig Winston Churchills ord: "Never give up, never give up, never give up!"

Denne hovedoppgaven har blitt til takket være hjelp fra mange rundt meg. Venner og familie har brydd seg og oppmuntret meg til å stå på. Spesiell takk skal Åshild Lyngset Bø ha som har lest korrektur og kommentert, hjulpet meg å sette meg mål underveis, bidratt med støtte og konstruktive innspill. En veldig stor takk til min kjære familie for den inspirasjon og glede dere gir! Takk kjære Rolf for at du hele veien hatt tro på at jeg skulle klare å gjennomføre oppgaven. Takk for alt du har gjort på hjemmefronten for at jeg skulle få skrive. Takk til mine fire barn; Tobias, Filip, Live og Marie for god hjelp, tålmodighet og forståelse!

En takk også til Torgrim Gjesme som satte meg på sporet av denne oppgaven og som kom med gode innspill i startfasen.

Asker, 6. mars 2007

Turid Ljøkjell Thorsen

Figurer:

- Figur 1. (kap. 3) Eksempel på "shuttlebox"
- Figur 2. (kap. 3) Respons kontingens
- Figur 3. (kap. 3) Komponenter i lært hjelpeløshet
- Figur 4. (kap. 5) Den attribusjonsbaserte reformuleringen av teorien om lært hjelpeløshet
- Figur 5. (kap. 9) Grad av "self-determination"
- Figur 6. (kap. 9) Ulike typer motivasjon og deres reguleringsstil, "loci of causality" og korresponderende prosesser
- Figur 7. (kap. 9) Nødvendige betingelser for selvbestemmelse

Tabeller:

- Tabell 1. (kap. 3) Effekt av ikke kontrollerbare sjokk ved unngåelseslæring
- Tabell 2. (kap. 5) Kausalforklaringer av avvisning på det romantiske plan
- Tabell 3. (kap. 7) Årsaker til resultat av hendelser/handlinger
- Tabell 4. (kap. 7) Weiners reviderte modell for årsaksattribusjon
- Tabell 5. (kap.10) Årsaksforklaringer i forhold til skoleprestasjoner

INNHALDSFORTEGNELSE

1	INNHold.....	1
1.1	Motivasjon for å skrive.....	2
1.2	Tema og problemstilling.....	3
1.3	Metode.....	4
1.4	Hva jeg har tenkt å gjøre.....	4
2	HISTORISK BAKGRUNN.....	6
2.1	Behaviorisme.....	7
2.1.1	Klassisk betinging.....	8
2.1.2	Instrumentell /operant betinging.....	9
2.2	Kognitiv teori.....	11
3	SELIGMAN OG HANS OPPRINNELIGE TEORI OM LÆRT HJELPELØSHET.....	13
3.1	Biografisk skisse av Martin Seligman.....	13
3.2	Bakgrunn for forskningen.....	14
3.3	Forsøkene.....	16
3.4	Seligmans tolkningen av forskningsresultatene.....	18
3.5	Formulering av teorien om lært hjelpeløshet.....	19
3.5.1	Motivasjon.....	21
3.5.2	Kognisjon.....	21
3.5.3	Emosjon.....	22
3.6	Kur og forebygging.....	22
3.7	Lært hjelpeløshet hos mennesker.....	23
4	KRITIKK OG BAKGRUNN FOR REFORMULERING AV TEORIEN.....	25
4.1	Alternative forklaringer på lært hjelpeløshet hos dyr.....	25
4.1.1	Atferdsbaserte teorier.....	25
4.1.2	Nevrokjemiske tilnærminger.....	25
4.2	Kritikk av teorien om lært hjelpeløshet hos menneske.....	26
4.3	Rotters sosiale læringsteori.....	27
4.4	Attribusjonsteori.....	27
4.4.1	Utvikling av det attribusjonsteoretiske feltet.....	28
4.4.2	Generelt om attribusjonsteori.....	31
4.5	Abramson, Seligman og Teasdales kritikk av den opprinnelige teorien....	31

4.5.1	Universell versus personlig hjelpeløshet.....	32
4.5.2	Generalisert hjelpeløshet.....	33
5	REFORMULERING AV DEN OPPRINNELIGE TEORIEN.....	34
5.1	Hvilke betingelser fører til og opprettholder lært hjelpeløshet?.....	35
5.1.1	Årsaksattribusjoner.....	35
5.1.2	Attribusjonsstil/forklaringsstil.....	39
5.1.3	Forventning om manglende kontroll.....	41
5.2	Konsekvenser av lært hjelpeløshet.....	42
5.3	Kritikken av den reformulerte teorien.....	43
5.3.1	Lært hjelpeløshet og Becks kognitive teori om depresjon.....	43
5.3.2	Reformulering eller ny teori?.....	43
5.3.3	Flere faktorer enn i den reformulerte modellen?.....	44
5.3.4	Andre faktorer enn forventning om manglende kontroll.....	45
5.3.5	Begrepet lært hjelpeløshet.....	47
5.4	Håpløshetsteori.....	50
5.5	Oppsummering av kritikken.....	51
6	BEGREPET KONTROLL.....	53
6.1	Kontroll og kontrollerbarhet.....	53
6.2	Oppfattet eller faktisk kontroll.....	54
6.3	Kontroll i forhold til hva?.....	54
7	ROTTERS "LOCUS OF CONTROL".....	55
7.1	Introduksjon.....	55
7.2	Sosial læringsteori.....	55
7.3	Rotters sosiale læringsteori.....	56
7.3.1	Hovedkomponenter i Rotters sosiale læringsteori.....	57
7.4	"Locus of control".....	59
7.4.1	External "locus of control".....	60
7.4.2	Internal "locus of control".....	60
7.4.3	"Locus of Control Scale".....	60
7.4.4	"Locus of control" sett i forhold til lært hjelpeløshet.....	61
8	WEINERS ATTRIBUSJONSTEORI.....	64
8.1	Introduksjon.....	64
8.2	Årsaksattribusjon.....	64
8.3	Attribusjon og følelser.....	66

8.3.1	Attribusjonsuavhengig determinanttype.....	66
8.3.2	Attribusjonsavhengig determinanttype.....	67
8.4	Weiners attribusjonsteori sett i forhold til lært hjelpeløshet.....	68
9	DECI OG RYANS TEORI OM "SELF-DETERMINATION".....	71
9.1	Introduksjon.....	71
9.2	"Self-determination theory".....	71
9.2.1	Kognitiv evaluerings teori.....	73
9.2.2	Organismisk integrasjons teori.....	74
9.2.3	Teori om kausalitetsorientering.....	76
9.2.4	Teori om grunnleggende behov.....	77
9.3	Noen aspekt ved teorien om selvbestemmelse sett i forhold til lært hjelpeløshet.....	78
9.3.1	Fokus.....	78
9.3.2	Amotivasjon og lært hjelpeløshet.....	79
9.3.3	Selvdeterminering og attribusjoner.....	80
9.3.4	Ytre belønning.....	82
10	LÆRT HJELPELØSHET OG KRONISK MANGLENDE MESTRING I SKOLEN.....	85
10.1	Innledning.....	85
10.2	Generelt om mestring.....	86
10.2.1	Mestringstro.....	88
10.3	Barn som viser manglende mestring i skolen.....	88
10.4	Noen aktuelle begrep.....	89
10.4.1	Lav mestringsmotivasjon.....	90
10.4.2	Underyting.....	91
10.5	Mestring og lært hjelpeløshet.....	91
10.6	Lært hjelpeløshet som forklaring på kronisk manglende mestring i forhold til skoleprestasjoner.....	92
10.6.1	Historie med kronisk mislykking.....	93
10.6.2	Forventning om å mislykkes.....	93
10.6.3	Årsaksforklaringer hos barn med manglende mestring i skolen.....	94
10.6.4	Optimistisk versus pessimistisk forklaringsstil hos skolebarn.....	96
10.7	Konsekvenser av lært hjelpeløshet hos elever.....	97
10.8	Flere aspekt ved kronisk manglende mestring i skolen.....	99

10.8.1	"Locus of control"	99
10.8.2	Synspunkt fra Weiners attribusjonsteori.....	100
10.8.3	Motivasjonell orientering.....	100
10.8.4	Behovet for autonomi.....	101
10.8.5	Behovet for å beskytte selvfølelsen.....	102
10.8.6	Verdi som innvirkende faktor.....	104
10.8.7	"Self-efficacy"	106
10.9	I hvilken grad har teorien om lært hjelpeløshet noe for seg som forklaringsmodell ved kronisk manglende mestring i skolen?.....	107
10.10	Hvordan hjelpe "the turned off child"?.....	108
10.10.1	Attribusjonsmønstre.....	109
10.10.2	Lært optimisme.....	110
10.10.3	Vurdering av attribusjonell retrening.....	112
10.10.4	Kognitiv terapi.....	114
10.10.5	Fokus på verdi.....	114
10.10.6	Fokus på "self-efficacy" eller mestringstro.....	115
10.10.7	Fokus på "self-determination".....	115
10.10.8	Kontroll.....	118
10.10.9	La barna få lære å takle det å mislykkes.....	119
10.11	Hvordan forbygge manglende mestring hos elever?.....	120
10.12	Oppsummering.....	121
11	KONKLUSJON.....	123
11.1	Noen tanker tilslutt.....	124

1 INNLEDNING

"Never give up. Never give up. Never give up!" var Winston Churchill's berømte ord under den andre verdenskrig. I dag lever vi i et samfunn hvor mange strever med å mestre livet sitt. Depresjoner florerer helt nede i barneskolealder, kapasiteten i psykiatrien er sprengt, vi strever med å leve sammen som par, og mange mennesker er avhengige av økonomisk støtte fra det offentlige for å klare seg. Det kan virke som om mange mennesker ikke lenger opplever å ha kontroll over sitt eget liv.

Martin Seligman mener at vår tids depresjoner, angst og følelse av mislykkethet ikke "bare skjer"; de stammer fra en følelse av hjelpeløshet som er lært, forsterket og rettferdiggjort av individet selv (Seligman 1992). Seligman var den første som sammen med Steven Maier og C. Peterson introduserte begrepet "lært hjelpeløshet" (Seligman & Maier 1967). Med utgangspunkt i utallige forsøk med dyr kom han, Steven Maier og C. Peterson fram til en teori som i første omgang ble brukt for å forklare årsakene til depresjon hos mennesker. Etter hvert som psykologien som vitenskap utviklet seg til å bli mer og mer opptatt av temaer som attribusjon, motivasjon og kognisjon, ble Seligman selv klar over manglene i sin teori og kom derfor med en reformulering av teorien. I følge Seligman vil opplevelse av håpløshet oppstå som følge av hvordan man forklarer ting som skjer. Disse forklaringene, eller attribusjonene, er ofte bestemt av tidligere erfaringer og da gjerne erfaring i form av fravær av kontroll.

Teorien om lært hjelpeløshet har blitt referert til mye. Den har blitt og blir brukt av enkelte som forklaringsmodell innen alt fra hundeoppdragelse til "battered women syndrom"; dvs hvorfor enkelte kvinner ikke kommer seg ut av destruktive forhold. Seligman selv mener at man i enkelte sammenhenger har brukt teorien om lært hjelpeløshet ukritisk.

For Martin Seligman selv ble da etter hvert oppmerksomheten rettet mot de tilfellene der man ser det motsatte av lært hjelpeløshet; lært optimisme. Han har viet mye av sin tid til utviklingen av feltet positiv psykologi og hva som fremmer god helse. Sentralt for Seligman er empowerment og forebygging av psykiske lidelser, da særlig depresjon. Han mener det er viktig å styrke menneskets opplevelse av mestring og

kontroll over eget liv. Læring av optimistisk attribusjonsstil og fokus på individets egne ressurser skal være det sentrale i stedet for å fokusere på problemer og symptomer. Seligman tar i boka "The Science of Optimism and Hope" (2000) opp temaet "lykke". Han svært kritisk til den amerikanske kulturens fokus på selvfølelse og ekstrem individualisme og mener det ikke er veien til lykke. Det er kun i samspill med omgivelsene at en kan utvikle en god selvfølelse og opplevelse av mestring (Gilham m.fl. 2000).

Navnet Martin Seligman møter man ofte på når man søker etter stoff innen ulike retninger av psykologien. Han har satt og setter spor etter seg innen alt fra forskning til klinisk psykologi. Hans tanker og ideer er også gjort tilgjengelig for det alminnelige publikum gjennom utallige populærvitenskapelige bøker. Martin Seligman regnes av mange som en av nåtidens mest innflytelsesrike psykologer (Berge 2005).

Selv om Seligman selv har dreidd sin oppmerksomhet mot positiv psykologi har mange fortsatt å forske på og ikke minst å benytte begrepet lært hjelpeløshet som forklaring på mange situasjoner der forventet mestring uteblir.

1.1 Motivasjon for å skrive

Grunnene til at jeg har valgt å skrive om lært hjelpeløshet er mange. Blant annet har jeg en stor interesse av å forstå mennesker, og får derfor mange spørsmål i møte med mennesker som sitter fast og av ulike grunner ikke kommer videre med livene sine. Spesielt når det virker som om alt ytre sett ligger til rette for å mestre ulike utfordringer, er frustrasjonen stor på andres vegne når en ser at de ikke gjør noe med sin egen vanskelige situasjon. Interessen ble derfor raskt vekket da vi i studiet kom inn på Seligman og hans teori om lært hjelpeløshet. Plutselig syntes jeg at jeg observerte eksempler som lignet lært hjelpeløshet hvor jeg enn snudde meg. Jeg så mennesker som ikke hadde noen tro på at de kunne lykkes med studiene, mennesker som ikke klarte å bryte ut av destruktive parforhold og arbeidsløse som ikke en gang prøvde å få seg jobb. I tillegg var nyhetene fulle av skildringer av fattigdom i den tredje verden, og mennesker som satt med dyrkbar jord uten å være i stand til å livberge seg og sine. Jeg syntes rett og slett at jeg så manglende mestring

overalt. Spørsmålet var om det jeg observerte rundt meg kunne forklares som lært hjelpeløshet.

Mye av motivasjonen kommer også fra erfaringer i eget liv. Blant annet ble etter hvert hovedoppgaveskrivingen nettopp et sted hvor jeg personlig støtte på det som jeg opplevde som noe som lignet lært hjelpeløshet. Hvorfor kan jeg ikke bare se til å få skrevet oppgaven? Utallige avbrekk grunnet sykdom i familien gjorde at jeg til slutt ikke hadde noen tro på at dette var mulig for meg å gjennomføre, selv etter at sykdomsperiodene så ut til å være over og jeg burde kunne få til å skrive.

Hvis teorien om lært hjelpeløshet kan ses på som en god forklaring på manglende mestring der en skulle forvente å lykkes, kan man kanskje finne noen nøkler i forhold til å vinne over lite konstruktive handlingsmønstre. Motivasjonen min er ikke bare å få en større kunnskap om manglende mestring, men å finne veien ut av det.

1.2 Tema og problemstilling

Tema for denne oppgaven er Martin Seligmans teori om lært hjelpeløshet. Jeg har valgt å legge stor vekt på innføring i teorien om lært hjelpeløshet da jeg mener grundig kjennskap til ulike sider ved og rundt teorien er viktig for å kunne applisere den til områder i det virkelige liv. For å belyse teorien på en god måte har jeg valgt å se den fra ulike innfallsvinkler. Jeg vil for det første presentere teorien og noe av den kritikken den har møtt. Dernest vil jeg se den i lys av andre relevante teorier og tilslutt se hvordan teorien om lært hjelpeløshet kan brukes som forklaringsmodell i forhold til et område i det praktiske liv; nemlig i forhold til kronisk manglende mestring i skolen.

Oppgavens tittel og problemområde er:

"Lært hjelpeløshet; en presentasjon og diskusjon av Martin Seligmans teori sett i forhold til ulike relevante teorier og i forhold til kronisk manglende mestring i skolen."

Problemstillingen er:

Hva er lært hjelpeløshet og i hvilken grad kan teorien om lært hjelpeløshet anvendes som forklaringsmodell i forhold til kronisk manglende mestring i skolen?

Spørsmål som jeg ønsker å besvare underveis er:

Hvilke faktorer er med på å skape og å opprettholde lært hjelpeløshet?

Hvilke tiltak kan man sette inn for å forebygge og "avlære" kronisk manglende mestring i skolen?

Ut fra problemstillingen er det naturlig å fokusere mer på mestringsaspektet ved teorien om lært hjelpeløshet enn på teorien som en modell for å forklare depresjon.

1.3 Metode

Jeg har valgt en teoretisk tilnærming til temaet lært hjelpeløshet. Dette har jeg gjort fordi jeg opplever det som den mest hensiktsmessige fremgangsmåten for å kunne fordype meg i temaet. Metoden som brukes er dermed hermeneutisk. Med det mener jeg at jeg i denne oppgaven prøver å se helheten i lys av delene, og delene i lys av helheten for å forsøke å få større innblikk i temaet. Med utgangspunkt i relevante bøker og fagartikler vil jeg fremstille og drøfte temaet på ulike vis. Jeg har for det meste brukt litteratur hentet fra utenlandske teoretikere, men også noe relevant norsk litteratur. Spesiell fokus har naturlig nok vært på artikler og bøker som Martin Seligman har skrevet og bidratt i. Når det gjelder validiteten til kildematerialet har jeg vært nøye med å se på både materialets relevans for oppgaven og på kvaliteten av materialet i seg selv. Noen få steder har jeg benyttet populærvitenskapelig materiale. Det har jeg gjort med et kritisk blikk og vært ekstra nøye med å sjekke at ideene hentet fra slikt materiale er i tråd med ideene til kildene som det blir henvist til. Jeg har forsøkt å i størst mulig grad å bruke primærkilder, men har av praktiske grunner av og til måtte ty til sekundærkilder uten at det skal ha forringet innholdet.

1.4 Hva jeg har tenkt å gjøre

Først kommer jeg til å presentere Seligman og den psykologiske tradisjon han står i. Så vil jeg beskrive forskningen som ledet fram til teorien om lært hjelpeløshet. Jeg vil gå inn på hensikten med Seligmans forskning, hva han fant og hvordan han tolket funnene. Teorien om lært hjelpeløshet vil så bli presentert. En gjennomgåing av noe

av kritikken av hans første teori om lært hjelpeløshet blir kort skissert. Deretter presenteres den såkalte reviderte teorien som kom på bakgrunn av denne kritikken og påvirkning fra det attribusjonsteoretiske feltet. Jeg vil ta for meg kritikken av den nye teorien og kort belyse noen av de alternative forklaringsmodellene som kritikerne trakk fram. Når jeg deretter i oppgaven omhandler lært hjelpeløshet er det med utgangspunkt i den reformulerte teorien bygget på attribusjonsteoretiske prinsipper.

Videre vil jeg se lært hjelpeløshet i lys av Rotters "locus of control", Bernie Weiners attribusjonsteori, og Deci og Ryans teori om "self-determination".

Etter å ha tatt for meg teoretiske betraktninger ønsker jeg å se nærmere på hvilke betingelser i det virkelige liv som er med på å skape og å opprettholde lært hjelpeløshet. Jeg har i denne oppgaven valgt å belyse dette ved å se på lært hjelpeløshet i forhold til kronisk manglende mestring av skoleprestasjoner. Her kommer jeg til å trekke inn relevante teoretikere og også egne betraktninger. Et sentralt spørsmål blir i hvilken grad lært hjelpeløshet kan ha noe for seg som forklaringsmodell i forhold til kronisk manglende mestring i skolen. I tillegg vil jeg se nærmere på noen aktuelle faktorer utenom teorien som kan ha innvirkning på manglende mestring i forhold til skoleprestasjoner. Tilslutt vil fokuset være på noen tiltak som kan være aktuelle for å forebygge og reparere lært hjelpeløshet. Dette gjelder både tiltak som bygger på Seligmans synspunkter og andre relevante tilnærminger.

2 HISTORISK BAKGRUNN

Jeg vil i dette avsnittet gi en kortfattet presentasjon av den læringspsykologiske tradisjon Seligmans forskning står i. Som jeg kommer til å gå nærmere inn på senere i oppgaven, dominerte behavioristiske teorier forskningsmiljøet den tid Seligman startet sin karriere. Å gi en fullstendig oversikt over det komplekse feltet som har ført til stimulus-respons teoriene blir for omfattende for denne oppgaven. Men for å kunne forstå bakgrunnen for forskningen og Martin Seligmans konklusjoner er det nødvendig å gi en kort bakgrunnsinformasjon. Dette er også viktig i forhold til å forstå den videre utviklingen innen psykologien som medførte reformulering av teorien.

Helt fra gammelt av har man vært opptatt av å forklare ulike aspekt ved menneskets handlinger. Synspunkter vi finner innen ulike stimulus-respons teorier kan man se allerede hos oldtidens filosofer. Et klart eksempel er Aristoteles og assosiasjonistisk filosofi slik den blir brukt som forklaring på hvordan ideene er knyttet sammen. Assosiasjonisme blir brukt om den retningen innen filosofi og psykologi som vil forklare alle sjelelige fenomener ut fra lovmessige forbindelser mellom forestillinger (Raaheim & Raaheim 1998). Vi finner denne interessen for assosiasjoners betydning bla hos empirister som Locke, Hume og Mill på det 18. og 19. århundre. Disse filosofene regnes inn under det man kaller den eldre assosiasjonisme. Eldre assosiasjonisme var opptatt av å se på forbindelse mellom ulike ideer.

Rundt det 20. århundres begynnelse gjorde den nyere assosiasjonismen sin entre. Tidligere hadde man tatt tak i erindringene og ut fra de forsøkt å komme fram til hvordan de kunne ha blitt etablert. Nå var fokus mer på etableringsprosessen, for så senere å se på assosiasjonenes styrke etter at det hadde gått en viss tid. I tillegg var den nyere assosiasjonismen mer opptatt av assosiasjon og motorisk reaksjon i motsetning til ved eldre assosiasjonisme hvor man så på sammenhengen mellom ulike ideer.

1890-tallet regner man som den tiden da psykologien oppsto som vitenskap. Oversatt fra gresk betyr egentlig psykologi studiet av sjelslivet. I dag blir psykologi definert som "det systematiske og vitenskapelige studiet av menneskets atferd."

Rundt 1910 var det enighet blant mange funksjonalister om at psykologien i stedet for å fokusere på bevissthet, burde konsentrere seg om observerbar atferd. Dette

skjedde på en tid da bevissthetspsykologene var uenige om hva bevissthet egentlig var (Teigen 2004). I følge behaviorismens far, Watson, var all atferd lært gjennom assosiasjonistiske prosesser. Man kunne ikke si at noe var lært uten at det forelå en atferdsendring. Definisjonen av læring innenfor læringspsykologien er "relativt varige endringer i atferd som kan tilskrives tidligere erfaring" (Svartdal 1993:77).

Influert av bl.a. filosofi, fysikk og biologi utførte man en del eksperimenter for å få en bedre forståelse av hvordan vi faktisk lærer. På 1930 og 1940 tallet har læring blitt "the heart and soul of psychology" og tiden blir av noen kalt læringsteoriens gullalder.

Læringsteoriene har utviklet seg fra mer generelle teorier som hvordan læring opptrer, til mer spesifikke teorier begrenset til å gjelde ulike typer læring. Det utviklet seg etter hvert to hovedperspektiv innenfor læringsteoriene som vi skal gå litt nærmere inn på; behavioristisk tilnærming og kognitiv læringsteori (Svartdal 1993).

Siden ordet "assosiasjon" blir brukt som en betegnelse på antatt lært sammenheng mellom stimuli, eller stimuli og respons, ser vi nå at vi er kommet til utgangspunktet for stimulus- respons- teoriene.

2.1 Behaviorisme

Behaviorismen ble utviklet i USA på begynnelsen av 1900-tallet. Den kom bl.a. som en motvekt mot den psykoanalytiske retningen som ensidig la stor vekt på introspeksjon. Grunnleggeren av behaviorismen, John Watson, hevdet at psykologien kun skulle studere observerbar atferd, og ikke bevissthet studert gjennom introspeksjon. Derfor fikk denne retningen betegnelsen behaviorisme. Ut fra et behavioristisk perspektiv kan læring bli studert gjennom observasjon og manipulasjon av stimulus-respons assosiasjoner. Watson mente at all forskning innen psykologien som vitenskap skulle skje gjennom objektive målinger av observerbare fenomen (Svartdal 1993).

Den behavioristiske tilnærmingen dominerte det læringsteoretiske feltet første halvdel av det 20. århundre. Behavioristene la vekt på forholdet mellom en stimulus som organismen blir utsatt for (S) og den responsen hos individet denne stimulusen utløser (R). Dette ble kalt for stimulus – respons teori, eller S-R teori.

Sentralt i S-R teoriene er troen på at læringsprosessen er den samme for både dyr og mennesker (equipotential learning). Ved å utføre læringsforsøk med dyr kan man ifølge denne tilnærmingen identifisere grunnleggende prosesser ved læring hos mennesker.

Siden behavioristene mente at man bare kunne studere observerbare fenomen, var indre mentale tilstander et umulig felt å for vitenskapelig forskning. Det var heller ikke et nødvendig tema når det gjaldt å studere læring. Læring har ifølge behavioristene kun funnet sted så sant det eksisterer en atferds endring. Ifølge dette synet kommer alle individer til verden med en "tabula rasa", eller blank tavle. Underveis skriver miljøet læringshistorien til organismen. Fra et slikt perspektiv er læring det som skjer med organismen som et resultat av erfaring (Svartdal 1993).

Innenfor behavioristisk tradisjon finner vi to hovedtyper læring; klassisk betinging og operant betinging. Både klassisk og operant/instrumentell betinging hører inn under assosiativ læring.

2.1.1 Klassisk betinging

Klassisk betinging blir forbundet med Ivan Pavlov (1849-1936) og hans studier. Hunder får vanligvis økt spyttsekresjon ved synet av mat. Pavlov fant ut at hunder også kunne få økt spyttsekresjon uten at de ble presentert for mat. Dette skjedde hvis en bestemt stimulus ble presentert som tidligere hadde blitt paret med presentasjonen av mat. Pavlov undersøkte på hvilken måte det ble dannet en assosiasjon mellom en nøytral stimulus (f. eks han som matet hunden), en ubetinget stimulus (mat), og en ubetinget refleks (spyttsekresjon). Slik Pavlovs kjente klassiske eksperiment ble utført, ble først en ubetinget respons (spyttsekresjon), utløst ved presentasjonen av en ubetinget stimulus (mat); med andre ord en helt naturlig reaksjon. En nøytral stimulus (bjelle), i dette tilfellet noe som ikke utløser økt spyttsekresjon ringte så rett før presentasjonen av den ubetingede stimulusen (maten). Dette ble gjentatt en serie ganger. Etter hvert vil så den nøytrale stimulusen (bjella) utløse spyttsekresjon. Den nøytrale stimulusen har gjennom forsterkning blitt en betinget stimulus som produserer en betinget respons. Med andre ord assosierer

hunden etter hvert bjella med mat, og begynner å produsere spytt selv om den ikke maten står foran den.

Man sier at det foreligger klassisk betinging ”når en organisme lærer en sammenheng mellom to hendelser eller stimuli, der den ene (betinget stimulus, BS) signaliserer den andre (ubetinget stimulus, US).” I utgangspunktet må US utløse en refleksiv respons (ubetinget respons, UR). En har en såkalt betinget respons (BR) når BS alene utløser en reaksjon som regel ligner UR.

Ved klassisk betinging presenteres begge stimuliene responsuavhengig. Likevel er det et vesentlig moment at det må eksistere kontingens, dvs en avhengighetsrelasjon mellom de to stimuliene (Svartdal 1993).

2.1.2 Instrumentell /operant betinging

Mens hovedvekten ved klassisk betinging var på læring av stimuli, hadde instrumentell/operant betinging hovedvekt på responslæring. Ved instrumentell eller operant betinging er man opptatt av frivillig atferd. Dette i motsetning til ved klassisk betinging der man som nevnt er fokusert på refleksiv atferd. Innenfor denne type betinging blir atferd lært som et resultat av dets konsekvens.

Instrumentell betinging

Selv om Edward Thorndike (1874-1949) ikke så på seg selv som behaviorist, blir han regnet som en pioner innen instrumentell betinging.

Han utviklet prinsippene om instrumentell betinging ved å la dyr være i en såkalt ”puzzle box” der det var nødt til å utføre en spesifikk atferd for å oppnå et mål. Et eksempel på dette kunne være en katt som var nødt til å trykke på en bestemt spake for at maten skulle komme. Dyrene fikk gjennom prøving og feiling finne frem til den atferden som krevdes for å få belønning. Atferden ble da forsterket gjennom at dyret fikk mat. Under forsøkene brukte dyrene stadig kortere tid på å finne den rette handlingen som førte til at målet ble nådd. I følge Thorndike lærte dyret en

assosiasjon mellom en gitt situasjon og responsen som krevdes for å nå et mål. Konsekvensene av å handle på en bestemt måte kontrollerte læringen.

Atferd var instrumentell med hensyn til det å oppnå et mål. Konsekvensene av atferden var da avgjørende for tendensen til å utføre og repetere handlingen. Thorndike kalte dette prinsippet for instrumentell betinging for "loven om effekt". Hvis en handling hadde en positiv effekt, ville denne atferden bli styrket. Hvis handlingen hadde negativ effekt eller resultat, ville responsen bli svekket (Svartdal 1993).

Operant betinging og forsterkning

Burrhus Skinner (1904-1990) har æren for å ha utviklet prinsippene rundt operant betinging. Han regnes sammen med bl.a. Tolman og Hull innenfor neste generasjons behaviorister; neobehaviorismen. Neobehavioristiske teorier er utviklet fra de gamle behavioristiske teoriene og regnes som mer kompliserte enn for eksempel Watsons såkalte "naive" behaviorisme. På samme måte som i de opprinnelige behavioristiske teoriene står nyttighetsprinsippet sentralt. Mennesket handler ut fra hva som lønner seg for individet selv. Nytt er bl.a. at ikke-observerbare fenomen har fått plass i teoriene. Og begrep som behov, driv og motiv er sentrale (Imsen 2003).

Ved å inkludere bevissthet og andre ikke-observerbare forhold i sin vitenskapelige analyse utviklet Skinner en filosofi som kalles radikal behaviorisme. Denne filosofien igjen danner grunnlaget for eksperimentell atferdsanalyse slik vi finner den beskrevet i hans bok skrevet i 1938: "*The Behavior of Organism: An Experimental Analysis Of Behavior*" (Imsen 2003). Spesielt stor betydning har hans begrep operant betinging hatt innen atferdsforskning.

På samme måte som ved instrumentell betinging krever operant betinging at en organisme opererer eller handler i forhold til omgivelsene for å oppnå et mål. Operant betinging regnes som en videreutvikling av instrumentell betinging. Det som er karakteristisk for operant betinging i forhold til tidligere behavioristiske teorier er at organismen kan aktivt gi respons i stedet for at responsen bare blir "lokket fram" av ytre stimuli. Skinner var spesielt opptatt med å analysere hvordan atferd forandres av dets konsekvenser. Han la vekt på betydningen av forsterkning. Forsterkning er

hendelser som følger en respons og som øker sannsynligheten for at responsen blir gjentatt.

Skinner gjorde utallige dyreforsøk der han ved å kontrollere miljøet kunne observere atferden og se effekten av forsterkning. Han laget det som ble kalt "skinner box"; et glassbur konstruert slik at en lett kunne manipulere miljøet for så å registrere atferden til dyrene.

I følge Skinner har operant betinging to lover: Loven om betinging innebærer at forsterkning styrker den foregående atferden slik det er større sannsynlighet for at den gjentas. Loven om ekstingsjon sier noe om at manglende forsterkning av en atferd gjør det mer sannsynlig for at atferden ikke gjentas. Vi har både positiv forsterkning og negativ forsterkning (Imsen 2003).

Prinsippene om operant betinging blir i stor grad brukt i dag både innen atferdsterapi og innenfor undervisning og opplæring.

2.2 Kognitiv teori

Kognitiv teori vokste fram i 1950-1970 tallet fra tanken om at hjernen var mer enn et koblingsapparat for stimulus - respons forbindelser. Mennesket er et vesen som søker mening og forståelse i aktivt samspill med omgivelsene (Anderson 1995).

Bakgrunnen for den kognitive bevegelsen var mangfoldig. I tillegg til å bygge på behaviorismen, henter den mye fra gestalt teori og også fra humanismen. Den var preget av ideer fra E.C. Tolman, Albert Bandura og George Kelly og inspirert av blant annet forskningen innen nevrovitenskap, filosofi og ikke minst datateknologi. Man tenkte seg at menneskets tenkning kunne sammenlignes med prosessene som foregikk i en datamaskin når den bearbeidet informasjon. Sentrale innen området for informasjonsprosessering var Ludwig von Bertalanffy, Alan M. Turing og Norbert Wiener.

Et annet felt som bidro med å prege den kognitive psykologien var lingvistikken, som hadde en oppsving på denne tiden. Lingvisten Noam Chomsky skrev i 1959 en bokanmeldelse av Skinners "Verbal Behavior" i fagtidsskriftet "Language". Dette ble

på mange måter vendepunktet for kognitiv psykologi. Chomsky viste hvordan språk ikke kan forklares bare ut fra Skinners stimulus-response prosesser, men er mer en kompleks aktivitet som foregår mer sentralt i internale mentale strukturer.

”Journal of Cognitive Psychology” kom i 1970 og ble en sentral faktor i utviklingen av fagfeltet.

En viktig bidragsyter innen den kognitive psykologien er Jean Piaget (Myhre 1996). Piaget var opptatt av menneskets utvikling av kognisjon, dvs tenkning. Han hevdet at læringsprosessen var noe langt mer komplisert en etablering av stimulus-respons forbindelser. Barnet har fra tidlig av mentale strukturer som til sammen utgjør såkalte skjema. Med utgangspunkt i disse skjemaene skjer en modning hos barnet og i samspill med omgivelsene endres og utvikles nye og mer avanserte skjema. Denne tilpasningen eller adapsjonen som Piaget kalte det består av to ulike prosesser; assimilasjon og akkomodasjon. Når et barn møter noe det forstår og mestrer ut fra allerede eksisterende skjema blir dette assimilert, eller innrangert i skjema. Hvis det støter på noe det ikke forstår og mestrer kan man få en akkomodasjon, dvs at barnet må endre skjema slik at det oppstår nye måter å tenke og handle på. Piaget hadde en biologisk tilnærming til faget og var opptatt av en pragmatisk og instrumentalistisk oppfatning av erkjennelsen. Dette gir seg utslag i hans tanke rundt ekvilibrium; den biologiske likevektstanken som gjør at organismen alltid søker å gjenopprette en likevekt i både indre og ytre systemer.

3 SELIGMAN OG HANS OPPRINNELIGE TEORI OM LÆRT HJELPELØSHET

3.1 Biografisk skisse av Martin Seligman

Martin Seligman regnes i dag som en av verdens mest innflytelsesrike nålevende psykologer. I følge Haggbloms liste over de 100 mest eminente psykologer i det 20. århundre, kommer Seligman på 13. plass når det gjelder hvor ofte han er blitt referert til i psykologiske fagbøker (Haggblom m.fl 2002). Seligman er født 12. August 1942 i New York, USA. Han tok sin A.B. ved institutt for filosofi ved Princeton University i 1964. I 1967 fikk han sin Ph.D. i eksperimentell psykologi ved universitetet i Pennsylvania. Seligman ble fast ansatt ved universitetet i Pennsylvania i 1972 der han var direktør for "Clinical Training Program" ved institutt for psykologi i 14 år. Før det foreleste han en periode ved Cornell University. I dag er Martin Seligman "Fox Leadership Professor of Psychology" ved universitetet i Pennsylvania. Martin Seligman har en periode sittet som president i American Psychological Assosiation.

Martin Seligman var først interessert i fenomenet han kalte lært hjelpeløshet (Hirtz 2006). Han har i sin karriere vært innoom temaer som depresjon, pessimisme og optimisme. Etter hvert ble oppmerksomheten hans mer rettet mot det som i dag kalles positiv psykologi og han regnes i dag som frontfiguren for denne retningen. Den positive psykologien har som en reaksjon på den tradisjonelle psykologiens ensidige fokus på problemer og patologi rettet oppmerksomheten mot psykisk helse, optimisme, lykke og lignende. For tiden er Martin Seligman mest opptatt av det han kaller "Total Life Satisfaction". Med det setter han fokus på positive følelser, engasjement og mening både i livet generelt og på arbeidsplassen.

Når det gjelder skriftlige publikasjoner har Seligman gitt ut over 200 vitenskapelige artikler og 20 bøker innen området personlighet og motivasjon. De mest kjente av disse bøkene er *Helplessness* (1975), *What You Can Change and What You Can't* (1993) og *The Optimistic Child* (1995). Han var på bestselgerlistene med bøkene *Learned Optimism* (1990) og *Authentic Happiness*. Martin Seligman har mottatt en rekke utmerkelser for sitt arbeid både i USA og i andre land (Hirtz 2006).

3.2 Bakgrunn for forskningen

Forskningen på lært hjelpeløshet startet på midten av 1960 tallet ved Richard L. Solomons læringslaboratorium for dyreforsøk ved universitetet i Pennsylvania (Peterson mfl. 1993). Dette var en tid da behavioristisk S-R teori dominerte forsøkene på å forklare all atferd både hos mennesker og dyr. Man vektla stimuli presentert samtidig eller rett før atferden, og responsen og forsterkningen som opptrådte i forbindelse med den tidligere stimulus. Dermed ble atferd forklart med å vise til tidligere fysiske stimuli i stedet for ved å peke på motiver, hensikt eller hendelser lenger fram i tid.

På den tiden var hovedfokus hos forskerne ved Solomons laboratorium testing av en ny teori laget for å forklare unngåelseslæring gjennom klassisk betinging. I unngåelseslæring blir det gitt et varselsignal (f. eks et lyssignal) som forvarsel rett før et aversivt stimuli (f. eks elektrisk sjokk). Hvis dyret gir en bestemt respons (f. eks hoppe over et gjerde) etter at forvarselet er gitt, unnslipper dyret det aversive stimuli. Hvis dyret foretar en respons under varselsignalet unngår det helt det aversive stimuli.

I følge S-R teori var en respons avhengig av noe som forsterket den for at resultatet skulle bli læring. Forsterkningen av responsen i form av å flykte fra allerede igangsatt sjokk var at det elektriske sjokket stoppet. Mer komplisert var det med forsterkningen av responsen i form av unngåelse for å ikke utløse sjokk.

Utenom under forsøkene spiser, sover og utfører dyrene en mengde handlinger uten at det er utsatt for elektrisk sjokk. Det betydde i følge Seligman at hvis fraværet av sjokk er en forsterkning i unngåelseseksperimentet, så må det skyldes at sjokket ellers er forventet. Denne forklaringen aksepterte ikke S-R teoretikere. De ønsket å forklare atferden uten bruk av ikke direkte observerbare begrep som "forventninger" (Peterson mfl. 1993).

Solomon og hans kolleger utviklet derfor to-prosess teorien. Den går ut på at dyret ikke egentlig lærer å "unngå" den aversive hendelsen, men at den såkalte "unngåelses responsen" egentlig er en "flukt respons". Dyret hopper ikke for å unngå sjokk i framtiden men for å unnslipe lyset i øyeblikket. Med andre ord har vi ikke en handling styrt av en hensikt, men en ren klassisk betinging etterfulgt av instrumentell

forsterkning. Dyret som blir motivert av den betingede frykten fremkalt av varselsignalet, flykter fra denne frykten.

Prosess 1: Frykt blir betinget til varselsignalet gjennom klassisk betinging før det har lært å hoppe over gjerdet.

Prosess 2: Først ved senere forsøk opptrer unngåelses respons der dyret "flykter" fra det fryktfremkallende varselsignalet. Den betingede frykten reduseres så raskt.

Radikale S-R teoretikere aksepterte ikke to-prosess teorien. De mente at man kunne forklare dyrenes unngåelseslæring ved at hoppingen blir forsterket, og lyset ganske enkelt krever "stimulus kontroll" over hoppingen. Med andre ord en forklaring uten å involvere emosjoner (Peterson m.fl. 1993).

Solomon og hans studenter ønsket å teste disse to alternative forklaringene på unngåelseslæring gjennom "transfer of control" forsøk (Peterson m.fl. 1993). To av hans studenter, Bruce Overmier og Russel Leaf utførte et eksperiment med hunder, der en nøytral stimulus (lys) ble paret med en aversiv stimulus. I en annen setting skulle så unngåelseslæringen finne sted ved at en annen stimulus (lyd) ble brukt som varselsignal. Når unngåelseslæringen var godt etablert var det klart for tredje og avgjørende fase av eksperimentet: Ville dyret utføre en unngåelses handling når man brukte lys som varselsignal når signalet ikke var brukt før i unngåelses settingen? Hvis to-prosess teorien stemte for unngåelseslæring, skulle enhver bruk av lys som varselsignal trigge en allerede lært unngåelses respons. Så viste det seg at det var visse problemer med gjennomføringen av eksperimentet. Når klassisk betinging av frykt var vel etablert og dyrene ble utsatt for en unngåelses-lærings prosedyre, hendte det ofte at de ikke lærte å unngå elektrisk sjokk. Det var til og med ofte at de ikke klarte å lære å flykte unna fra allerede igangsatt sjokk. Dette på tross av at slike oppgaver vanligvis læres raskt.

Måten dette ble løst på var å reversere fase 1 og 2. Dette fordi den klassiske betingingen av frykt og varselsignal interfererte med den instrumentelle flukt- og unngåelsesresponsen.

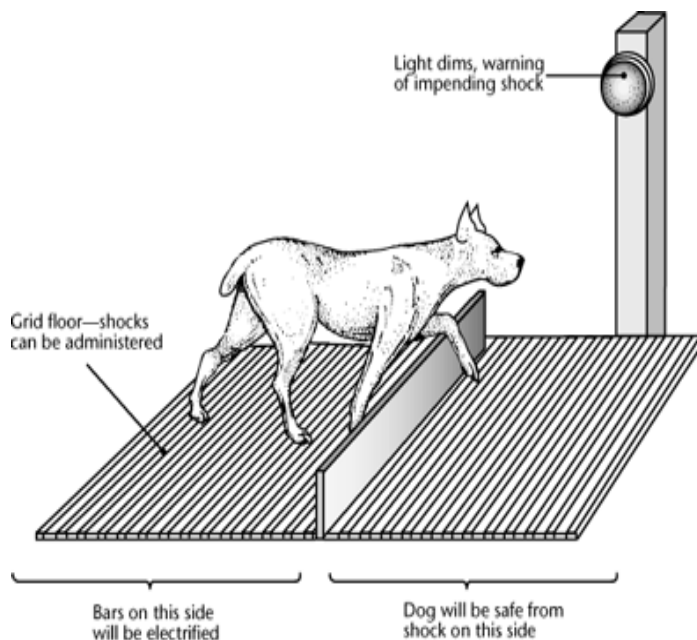
Martin Seligman, som da var student ved Solomons laboratorium, ble sammen med Steven F. Maier spurt av Bruce Overmier om de kunne tenke seg å samarbeide med ham for å forstå dette fenomenet.

Når det gjelder klassisk betinging er det slik at subjektets atferd ikke har noen innvirkning på når den ubetingede stimulus opptrer eller dens egenskaper. Seligman og Maier stilte seg spørsmålet om dette kunne være viktig. Med utgangspunkt i Overmier og Leaf's eksperimenter gikk de så i gang med å utføre forsøkene som førte fram til teorien om lært hjelpeløshet (Peterson m.fl. 1993).

3.3 Forsøkene

Ved hjelp av triadisk design kunne de isolere effektene av kontrollerbarhet fra effektene ved stimuli som kontrolleres. I et triadisk design er det tre grupper av subjekter (Seligman & Maier 1967). Ved lært hjelpeløshetsforsøk vil en gruppe få som forbehandling å bli utsatt for en situasjon der de kan kontrollere resultatet ved å utføre en respons. Gruppe to får eksakt det samme resultatet som gruppe en.

Forskjellen er at resultatet i dette tilfellet ikke kan kontrolleres av subjektet selv. Gruppe tre får ikke noen forbehandling. Senere blir alle gruppene testet på en ny oppgave. Slik kan man direkte teste at det ikke er sjokket i seg selv, men læringen av at man ikke kan kontrollere sjokket som fører til hjelpeløshet. I noen av forsøkene paret Seligman og Maier en tone med elektrisk sjokk gjennom klassisk betinging. De delte hundene inn i tre grupper. De to første gruppene besto av par; en fra gruppe 1 og en fra gruppe 2.



Figur 1: Eksempel på shuttlebox
<http://cwx.prenhall.com/bookbind/pubbo oks/morris2/chapter5/medialib/summary/SMO197FA.GIF>

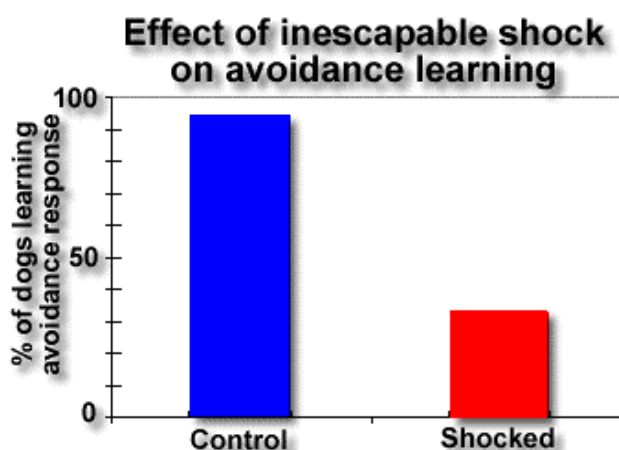
Den av hundene i hvert par som var fra gruppe 1 ble utsatt for elektrisk sjokk som den kunne avslutte, mens den fra gruppe 2 ble utsatt for det samme sjokket uten å kunne ha innflytelse på det. I hvert par var det kun den ene hunden som bestemte for begge når sjokket skulle avsluttes. For den andre hunden opptrådte derfor sjokkene helt uavhengig av hundens egen respons. Disse hundene ble da ifølge Seligman og Maier utsatt for "inescapable" sjokk. Den tredje gruppen hunder var kontrollgruppe og ble ikke utsatt for noe sjokk i denne fasen.

Så ble alle hundene testet i en "shuttle-box". Det er en innretning hvor dyrene kan unngå elektrisk støt ved å hoppe over et gjerde. Mens både hundene i gruppe 1 (de som kunne kontrollere sjokkene) og hundene i gruppe 3 (kontrollgruppen), hoppet greitt over gjerdet, reagerte hundene i gruppe 2 (de som hadde blitt utsatt for ikke unnsliplbare sjokk) annerledes. I stedet for å prøve å unnslipe, hadde de en tendens til å passivt ta imot smertefulle elektriske sjokk.

Det viste seg at de hundene som hadde vært utsatt for elektrisk sjokk som de ikke hadde mulighet for å flykte fra i den første fasen av eksperimentet, var de eneste som gjorde det dårlig i neste forsøk, nemlig "shuttle" boksen (Seligman & Maier 1967). I stedet for å prøve å komme seg unna, tok de passivt i mot de smertefulle elektriske sjokkene. Både de hundene som hadde vært utsatt for kontrollerbare sjokk og hundene i kontrollgruppen hadde tendens til å raskt flykte unna sjokk ved å hoppe over gjerdet.

Tabell 1: Effekt av ikke kontrollerbare sjokk ved unngåelseslæring.

(<http://www.flyfishingdevon.co.uk/salmon/year2/psy221depression/psy221depression.htm>)



3.4 Seligmans tolkningen av forskningsresultatene

Å skulle prøve å gi en forklaring på hvorfor ikke-unnslippbare elektriske sjokk skulle interferere med senere læring ble en stor utfordring for Seligman og Maier. Siden ikke-unnslippbare sjokk og unnslippbare sjokk er fysisk identiske, må det være en annen årsak enn sjokkene i seg selv til de dramatiske forskjellene i effekten av de. Seligman og Maier tenkte seg at det måtte være noe i måten hundene lærte om de ikke unnslippbare sjokkene som var kritisk. I månedsvis funderte de over hva hundene egentlig lærte i dette forsøket. Forgjeves prøvde de å finne en fornuftig forklaring innen datidens læringsteorier, som de selv i stor grad var både preget av, men også i opprør til. De opplevde at en forklaring ut fra behavioristisk teori trivialiserte fenomenet (Peterson mfl. 1993).

Siden både hundene som hadde opplevd unnslippbare sjokk og hundene i kontrollgruppen reagerte på sjokk i en "shuttle-box" på samme måte, påsto Seligman og Maier at de hadde demonstrert at det ikke var sjokkene i seg selv, men det at de ble oppfattet som ikke unnslippbare som var forklaringen på den passive atferden i eksperimentet. Med andre ord var det følge Seligman ikke sjokkene i seg selv som interfererte med responsen til hundene, men derimot forventningen til at de ikke hadde noen som helst kontroll over utfallet (Peterson m.fl. 1993).

Hundene som ble utsatt for ikke unnslippbare sjokk i den første fasen av eksperimentet, utførte en rekke ulike responser. Ingen av disse responsene førte til at de elektriske sjokkene stoppet. Dette førte i følge Seligmans tolkning til at de forventet at ingen atferd de utførte ville føre til at sjokkene opphørte. Når de så neste dag ble plassert i "shuttle" boksen og der utsatt for sjokk, ble denne forventningen aktivert.

Seligman og Overmier stilte spørsmålet om hundene hadde lært å utføre en respons som interfererte med normal fluktatferd mens de ble utsatt for ikke unnslippbare sjokk. Det vil si om den passive atferden i boksen var et resultat av en interferens effekt (Peterson m.fl. 1993). De gjennomførte et eksperiment der hundene fikk curare, et paralyserende medikament som gjorde slik at hundene overhodet ikke kunne røre seg mens de mottok ikke unnslippbare sjokk. Det viste seg at disse hundene også viste en "hjelpeløs" respons når de ble utsatt for ikke unnslippbare

sjokk. Slik mente Seligman og Maier at de hadde avvist at det fantes en interferens effekt som førte til den passive atferden.

Det at et dyr var i stand til å lære at utfallet kan være uavhengig av responsen forutsetter at det er i stand til å fatte sannsynligheten for et bestemt resultat av en respons, i forhold til sannsynligheten for resultatet hvis de ikke utfører responsen. De må også se sammenhengen mellom disse sannsynlighetene. Seligman og Maier hevder at det var det de fant, nemlig at det dyr lærer om ikke unnslippbare sjokk er at utfallet er uavhengig av responsen (Seligman & Maier 1967).

3.5 Formulering av teorien om lært hjelpeløshet

Seligman og Maier mente at læring av uavhengighet mellom respons og utkomme/resultat hadde to hovedkonsekvenser:

- 1 Den interfererer med etterfølgende assosiasjonsformasjon mellom fluktrespons og avbryting av sjokk.
- 2 Læringen underminerer motivasjonen til å forsøke å unnslippe.

Dette ble i 1968 presentert som hypotesen om lært hjelpeløshet i en publikasjon skrevet av Maier, Seligman og Solomon (Peterson m.fl. 1993).

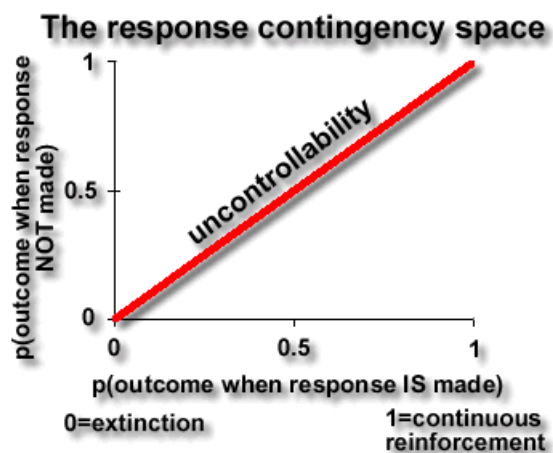
Teorien om lært hjelpeløshet stadfester at effekten av lært hjelpeløshet kommer som en konsekvens av at en har lært at resultatet av en respons er uavhengig av responsen (Seligman 1992). Enhver organisme som er utsatt for ukontrollerbare utfall lærer at dette utfallet er utenfor deres kontroll. Denne læringen fører da til en forventning om at også ved neste oppgave vil utfallet være uavhengig av responsen. Dette fører så til en reduksjon av motivasjonen til å utføre en instrumentell respons og påvirker dermed oppgavegjennomføringen. Det er formingen av denne forventningen om at man ikke har kontroll på utfallet som er vesentlig for forklaringen av lært hjelpeløshet (Mikulincer 1994).

I følge Peterson, Maier og Seligman består lært hjelpeløshet av tre komponenter:

- ✓ Kritiske miljømessige betingelser
- ✓ En "oversetting" av disse betingelsene til å bli dyrets forventninger
- ✓ En endring av dyrets psykologiske prosesser grunnet disse forventningene

Den sentrale ideen i teorien om lært hjelpeløshet er at alle, både dyr og mennesker er i stand til å lære at forsterkninger er ukontrollerbare (Seligman 1992).

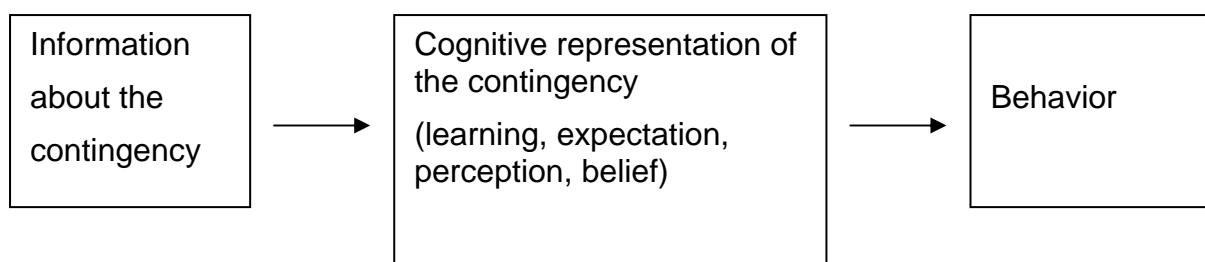
Seligman definerer en hendelse som kontrollerbar når en persons frivillige respons har innflytelse på konsekvensen av hendelsen. En hendelse blir da ukontrollerbar når ingen frivillig respons har noen virkning på hendelsen (Seligman 1992).



Figur 2. Responskontingens
<http://www.flyfishingdevon.co.uk/salmon/year2/psy221depression/psy221depression.htm#learnedhelplessnesstheory>

I følge Seligman (1992) er det tre hovedkomponenter i teorien om lært hjelpeløshet:

Figur 3. Komponenter i lært hjelpeløshet (Seligman 1992:47)



For at et dyr skal lære at en atferd ikke kontrollerer utfallet av atferden, må dyret lære både hva som skjer hvis det gir respons og hvis det ikke gir respons (Peterson m.fl. 1993).

Atferdsendringen som observeres ved lært hjelpeløshet har sin forklaring i endringen i minst tre psykologiske prosesser; motivasjon, kognisjon og emosjon.

3.5.1 Motivasjon

Man sier ofte at motivasjon til å gi en respons involverer to komponenter, nemlig driv og insentiv. Mens driv refererer til biologisk bestemte behov, blir insentiv brukt om forventning om fremtidig belønning. I følge insentiv teorier er all eller nesten all motivasjon til å aktivt handle bestemt av insentiv. Hvis dyrets motivasjon til å handle er bestemt av den forventede belønningen ved å utføre responsen, vil forventningen om et ikke-kontingent forhold mellom respons og belønning underminere motivasjonen. Ved lært hjelpeløshet har vi da redusert motivasjon; ikke noe insentiv i forhold til å prøve nye mestringsstrategier (Peterson m.fl. 1993).

3.5.2 Kognisjon

En av de sentrale hypotesene i teorien om lært hjelpeløshet er at å bli utsatt for manglende kontingens fører til en redusert evne til å oppfatte respons-utfall relasjon.

Ved lært hjelpeløshet er det er en endring i hvordan dyret behandler informasjonen om læringsoppgaven. Dyrets evne til å oppfatte at det lykkes er underminert.

Seligman m.fl. mener at dyr er i stand til å overføre objektive bekreftelser i omgivelsene som sier noe om kontingens eller kontroll, til en form for kognitiv representasjon. Dette vil si at dyret må oppfatte kontingensen og på en eller annen måte skape en forventning til fremtidig kontingens eller mangel på kontingens. Det er som tidligere nevnt denne forventningen som er det vesentlige kognitive elementet i det observerbare fenomenet "lært hjelpeløshet" (Seligman 1992).

Ved lært hjelpeløshet finner vi i følge Seligman manglende evne til å lære nye responser for å komme over læringen om at traumet er ukontrollerbart.

3.5.3 Emosjon

Lært hjelpeløshet involverer også emosjonelle endringer. I følge Maier og Seligman vil det at en ikke har kontroll over en aversiv hendelse fører til angst som igjen blir etterfulgt av depresjon hvis erfaringen fortsetter. Det er dette som er utgangspunktet for Seligmans slutninger om at lært hjelpeløshet er en modell for å forklare depresjon (Maier & Seligman 1976).

3.6 Kur og forebygging

Seligman og hans kolleger mente at siden hundene lot være å handle fordi de forventet at det uansett ikke ville nytte, måtte de prøve å endre denne forventningen. De fjernet hinderet og forsøkte på mange vis å lokke hundene til å respondere ved å gå over på rett side av boksen slik at de kunne erfare at responsen de utførte avbrøt sjokket. Hundene ble uansett liggende passive og godta det ubehagelige sjokket. Til slutt måtte de fysisk hjelpe hundene til å respondere. De festet et bånd til hundene og dro dem frem og tilbake slik at de fikk erfaringer på at det å flytte seg over i andre enden av "shuttle" boksen avsluttet sjokket. Dette måtte gjøres mellom 25 og 200 ganger før hundene begynte å respondere av seg selv. Etter hvert som de begynte å gi respons ble hinderet gradvis bygget opp igjen og det viste seg at hundene da hoppet over hinderet for å avslutte sjokket. Etter at hundene selv begynte å ta initiativ til å avbryte sjokket skjedde det aldri mer at de falt tilbake til gamle mønstre, men lyktes hver gang med å unnsnippe sjokket. Hundene var med andre ord kurert (Seligman 1992).

For Seligman var det i tillegg til å finne noe som kunne hjelpe mot hjelpeløshet, viktig å finne ut om man kunne forebygge hjelpeløshet. I et forsøk fikk en gruppe hunder forbehandling med ti unnslippbare sjokk i en "shuttlebox". Så ble de flyttet til en hammock der de fikk ikke unnslippbare sjokk. Det viste seg at disse hundene fint klarte å respondere adekvat når de 24 timer senere igjen fikk unnslippbare sjokk i

"shuttle" boksen. Dette viser at hundene kunne immuniseres ved at de før de ble utsatt for ukontrollerbare avversiv hendelse, fikk "trening" i en setting der de fikk erfaringer på at de kunne kontrollere sjokkene. Resultatet av immunisering var altså at når hundene senere ble utsatt for ikke unnslippbare sjokk, hadde dette ingen betydning på læringen (Seligman & Maier 1967).

Hvor stor grad av slik trening som må til for å forebygge hjelpeløshet sier ikke Seligman noe om, men mener at både dette eksperimentet og mange andre viser at man til en viss grad kan forebygge hjelpeløshet hos hunder ved å utsette dem for positive erfaringer på forhånd (Seligman 1992).

Det er viktig å påpeke at ca en tredjedel av forsøksdyrene ble aldri passive, noe man regnet med at skyldtes tidligere tilfeldig immunisering før forsøkene tok til. I tillegg fant man at ca fem prosent av hundene var hjelpeløse allerede før forsøkene tok til.

Gjennom forsøk mener Seligman å kunne påstå at hunder som har blitt hindret i å få naturlige muligheter til å mestre forsterkning, kan være mer sårbare i forhold til hjelpeløshet enn naturlig immuniserte hunder.

3.7 Lært hjelpeløshet hos mennesker

Neste logiske skritt var da å se nærmere på lært hjelpeløshet hos mennesker. Man mente at fenomenet lært hjelpeløshet var forklaring på hvorfor mennesker viste svekkelse i evnen til å reagere adekvat etter å ha vært utsatt for ukontrollerbarhet. For Seligman og hans kolleger ble lært hjelpeløshet hos mennesker sett på som en forklaring på depresjon.

Forsøkene med å påvise lært hjelpeløshet hos mennesker ble gjort på ulike måter (Craighead & Nemeroff 2004). For det første ble det utført en mengde forsøk der den eksperimentelle settingen i størst mulig grad var lik den ved dyreforsøk. Gjennom disse forsøkene ønsket en å se hvilke emosjonelle, kognitive og motivasjonelle konsekvenser en fikk ved å utsette mennesker for ukontrollerbarhet. I stedet for sjokk ble det gjerne brukt uløselige oppgaver.

Et eksempel på slike forsøk er der Hiroto og Seligman med flere utførte eksperiment der mennesker skulle utføre oppgaver mens de ble utsatt for en høy og distraherende lyd. De som deltok i eksperimentet ble presentert for lyden og ble så fortalt at lyden skulle bli borte hvis de klarte å løse en oppgave. En av gruppene måtte trykke på ulike knapper for å få den ubehagelige lyden til å forsvinne. En annen gruppe fikk i oppgave å løse mentalt krevende pusle-oppgaver som ikke hadde noen løsning. Deltakerne i denne gruppen hadde derfor ingen mulighet til å få slutt på den plagsomme lyden. De hadde da ifølge Seligman m fl. lært at ingen respons kunne påvirke situasjonen de sto i (Hiroto & Seligman 1975).

For å sjekke om denne læringen kunne generaliseres til andre situasjoner ble neste del av eksperimentet utført. Sammen med noen nye kandidater, ble deltakerne i eksperimentet presentert for nye typer oppgaver, men under like betingelser. Siden oppgavene var like hadde alle samme mulighet til å løse utfordringene. Det viste seg at de som i første del av forsøket hadde hatt mulighet til å kontrollere omgivelsene, gjorde det like bra som de nye kandidatene. Kandidatene som hadde opplevd ikke-løsbare betingelser i første del av eksperimentet gjorde det signifikant verre.

Seligman, Hiroto med flere trakk ut fra dette den konklusjon at mennesker, slik som dyr også kan generalisere lært hjelpeløshet til nye situasjoner (Hiroto 1974), (Hiroto & Seligman 1975). Selv om det ikke alltid var vellykket, fant man ved å bruke triadisk design mange eksempler på mennesker som hadde endret atferdsmønster etter å ha vært utsatt for ukontrollerbarhet i laboratoriet (Peterson m.fl. 1993).

Mange mente at settingene man hadde brukt ved dyreforsøkene, ikke var sofistikerte nok for å få med seg menneskets hele og fulle reaksjon på ukontrollerbare hendelser (Craighead & Nemeroff 2004). Man mente blant annet å kunne se en analog mellom lært hjelpeløshet og ulike tilfeller av manglende tilpasning i det virkelige liv. Det ble derfor forsket en del på sammenligning av manglende tilpasning og lært hjelpeløshet.

4 KRITIKK OG BAKGRUNN FOR REFORMULERING AV TEORIEN

4.1 Alternative forklaringer på lært hjelpeløshet hos dyr

Hypotesen om lært hjelpeløshet hos dyr ble gjenstand for mye debatt (Peterson m.fl.1993). En rekke alternative forklaringer på fenomenet ble framsatt, særlig med fokus på hvordan sjokk som ikke kan unngås kan interferere med det å senere unnslipe sjokk. Fordi mange av teoriene er omfattende velger jeg bare å gi en raskt skisse av noen av de.

4.1.1 Atferdsbaserte teorier

De atferdsbaserte forklaringene bygget på tradisjonell S-R teori, mens Seligman m.fl. distanserte seg fra dette, selv om man kan finne områder der de er vanskelig å skille (Peterson m.fl.1993). Mye av grunnen til den voldsomme kontroversen som oppsto rundt teorien om lært hjelpeløshet skyldes diskusjon om S-R teoretiske synspunkt. Hovedtrekk ved de atferdsbaserte teoriene er at de argumenterte med at det å utsettes for ikke unnsliplbare sjokk lærte organismen en respons som interfererte med en de senere trengte å lære. Dette mente Maier å kunne avvise som forklaring basert på forsøkene gjort med paralyserte hunder nevnt tidligere.

4.1.2 Nevrokjemiske tilnærminger

Disse alternative forklaringene hadde utspring i Jay Weiss sitt arbeid (Peterson m.fl. 1993). Disse teoriene baserte seg ikke på læringsbegrepet, men hevdet i hovedsak at ikke unnsliplbare sjokk tappet organismen for neurotransmittere som var nødvendig for gjennomføring av bevegelse. Dvs at lært hjelpeløshet var et resultat av en nevrokjemisk basert svikt i motorisk respons. Dette var vanskeligere for Seligman m.fl. å bortforklare. Weiss – Seligman kontroversen fikk stor plass i diskusjonen rundt teorien om lært hjelpeløshet.

4.2 Kritikk av teorien om lært hjelpeløshet hos mennesker

Det ble gjort en mengde forsøk der en hevdet å påvise såkalt "hjelpeløshetseffekt" hos alt fra fisk til katt. I disse studiene måtte en justere og redefinere de opprinnelige metodene. En antok at dyrene lærte at det ikke nyttet å streve siden det uansett var nytteløst. Denne antakelsen er absolutt et svakt ledd i overgangen fra en modell basert på dyreforsøk til en modell for forklaring av menneskelig atferd (Hahner 1989).

Ut fra modellen om lært hjelpeløshet hos dyr ble det trukket konklusjoner om depresjon hos mennesker. Seligman mente at hovedfaktoren ved depresjon hos mennesker var den oppfattede mangelen på konsistens. Deprimerte er i den tilstanden de er fordi de har lært å være hjelpeløse. Uansett hva de gjør har det ingen hensikt. Med andre ord erfarer de at de ikke har kontroll. Det at Seligman og hans kolleger hevdet at man ut fra lært hjelpeløshets modellen hos dyr kunne finne en modell som forklarte depresjon hos mennesker ble imøtegått av mange. I følge Pratt (Hahner 1989) syntes hundene i Seligmans forsøk å ligne mer på offer for traumer enn deprimerte mennesker. Andre har påpekt likheten med posttraumatisk stress syndrom beskrevet i DSM III-R (1987, henvist til i Hahner 1989).

Lært hjelpeløshet både brukt som forklaring på depresjon og på andre problem hadde problemer med å forklare hvorfor ikke alle som var utsatt for ukontrollerbare omstendigheter ble hjelpeløse. I tillegg til dette var teorien lite nyansert. Den skilte ikke mellom universell og den enkeltes hjelpeløshet. I noen tilfeller er utfallet ukontrollerbart for alle mennesker, men i andre tilfeller er det ukontrollerbart bare for noen mennesker. Heller ikke tar den opp til vurdering det kroniske versus det akutte aspektet eller forklarer når hjelpeløshet er generell i et menneskes handlingsmåte, eller når det bare kommer til uttrykk i spesifikke situasjoner (Peterson m.fl. 1993). Dette er tema som er sentrale innen attribusjonsteori. Det er derfor nødvendig å gå nærmere inn på dette for å forstå den reformuleringen som kom på grunnlag av bl.a. innspill fra attribusjonsteoretikere.

4.3 Rotters sosiale læringsteori

Julian Rotter og hans sosiale læringsteori som ble lansert i 1950-årene har hatt stor innvirkning på reformuleringen av teorien om lært hjelpeløshet (Buchanan & Seligman 1995). Rotter la vekt på eksistensen og betydningen av menneskets tendens til å tolke. Han var opptatt av at individets handlinger var avhengig av dets generaliserte forventninger. Spesielt viktig i forhold til lært hjelpeløshet var Rotters begrep "locus of control". Med det mente han om et menneske generelt forklarer det å lykkes eller ikke med årsaker som ligger i en selv, som evner, ferdigheter, innsats eller lignende, eller i omgivelsene som flaks, skjebne, andres innvirkning med mer. Jeg vil presentere Rotters teori grundigere i forbindelse med sammenligningen av lært hjelpeløshet og Rotters "locus of control" senere i oppgaven.

4.4 Attribusjonsteori

Attribusjonsteori har dominert sosialpsykologien i flere tiår. Grunnlaget for attribusjonsteori er behovet for mening i tilværelsen. Mennesket leter etter årsak og virkning i det som skjer rundt oss. Attribusjon betyr "tilskrivning" i den forstand at mennesket gir forklaring. På tross av massiv forskning og oppmerksomhet på området har man ikke kommet fram til en enhetlig attribusjonsteori, men har flere teorier om attribusjon (Rand, 1991). Det er særlig tre historisk viktige teorier som har hatt innflytelse på utviklingen av feltet; Heiders "naive scientist", Jones og Davis "Correspondent Inference Theory" og Kelleys "Principle of Covariation". Jeg har valgt å kort skissere litt om disse for å gi en bakgrunn for hvorfor Seligman og co valgte å reformulere teorien om lært hjelpeløshet (Peterson m.fl. 1993). I tillegg til disse har Bernhard Weiners attribusjonsteori hatt stor betydning for attribusjonsteorien. Jeg har i denne omgang valgt å bare gi en kort skisse av noen elementer ved Weiners attribusjons teori. Jeg vil se nærmere på Weiners arbeider i forbindelse med at jeg sammenligner lært hjelpeløshet med Weiners attribusjonsteori senere i oppgaven.

4.4.1 Utvikling av det attribusjonsteoretiske feltet

Heider

Fritz Heider var en del av den gestaltpsykologiske tradisjon og den første som fremsatte en teori om attribusjoner (Rand, 1991). Boka "Psychology of Interpersonal Relations" kom ut i 1958 og spilte en sentral rolle i utviklingen av attribusjonsteori. Heider var opptatt av det han kalte "naiv" psykologi. Med det satte han fokus på hvordan vanlige mennesker skaper mening i sin verden. Dette inkluderte det å forstå årsaken til at man selv og andre handler som man gjør. Han så på mennesket som amatørvitenskapsmenn som forsøker å forstå andres atferd ved å sette sammen informasjon til de finner en meningsfull forklaring av årsakene til atferden. Å forstå hvorfor folk oppfører seg som de gjør er vesentlig for å kunne forutsi hendelser i ens sosiale og fysiske miljø. Det å kunne forutsi hendelser er i følge Heider et behov som er nedlagt i mennesket. Det er derfor nødvendig å kunne danne seg oppfatninger om årsaker. I følge Heider kan mennesket skape to attribusjoner. Indre attribusjon innebærer at en tenker at det må være noe med personen selv, som holdninger, karakter og personlighetstrekk som gjør at den handler slik den gjør.

Han deler disse personlige "kreftene" i to undergrupper:

1. "Power"-faktorer eller kapasitetsfaktorer
2. "Trying"-faktorer, som innsats og intensjon

Ved ytre attribusjon antar en at personen handler på en bestemt måte på grunn av noe i selve situasjonen vedkommende er i. Det kan være høy/lav vanskegrad, og anledning og hell/uhell. Heider mente at menneskets "kognitive" tolkninger av virkeligheten er analog med de "perseptuelle" tolkningene. Når mennesker prøver å skape en forståelse av noens handlinger vil de i følge Heider gjøre det ved å prøve og forstå årsaker til handlingene (Peterson m.fl. 1903). Når man i følge Heider skal forstå menneskets atferd, må en ta i betraktning hva det enkelte mennesket tror, uansett om det man tror stemmer eller ikke. Når det gjelder hva hos Heider som har hatt betydning for reformuleringen av lært hjelpeløshet, må vi trekke fram nettopp hans vektlegging av eksterne og interne årsaker.

Heiders ideer ble videreutviklet og popularisert av Jones and Davis og av Kelley. Senere ble Heiders arbeid videreutviklet av bl.a. Bernie Weiner, som vi skal gå nærmere inn på senere i oppgaven (Rand 1991).

Jones og Davis

Jones og Davis beskriver i sin teori hvordan en våken iaktaker kan oppfatte direkte fra noens atferd blant annet personens intensjon, holdninger og personlighetstrekk. Dette kaller de korrespondent inferens teori. Et eksempel på dette er at en som observerer trekker konklusjon om at et menneske er vennlig fordi det ser at vedkommende gjør en handling som klassifiseres som vennlig. Målet for attribusjonsprosessen er å kunne se at den observerte atferden og intensjonen som ligger bak atferden korresponderer med en stabil underliggende egenskap hos den som handler (Jones & Davis 1965).

Kelley

Kelleys teori er ikke begrenset til interpersonell persepsjon, men er mer opptatt av menneskenes subjektive oppfattelse av attribusjonenes validitet. Han bidro bl.a. med å føye til hypoteser om konsensus, distinkthet og konsistens som faktorer som virker inn på danning av attribusjoner (Lewis and Daltroy 1990). Teorien hans går ut på at før to hendelser kan sees på som kausalt linket må de samsvare med hverandre. Ved informasjon om konsensus stiller man seg spørsmål om alle eller bare noen få reagerer på stimulus på samme måte som personen man har i søkelyset. Annen informasjon man søker er om den aktuelle personen reagerer på samme måte også på andre stimuli. Vil personen alltid reagere på denne måten på samme stimulus? Informasjonen man får om konsensus, distinktivitet og konsistens settes sammen og man får kartlagt en hel masse som man bruker som grunnlag for å danne sine attribusjoner. Ulike konstellasjoner fører til ulike typer kausale attribusjoner.

Noe som kan belyse dette er et eksempel hentet fra Ross og Fletcher (1985) der en person (A) forteller om en god restaurant han har vært på. Den som hører dette (B) ønsker å vurdere om denne informasjonen er rett eller ikke, dvs om restauranten er

god slik vedkommende hevder. I en slik situasjon må man vurdere flere typer informasjon og sette de sammen:

Høy konsensus, høy distinktivitet, høy konsistens:

A sin bedømming av at restauranten er god kan sees på som valid hvis B som vurderer dette vet at 1) andre personer også liker restauranten, 2) A sjelden liker restauranter, 3) A liker restauranten hver gang han er der. Konklusjon: Restauranten er god.

Lav konsensus, lav distinktivitet, høy konsistens:

Denne konstellasjonen har vi hvis B vet at 1) de fleste ikke liker denne restauranten, 2) A liker de fleste restauranter, 3) A liker restauranten hver gang han er der. Konklusjon: Det at A liker restauranten attribuerer til noe ved A og ikke til noe unikt ved restauranten.

Lav konsensus, høy distinktivitet, lav konsistens:

Denne sammensetningen får vi hvis B vet at 1) få andre liker restauranten, 2) A selv sjelden liker restauranter, 3) A tidligere ikke har likt restauranten. Konklusjon: Stor sannsynlighet for at A sin positive bedømming av restauranten kan attribueres til at A setter pris på de han var sammen med der eller vinen han fikk heller enn maten (Ross & Fletcher 1985).

Når det gjelder poeng som kom i betraktning ved reformuleringen av teorien om lært hjelpeløshet er det viktig å trekke frem Kelleys grad av distinktivitet. Med andre ord spesifikk versus global dimensjon (Peterson m.fl. 1991).

Kort om Weiners attribusjonsteori

Weiner er en av de som har hatt størst innflytelse på det attribusjonsteoretiske feltet og hans synspunkt har hatt en stor innvirkning på reformuleringen av teorien om lært hjelpeløshet (Peterson m.fl. 1993). I følge Weiner vil man når man lykkes eller mislykkes med en oppgave alltid prøve å finne et svar på hvorfor. Jeg vil i denne omgang bare kort skissere dimensjonene som Weiner bruker i sin attribusjonsteori. Disse årsaksforklaringene eller attribusjonene gjøres i forhold til tre dimensjoner: Stabilitet, lokalisering og kontrollerbarhet (Rand 1991). Ved stabilitet mener Weiner

om faktorene blir sett på som stabile eller ustabile, for eksempel: mislyktes jeg med matteprøven bare i dag, eller mislykkes jeg alltid med matte? Ved lokalisering har med om man plasserer ansvaret for det som skjer hos seg selv eller utenfor seg selv. Var det min feil eller var det andre sin feil? Kontrollerbarhet har med om man har en opplevelse av å ha kontroll over årsaken eller om kontrollen er utenfor ens rekkevidde.

4.4.2 Generelt om attribusjonsteori

Attribusjonsteori eller fortolkningsteori handler om hvordan forklarer årsakene til egen og andres atferd. Derfor er det vesentlig i følge attribusjonsteori hvor man plasserer årsaksfaktorene (Rand 1991). Man skiller mellom stabile og ustabile faktorer, internale og eksternale faktorer, og spesifikke og globale faktorer. En elev som stryker til eksamen stiller seg gjerne spørsmål om hvorfor det gikk galt. Var det prøven som var alt for vanskelig (eksternale faktorer) eller var det eleven selv som ikke kunne nok til å stå (internale faktorer). Hvis eleven vurderte det slik at det var han selv som ikke holdt mål, var det da fordi han hadde forberedt seg for dårlig til nettopp denne prøven (ustabil faktor)? Eller er han generelt ikke flink nok til å gjøre det bra på prøver (stabil faktor)? Er det bare dette faget han ikke mestrer eller gjelder det på mange andre felt (spesifikk/globalt faktorer)? Det synes som om man utvikler visse attribusjonsmønstre som kan være mer eller mindre gunstige og mer eller mindre stabile over tid.

4.5 Abramson, Seligman og Teasdales kritikk av den opprinnelige teorien

Attribusjonsteoretiske prinsipp og forskningsmiljøenes fokus på kognitive, emosjonelle og motivasjonelle aspekt hadde innvirkning på Seligman og hans kolleger. I tillegg var de store ankepunktene mot teorien en kilde til frustrasjon. Hvorfor ble ikke alle som var utsatt for ukontrollerbare hendelser hjelpeløse? Hvorfor generaliserte noen den hjelpeløse atferden til andre situasjoner mens andre bare forble hjelpeløse i spesielle situasjoner? I en spesiell utgave av "Journal of Abnormal Psychology" i 1978 var hele nummeret viet lært hjelpeløshet som forklaring av depresjon (Abramson m.fl. 1978). I en av artiklene der skrevet av Seligman,

Abramson og Teasdale, tok de et oppgjør med den første utgaven av modellen om lært hjelpeløshet og kom med den såkalte reformulerte teorien om lært hjelpeløshet (Peterson m.fl. 1993). Vi vil her først ta for oss deres egen kritikk av den opprinnelige teorien da det var denne kritikken de selv brukte for å introdusere reformuleringen. Det var to hovedproblemer de mente utgjorde de største ankepunktene i forhold til å skulle anvende teorien om lært hjelpeløshet på mennesker. Det ene var at teorien ikke skilte mellom universell og personlig hjelpeløshet, og det at den opprinnelige teorien ikke ga forklaring på når hjelpeløshets "deficits" blir generalisert.

4.5.1 Universell versus personlig hjelpeløshet

Abramson m flere pekte på at en av årsakene til problemene i den opprinnelige teorien var at de ikke skilte mellom det de kalte universell hjelpeløshet og personlig hjelpeløshet (Abramson m.fl. 1978).

For å belyse universell hjelpeløshet brukte de et eksempel med et barn som var uhelbredelig syk. Forelderen kunne ikke gjøre noe for å hjelpe barnet til å bli frisk igjen. Heller ingen andre kunne gjøre noe. Med andre ord er det ingen som kan gjøre noe for å få et annet resultat. Eksempelet på personlig hjelpeløshet er en student som ikke får til matematikk. Vedkommende klarer ikke løse matematikkoppgavene, mens andre i klassen ikke har problemer med å løse de samme oppgavene.

I begge tilfellene opplever man manglende kontingens mellom atferd og resultat. Det samme gjelder det at forventningen om fremtidig manglende kontingens fører til svekkelse. Forskjellen mellom de to situasjonene er at ved universell hjelpeløshet er selvfølelsen intakt. Ingen kunne uansett gjøre noe med det. Ved personlig hjelpeløshet vil man lett bebreide seg selv og gruble over hva man kunne gjort annerledes. Det å ikke ha en opplevd kontroll over resultatet kan dermed ha ulike konsekvenser avhengig av om det er snakk om universell hjelpeløshet eller personlig hjelpeløshet (Peterson m.fl. 1993).

4.5.2 Generalisert hjelpeløshet

I følge den opprinnelige teorien vil man når man opplever hjelpeløshet vanligvis regne med at resultatet av en handling er uavhengig av den gitte responsen. Seligman og hans kolleger hevdet at det at hjelpeløshets "deficits" kommer som en følge av ukontrollerbarhet er noe som gjelder generelt. Abramson, Seligman og Teasdale (Abramson m.fl. 1978) påpekte at både den forskningen som var blitt utført i forhold til dette og bruk av vanlig logikk tilsa at en slik generalisert hjelpeløshet er ganske uvanlig. Da de ikke ønsket å bruke "lært hjelpeløshet" bare på sånne uvanlige situasjoner, hadde de et problem da den opprinnelige teorien ikke ga noen forklaring på mer typiske tilfeller av hjelpeløshet.

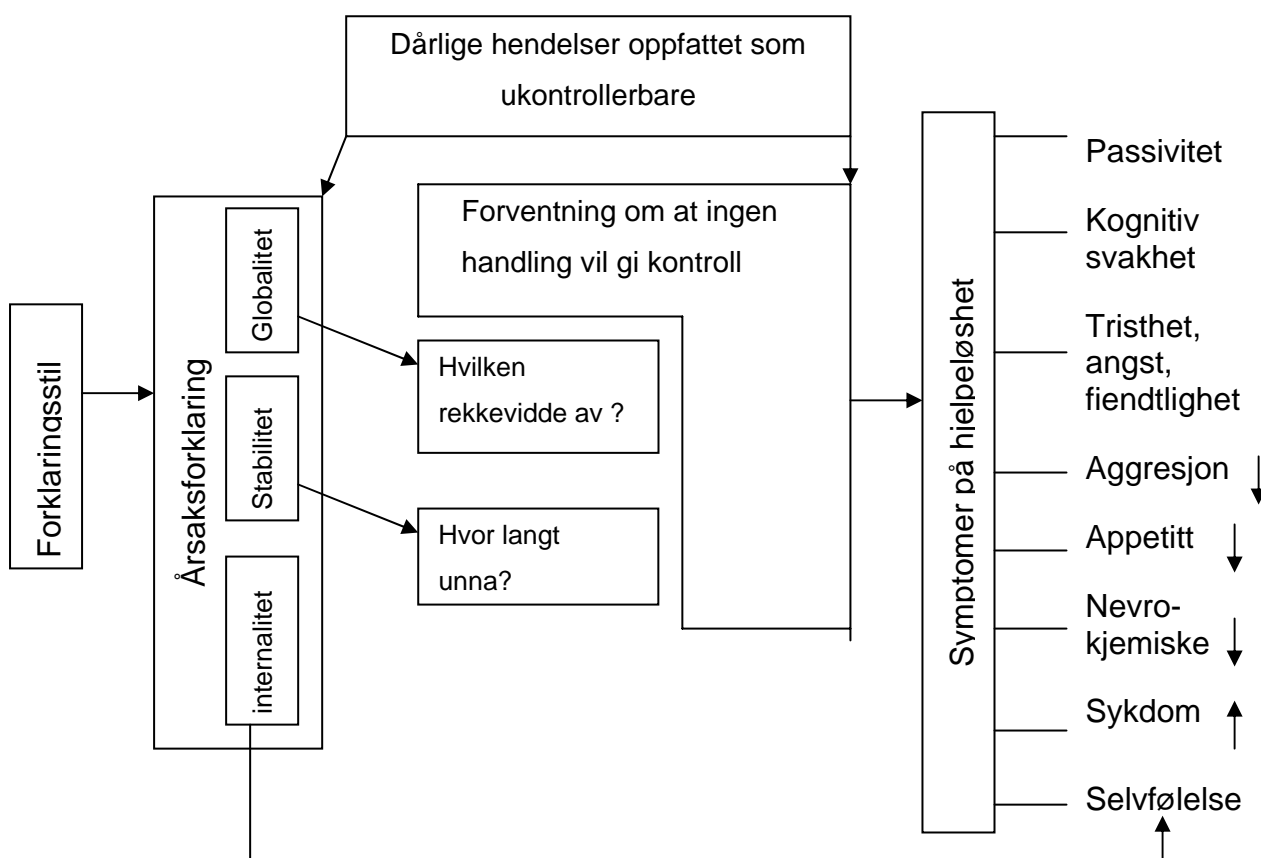
Løsningen på disse utfordringene i forhold til den opprinnelige teorien kom i den såkalte reformuleringen av teorien presentert i 1978 (Abramson m.fl. 1978) der de hevdet at hjelpeløse mennesker danner årsaksforklaringer i forhold til ikke kontrollerbare hendelser.

5 REFORMULERING AV DEN OPPRINNELIGE TEORIEN

I spesialutgaven av "Journal of Abnormal Psychology" i 1978 presenterte Abramson, Seligman og Teasdale (Abramson m.fl. 1978) den nye modellen for å forklare fenomenet lært hjelpeløshet. Den viktigste modifikasjonen i forhold til den opprinnelige teorien var at de regnet årsaksattribusjon for å ha en viktig betydning i utviklingen av lært hjelpeløshet. De hevdet at når mennesket opplever mangel på kontingens vil de spørre seg selv om hvorfor dette skjer og prøve å finne årsaker til hjelpeløsheten. Disse årsakene mener Seligman m.fl. kan være internale eller eksternale, globale eller spesifikke, og stabile eller ustabile.

Før jeg går nærmere inn på ulike sider ved den reformulerte teorien om lært hjelpeløshet vil jeg først presentere en skjematisering av teorien.

Skjematisering av den reformulerte teorien om lært hjelpeløshet



Figur 4. Den attribusjonsbaserte reformuleringen av teorien om lært hjelpeløshet (Peterson m.fl. 1993:148)

I følge Peterson m.fl. (1993) består lært hjelpeløshet av tre komponenter; kontingens, kognisjon og atferd. Sammen forklarer disse tre komponentene det som skjer når de erfaringene mennesker gjør lærer dem at det som skjer i livet er utenfor deres kontroll.

5.1 Hvilke betingelser fører til og opprettholder lært hjelpeløshet?

Abramson, Seligman og Teasdale hevdet at:

"Once someone expects responses and outcomes to be independent, he seeks a causal explanation for this noncontingency. This explanation *influences* his expectation of future noncontingency, which in turn *determines* the nature of helplessness deficits." (Peterson m.fl. 1993:147)

Når Seligman m.fl her sier at årsaksforklaringer *influerer* på forventninger, mener de at årsaksforklaringer bare er en av mange faktorer som er med og avgjør om man forventer manglende kontingens i fremtiden. Derimot mener de at: "expectations determine helplessness, which means that they are causes. Expectations are sufficient for helplessness deficits" (Peterson m.fl. 1993:148)

Med andre ord; attribusjoner har betydning for forventning om kontingens, mens forventninger om manglende kontingens er tilstrekkelige for å få hjelpeløshets svikt.

5.1.1 Årsaksattribusjoner

Som nevnt og som vi ser av den skjematizerte modellen av lært hjelpeløshet mener Seligman og hans kolleger at attribusjon spiller en viktig rolle for utviklingen av lært hjelpeløshet. "The helpless individual first finds out that certain outcomes and responses are independent, then he makes an attribution about the cause. This attribution affects his expectations about future response-outcome relations and thereby determines, as we shall see, the chronicity, generality, and to some degree, the intensity of the deficits. " (Abramson m.fl. 1978:56).

Med attribusjon mener de: "the ascription of any property to any object or event" (Peterson m.fl.1993:153).

Dimensjonene de bruker er:

Internal versus eksternal attribusjon

Ved internal attribusjon legger individet årsaken til at ting skjer på noe ved seg selv, som evner, ferdigheter, innsats, personlighetstrekk og lignende. Når man har en indre attribusjon i forhold til det en oppfatter som en ukontrollerbar situasjon, vil en lett oppleve personlig hjelpeløshet. Dette er fordi man tilskriver årsakene til den manglende kontrollen til noe med en selv. Resultatet er i følge Seligman gjerne dårligere selvfølelse.

Ved eksternal attribusjon legger tilskriver man årsaken til ting ved situasjonen, omstendigheter eller for eksempel andres innvirkning. Eksternal attribusjon assosieres med universell hjelpeløshet. Dette fordi at når et individ opplever en situasjon som ukontrollerbar, og samtidig tilskriver årsakene til det til noe utenfor en selv, kan en heller ikke gjøre noe med det og hjelpeløsheten vil være universell.

I dette tilfellet er selvfølelsen oftest intakt da resultatet oppfattes å ikke har noe med en selv å gjøre.

Stabil versus ustabil attribusjon

Ved stabil attribusjon oppfatter man at resultatet ikke skyldes noe midlertidig, men tilskrives noe som varer over tid. Hvis man gjør en feil og oppfatter årsaken til det som noe som bare gjaldt i øyeblikket, vil det ikke ha så stor innvirkning på forventning om fremtidige resultater. Hvis derimot det at en feiler tilskrives noe stabilt, vil forventningen om hvordan en vil lykkes i fremtiden med dette affiseres. Stabile attribusjoner virker inn på generalisering av hjelpeløshet over tid.

Global versus spesifikk attribusjon

Ved global attribusjon affiseres en mengde områder og resultater. Globale årsaksforklaringer generaliserer årsakene på tvers av situasjoner. Hvis man forklarer

manglende suksess med at "jeg er dum", er det en global årsaksforklaring som gjør at man har mindre forventning om å lykkes uavhengig av oppgavetype.

Ved spesifikk attribusjon vil man tilskrive årsaken til et resultat som noe som bare gjelder et avgrenset område. Ved feiling kan man forklare årsakene ved å peke på at man ikke er god i matte, men at man er dyktig på andre felt (Peterson m.fl.1993).

Et eksempel som på en god måte viser årsaksforklaringer i praksis er et eksempel som handler om ulike forklaringer på avvisning på det romantiske plan:

Tabell 2: Kausal forklaringer av avvisning på det romantiske plan.

(Peterson m.fl. 1993:149)

Internal		
	Stabil	
	<i>Global:</i>	"Jeg er ikke attraktiv."
	<i>Spesifikk:</i>	"Jeg er ikke attraktiv for han."
	Ustabil	
	<i>Global:</i>	"Konversasjonen min er av og til kjedelig."
	<i>Spesifikk:</i>	"Konversasjonen min kjeder han."
Eksternal		
	Stabil	
	<i>Global:</i>	"Romantikk er vanskelig for andre mennesker."
	<i>Spesifikk:</i>	"Romantikk er vanskelig for han."
	Ustabil	
	<i>Global:</i>	"Folk er av og til i avvisende humør."
	<i>Spesifikk:</i>	"Han var i et avvisende humør."

Seligman og hans kolleger hevdet i den reformulerte modellen at basis for hjelpeløshet er indre attribusjon (Abramson m.fl. 1978). Når mennesket opplever ukontrollerbare hendelser klandrer det seg selv. De har en tendens til å generalisere slik at attribusjonene er mer globale. I tillegg vil attribusjonene være mer stabile. Med andre ord vil det være stor sannsynlighet for å oppleve depresjon og hjelpeløshet hvis man ser på årsakene til negative hendelser/situasjoner i livet som internale, stabile og globale. Typisk måte å tenke på er da at "det er min feil, det er ingenting jeg kan gjøre med det og det har betydning for absolutt alt jeg gjør."

Mennesker som har en tendens til å attribuere feiling til internale, stabile og globale faktorer er i større grad disponert til å føle seg deprimert, ha lav selvfølelse, kjenne seg stresset og ha opplevelse av manglende kontroll.

Ved global attribusjon vil man ha en tendens til å generalisere hjelpeløsheten til mange områder i livet. Når hjelpeløsheten er internal i motsetning til eksternal vil den ha lav selvfølelse som konsekvens. Ved stabil attribusjon vil en hjelpeløsheten vare over tid med de konsekvensene det har (Everly og Lating 2002).

Ved å hevde at mennesker som er hjelpeløse danner årsaksforklaringer i forhold til ukontrollerbare hendelser, mente Seligman at man hadde løst de to hovedproblemene ved den originale teorien om lært hjelpeløshet. Det første var hvorfor ikke alle ble hjelpeløse når de var utsatt for ukontrollerbare situasjoner, med andre ord universell versus personlig hjelpeløshet. Her løser Seligman det hele ved å introdusere internale versus eksternale årsaksforklaringer ved ukontrollerbare situasjoner. Det at noen generaliserer hjelpeløsheten mens det hos andre kun gjelder i spesifikke situasjoner ble forklart med stabile versus ustabile årsaksforklaringer, og globale versus spesifikke kausalattribusjoner (Peterson m.fl. 1993).

Som vi har sett vil de forklaringene eller attribusjonene man danner seg gi grunnlag for forventninger om eventuell hjelpeløshet i fremtiden. Det vil også virke inn på om den eventuelle hjelpeløsheten vil være kronisk eller akutt, global eller spesifikk og om den vil virke inn på ens selvfølelse. Når en person tenker om noe negativt som skjer at "det kommer til å være sånn for alltid", regner man personens attribusjon som stabil i motsetning til ustabil. Hjelpeløsheten vil da ha en tendens til å være langvarig.

Ved en justering av den reformulerte teorien om lært hjelpeløshet i 1984 (Peterson og Seligman 1984) valgte Seligman og Peterson å bytte ut begrepet "attribusjon" med "causal explanations". Mens begrepet "attribusjon" brukes generelt, er Seligman og hans kolleger mer opptatt av en bestemt type attribusjon, nemlig hvordan mennesker tillegger årsaker til hendelser som involverer dem selv.

5.1.2 Attribusjonsstil/forklaringsstil

I følge modellen for lært hjelpeløshet ser vi at attribusjoner kommer som bl.a. en følge av det Seligman (Peterson m.fl. 1993) i første omgang kalte attribusjonsstil. Han mente at mennesket har som tendens eller som vane å tillegge ting på lignende eller samme måte gang på gang. Man sier da at de har en attribusjonsstil. På denne måten åpner de for muligheten for individuelle forskjeller i måten å reagere på ukontrollerbarhet.

Ved lært hjelpeløshet har man en attribusjonsstil bygget på globale, stabile og internale attribusjoner. De som har en attribusjonsstil bygget på stabile og globale årsaksforklaringer har ikke bare en tendens til å bli hjelpeløse, men vil også ha større risk for manglende evne til omstilling der hjelpeløsheten figurerer i kjølvannet av ukontrollerbarheten. Som et resultat av ukontrollerbarhet vil mennesker med internal attribusjonsstil stå i fare for å utvikle dårligere selvfølelse (Peterson & Seligman 1984).

En pessimistisk attribusjonsstil vil da som nevnt ved negative hendelser være basert på internal, global og stabil årsaksforklaringer. Den mest optimistisk attribusjonsstilen når det gjelder negative hendelser er eksternal, spesifikk og midlertidig. Ved positive hendelser vil attribusjonene være motsatt. Det vil si at en pessimist vil forklare det positive som skjer med at det skyldes eksternale, spesifikke og ustabile faktorer som for eksempel "jeg var heldig den dagen". En optimist vil ha tendens til internale, globale og stabile attribusjoner ved positive hendelser og kunne si til seg selv utsagn som "jeg lykkes fordi jeg er smart" (Peterson & Seligman 1984).

Når man står ovenfor en ukontrollerbar situasjon er et menneskes attribusjonsstil med på å bestemme hva slags attribusjoner man gjør seg. I tillegg er det faktorer ved

situasjonen i seg selv som er med å påvirker danningen av attribusjonene i den aktuelle situasjonen. Det betyr at i noen situasjoner er attribusjonsstilen til et individ av liten betydning i forhold til utfallet fordi den er stor grad av enighet om årsakene til et resultat. I situasjoner der man det ikke er en generell enighet om årsaken eller at situasjonen er spesiell, vil individets attribusjonsstil være en større determinant i forhold til attribusjonene i forhold til situasjonen (Peterson m.fl. 1993).

Forklaringsstil

Da Peterson og Seligman kom med justeringen av teorien i 1984 (Peterson & Seligman 1984), endret de også "attribusjonsstil" til "explanatory style" eller forklaringsstil. Dette var en naturlig konsekvens av at de byttet ut bruken av ordet "attribusjon" som vi så tidligere med ordet "causal explanation". Forklaringsstil er i følge Seligman(1990:15): "...the manner in which you habitually explain to yourself why events happen."

Jeg kommer videre i oppgaven å bruke både attribusjon/attribusjonsstil og årsaksforklaringer/attribusjoner da begge deler er i bruk i den aktuelle litteraturen.

Måling av forklaringsstil/attribusjonsstil

I kjølvannet av reformuleringen ble det laget et "Attributional Style Questionnaire" (ASQ) for å måle attribusjonsstil (Peterson m.fl. 1993). Den består av seks gode og seks dårlige hypotetiske hendelser. De som tar testen blir spurt om å forestille seg at man er i hver av disse hendelsene for så å prøve å si hva de tror er hovedårsaken til situasjonen hvis det gjaldt dem selv. Deretter blir de spurt om å rangere hver årsak fra en til sju i forhold til ustabil versus stabil, spesifikk versus global og internal versus ekternal.

Det ble også laget prosedyre for analyse av forklaringsstil kalt CAVE teknikk (Peterson m.fl. 1993). CAVE står for "content analysis of verbatim explanations". Senere har man utviklet ulike metoder for måling av individuelle forskjeller i forklaringsstil. Fra å være knyttet til lært hjelpeløshet har begrepet forklaringsstil eller

attribusjonsstil blitt en personlighets karakteristikk i seg selv. En personkarakteristikk som i dag assosieres med begrep som mestring, omstilling/ tilpasning og velbefinnende m.m. (Buchanan & Seligman 1995).

5.1.3 Forventning om manglende kontroll

Som jeg nevnte tidligere i kapittelet har et menneskes attribusjoner og forklaringsstil innvirkning på om det vil oppleve lært hjelpeløshet eller ikke. Det er allikevel ikke en tilstrekkelig komponent. Den reformulerte teorien om lært hjelpeløshet bygger på attribusjonsteoretiske prinsipper mens den opprinnelige teorien hadde manglende kontroll som basis. Likevel er det viktig å poengtere at også i den nye teorien er forventningen om å ikke ha kontroll tilstrekkelig forløper for mangler eller svakheter som følge av lært hjelpeløshet. Hvis en etter å ha feilet forventer å mangle kontroll vil en uansett hvilke attribusjoner en gjør vise tegn på konsekvenser av lært hjelpeløshet (Mikulincer 1994).

I følge Peterson m.fl. (1993) er den reformulerte teorien en "diathesis-stress modell". Med det mener de at både kognisjon og hendelse har betydning. Den nye teorien erstatter ikke den gamle, men utvider den. Vi gjentar Peterson, Seligman og Teasdales utsagn om attribusjon og forventning:

"Once someone expects responses and outcomes to be independent, he seeks a causal explanation for this noncontingency. This explanation *influences* his expectation of future noncontingency, which in turn *determines* the nature of helplessness deficits." (Peterson m.fl. 1993:147)

Forventning om manglende kontingens er ifølge Seligman tilstrekkelig årsak til lært hjelpeløshet.

5.2 Konsekvenser av lært hjelpeløshet

Som vi har sett mener Seligman at opplevelse av manglende kontingens mellom respons og resultat fører til fremtidig forventning om at man ikke har kontroll eller bare har en begrenset kontroll i forhold til internale eller eksternale krav. Denne opplevelsen av hjelpeløshet fører så i følge Seligman (Peterson m.fl. 1993) til en kognitive svikt som gjør at personen i senere utfordringer opplever manglende kontroll. På det emosjonelle plan har vi sett at dette vil føre til blant annet tristhet og depresjon. Når det gjelder motivasjonelle konsekvenser av lært hjelpeløshet vil man se det man kan kalle en begrenset motivasjonell energi. Dette fører i følge Seligman til manglende mestring.

Siden den reformulerte teorien først ble publisert i den utgaven av "Journal of Abnormal Psychology" (Abramson m.fl. 1978) som omhandlet lært hjelpeløshet som en modell for forklaring av depresjon, ble gjerne begrepet lært hjelpeløshet linket med depressive lidelser. Det er viktig å påpeke at for Seligman m.fl var reformuleringen en revisjon av hjelpeløshetsteorien som helhet og ikke bare som en forklaringsmodell for depresjon (Peterson m.fl. 1993).

Som vi ser i den skjematiserte modellen av lært hjelpeløshet (Figur 3, kap. 5) lister Seligman opp ulike konsekvenser av lært hjelpeløshet; passivitet, kognitiv svakhet, tristhet, angst, fiendtlighet, aggresjon, sykdom og innvirkning på appetitt, nevrokjemiske prosesser samt selvfølelse. Med andre ord fører lært hjelpeløshet i følge Seligman til svikt innen kognitiv, emosjonell og motivasjonelle områder. Når det gjelder lært hjelpeløshet og konsekvenser det har for mestring tar jeg opp det senere i oppgaven.

I hvor stor grad de negative konsekvensene av lært hjelpeløshet blir generalisert kommer an på globalitetsaspektet ved attribusjonene for hjelpeløshet. Om konsekvensene er kroniske eller ikke avhenger av stabilitetsdimensjonen ved attribusjonene, og nedsatt selvfølelse avhenger av internaliteten av attribusjonene for hjelpeløshet (Anderson & Deuser 1995).

Den forskningen som kom på grunnlag av reformuleringen av hjelpeløshetsteorien har på den ene siden fokusert på årsaksattribusjon, og på den annen side på

resultater som reflekterer hjelpeløshet. Den kognitive faktoren i det hele har derimot ikke i like stor grad blitt forsket på (Peterson m.fl. 1993).

5.3 Kritikken av den reformulerte teorien

Den reformulerte teorien om lært hjelpeløshet har vært vidt debattert. Jeg vil her kort belyse noen av ankepunktene mot teorien.

5.3.1 Lært hjelpeløshet og Becks kognitive teori om depresjon

Noen hever at den reformulerte hjelpeløshetsteorien i stor grad ligner på Aaron Becks kognitive teori om depresjon (Hahner 1989). Før Seligman og Abramsons reformulering av lært hjelpeløshetsteorien, ble disse to teoriene sett på som motstridende. Mens Seligman la vekt på mangelen på kontroll som årsak til hjelpeløshet og dermed depressive tendenser, hadde Beck fokus på internale attribusjoner som årsak til depresjon. Abramson anerkjente i 1978 (Abramson m.fl. 1978) at Becks teori var i kompatibel med deres egen reformulerte hjelpeløshetsteori. Kathryn Hahner mener likheten er større enn som så og hevder at Seligman og Abramson rett og slett har kopiert Beck's kognitive teori om depresjon (Hahner 1989).

5.3.2 Reformulering eller ny teori?

I motsetning til den første teorien om lært hjelpeløshet som bygget på forsøk med dyr, ble den reformulerte teorien om lært hjelpeløshet som vi har sett i stor grad basert på attribusjonsteori. Dette er faktorer det ikke er mulig å ta i betraktning ved dyreforsøk da det reises spørsmål om dyr er i stand til å attribuere manglende kontroll til globale, internale og stabile faktorer. Mange hevder at forbindelsen mellom den første teorien bygget på dyreforsøk og den reformulerte hjelpeløshetsteorien er svak og at man derfor ikke kan si at den nye modellen bygget på den første og at det av den grunn er en helt annen teori (Hahner 1989).

5.3.3 Flere faktorer enn i den reformulerte modellen?

Det er også hevdet at andre faktorer ved årsaks attribusjoner enn de som er belyst kunne være av betydning. I tillegg har de i liten grad tatt hensyn til at andre kognitive faktorer enn årsaksoppfatning kan virke inn på lært hjelpeløshet (Peterson m.fl. 1993). Mario Mikulincer (1994) mener at empiriske tester viser at attribusjonskonstellasjoner og forventning av manglende kontroll ikke er tilstrekkelig til å forklare resultatene de finner. Selv om man finner tegn på dårligere utførelse når man forventer manglende kontroll, er dette ofte i under bestemte forutsetninger og bare for enkelte personer. Han mener at det er flere emosjonelle og kognitive faktorer som påvirker graden av svekkelser som følge av lært hjelpeløshet.

Verken Mikulincer eller de fleste andre avviser hovedtrekkene i Seligmans teori om lært hjelpeløshet, men kommer med alternative teorier som mer eller mindre kan ses på som videreføring eller justeringer av teorien. Vil her bare kort nevne to teorier nevnt i Mikulincer (1994) som viderefører Seligmans tanker om at forventningen om at man ikke har kontroll fører til lært hjelpeløshets symptomer.

“Integrative model of reactance and helplessness”

Den ene teorien er Wortman og Brehms (1975, henvist til i Mikulincer 1994) ”integrative modell of reactance and helplessness” som legger til faktoren om graden av viktighet ved oppgaveløsning. Når man forventer å ikke ha kontroll og skal løse en oppgave som vurderes som viktig for en, vil faren for å prestere dårligere være større enn om man ikke ser på oppgaven som så viktig for en. I tillegg mener de at individets affektive reaksjoner på hjelpeløshetstreningen har innvirkning på effektene av lært hjelpeløshet. Angst og depresjon vil kunne gi større grad av lært hjelpeløshets utfall, mens sinne kan være virke motsatt.

”Cybernetic model of human behavior”

Carver og Scheier (1981, henvist til i Mikulincer 1994) mente det graden av selvfokus var modererende faktor forhold til lært hjelpeløshet. Forventninger om et negativt

resultat fører til lært hjelpeløshet bare under betingelser som oppmuntrer til selvfokusering eller for individer som har en tendens til å rette oppmerksomheten innover. De lanserte begrepet "mental withdrawal" som betyr at man mentalt trekker seg tilbake i forhold til forsøk på å løse oppgaven, og at dette er sentralt i lært hjelpeløshet.

5.3.4 Andre faktorer enn forventning om manglende kontroll

Mange hevdet også at det må være andre faktorer som spiller inn i forhold til lært hjelpeløshet enn forventningen om manglende kontroll i forhold til utfallet.

"Action control theory"

I Kuhls teori om "action control" (1981, 1984, henvist til i Mikulincer 1994) hevder han at det å utsettes for feiling man ikke har kontroll over til å begynne med bedrer "action rumination" og får personen til å fokusere bedre på oppgaven. "Action rumination" definerer han som "purposive thinking on goal-directed problem solving" (Mikulincer 1994:25). Med andre ord den hensiktsmessige tenkningen på målrettet problemløsning. Han introduserer dimensjonen "action-state mental rumination" som en faktor som virker inn på handlingssekvensene som leder til virkningene av lært hjelpeløshet. Tenkningen rundt oppgaven som skal løses innebærer både målrettet tenkning og autonom tenkning. Denne autonome tenkningen gjelder både i forhold til tilstanden til selvet i fortid, nåtid og i fremtid. Man har altså en dimensjon der mental fokus på handlingen på den ene siden, og mental fokus på tilstanden man befinner seg på den andre siden. Kuhl hevder at ved gjentatt feiling man ikke har kontroll over kan grublingen eller tenkningen gå over fra å være tenkning rundt handlingen til å bli grubling/tenkning på tilstanden. Dette kan igjen dra oppmerksomheten bort fra oppgaverelaterte handlinger slik at prestasjonene blir dårligere på grunn av kognitiv interferens.

”Egotism hypothesis”

“Egotism” hypotesen fremsatt av Frankel og Snyder (1978, henvist til i Mikulincer 1994) innebærer oppfatningen av at troen på at ukontrollerbare feil ikke bare fører til en forventning om at resultatet av handlingen er uavhengig av responsen, men at det også kan true selvfølelsen. De hevder at lært hjelpeløshets symptomer skyldes mangelfull innsats. Denne manglende innsatsen mener de kommer av en frykt for å feile. Man ønsker å beskytte selvfølelsen ved å la være i satse på å løse oppgaven. På den måten kan man attribuere manglende suksess med manglende innsats i stedet for evner og ferdigheter.

”Cognitive interference hypothesis”

Kognitiv interferens hypotese legger vekt på angstens betydning. Både Coyne, Metalsky og Lavelle (1980, henvist til av Mikulincer 1994) og flere står for denne tilnærmingen. Når man opplever oppgaver man ikke er i stand til å løse fører det til angst. Man begynner man å tenke negative tanker om seg selv i stedet for på selve oppgaveløsningen. Det kan være at man begynner å tvile på seg selv, uroe seg for ens negative karaktertrekk med mer. Dette gjør at fokus på selve oppgaven blir mindre og dermed blir prestasjonene svakere. Med andre ord: det kognitive interfererer på en slik måte at det går ut over resultatet.

Som vi har sett bygger disse alternative forklaringene på andre psykologiske mekanismer enn forventningen om manglende kontroll som årsak til symptomer på lært hjelpeløshet. Alle teoriene her har en massiv forskning til grunn for sine synspunkter. Samtidig er de alle utsatt for massiv kritikk. Likevel har de hatt en sterk innvirkning på diskusjonen rundt begrepet lært hjelpeløshet.

Mikulincers integrative tilnærming

Mikulincer ser på det han kaller selv-handicapende strategier som en metode folk bruker for å handskes med ukontrollerbar feiling (Mikulincer 1994). Individuer utsatt for hjelpeløshetstrening må bruke en rekke mestringsstrategier for å handskes med den

stadige trusselen om å feile. Han mener at bruken av "off-task" mestringsstrategier som manglende innsats og engasjement kan føre til lært hjelpeløshets symptomer, mens strategier på å stadig lage unnskyldninger for hvorfor man feiler, kan være med å bedre oppgave løsningen.

Mikulincer har gjort et stort arbeid med å forsøke å lage en teori som integrerer de ulike teoriene rundt lært hjelpeløshet. Han mener de fleste teoriene som her er presentert kan ha noe for seg. Ved å se på lært hjelpeløshet som et multidimensjonelt fenomen hevder han at:

"LH effects reflect the action of a network of cognitive, emotional, and motivational factors that may be responsive to helplessness training and may alter performance."
(Mikulincer 1994:26)

5.3.5 Begrepet lært hjelpeløshet

Begrepet lært hjelpeløshet har blitt bredt diskutert innen ulike grener av psykologien. I en bokanmeldelse av "Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control" skrevet av Ralph Underwager ved "Institute for Psychological Therapies", i Minnesota sier han at begrepet lært hjelpeløshet i seg selv er interessant og attraktivt først og fremst fordi det umiddelbart fremstår som fornuftig og rimelig. Han mener det er hovedgrunnen til at dette teoretiske begrepet innen psykologien har blitt akseptert og anvendt på så mange områder (Underwager 1993).

Begrepets popularitet kommer blant annet til syne i de utallige definisjoner man har av lært hjelpeløshet.

I Webster's dictionary henviser til i "The Turned Off Child: Learned Helplessness and School Failure" (Gordon & Gordon 2006:9) defineres lært hjelpeløshet som "refusing to take charge": det at noen ikke lykkes i å handle for å gjøre hans/hennes liv bedre fordi di har en opplevelse av å ikke ha kontroll.

Powers m.fl (1996, henvist til i Wehmeyer m.fl. 2003:284) definerer lært hjelpeløshet i trå med Seligman som en: "acquired behavioral disposition characterized by passivity, self-denigration and internalization of devalued social status, perpetuated through permanent, pervasive, internalized negative self-attributions".

Seligman definerer lært hjelpeløshet slik i boka "Learned Optimism" (1990:15):

"Learned helplessness the giving-up reaction, the quitting response that follows from the belief that whatever you do doesn't matter."

Kriterier for lært hjelpeløshet

Seligman m.fl. satte opp tre kriterier som må oppfylles for at et fenomen skal regnes som lært hjelpeløshet (Peterson m.fl. 1991:228):

- ✓ Lært hjelpeløshet er til stede når en gruppe mennesker, et individ eller dyr viser en lite hensiktsmessig passivitet eller som de sier: "failing through lack of mental or behavioral ation to meet the demands of a situation in which effective coping is possible."
- ✓ Lært hjelpeløshet følger i kjølvannet av ukontrollerbare hendelser.
- ✓ Lært hjelpeløshet følges av en bestemt kognisjon som man har tilegnet seg gjennom å bli utsatt for ikke kontrollerbare hendelser. Denne kognisjonen generaliseres så til nye situasjoner.

Utallige forsøk har vist relevansen av å bruke disse kriteriene som mal på lært hjelpeløshet. Likevel er det begreper involvert som gjør at det er vanskelig å være presis. Hvor passiv må for eksempel et menneske være for at det skal tilfredsstillende kravene til lært hjelpeløshet? Det er vanskelig å presist dokumentere verken passivitet, kognisjon og ukontrollerbare hendelser. Siden oppgaven tar utgangspunkt i Seligmans teori er det likevel naturlig å bruke disse kriteriene som mal for hva som skal kalles lært hjelpeløshet videre i oppgaven.

Seligman og hans kolleger er blitt kritiser for å ikke være presise i bruken av begrepet lært hjelpeløshet. I artikkelen "A critical evaluation of the learned helplessness model of depression." publisert i "Journal of Abnormal Psychology" i 1978 påstår Buchwald med fler (Buchwald m.fl. 1978) at Seligman og hans kolleger bruker begrepet "lært hjelpeløshet" på en slik måte at det er uklart hva som egentlig menes med begrepet. Han hevder å ha funnet tre ulike betydninger av "lært hjelpeløshet" som alle blir brukt av Seligman selv og hans medarbeidere.

Ulike betydninger av "hjelpeløshet"

Den første betydningen av begrepet "hjelpeløshet" er hentet fra de opprinnelige hundeeksperimentene. I følge Buchwald mener Seligman med begrepet hjelpeløshet at eksponering for ikke unnsliptbare sjokk har som konsekvens at man ikke lærer å unngå sjokk (som kan unngås).

Den andre betydningen de hevder å finne refererer til den motivasjonelle og kognitive svikten de ser hos dyrene.

Den siste betydningen av begrepet gjaldt lært hjelpeløshet som den forventningen dyrene hadde om at resultatet var uavhengig av innsatsen. Med andre ord ukontrollerbar.

Buchwald mener at Seligman og hans kolleger ikke alltid er klare på hvilke av disse betydningene de mener å legge i begrepet lært hjelpeløshet og at begrepsvaliditeten derfor er lav (Buchwald m.fl. 1987).

Mikulincer (1993) mener som Buchwald at man i årene som har gått etter presentasjonen av teorien om lært hjelpeløshet ukritisk har anvendt begrepet. For å være presis i omgangen med lært hjelpeløshet er det viktig å ha en klar terminologi. Den eksperimentelle settingen som lært hjelpeløshet blir studert i, eller lært hjelpeløshetsparadigmet som Mikulincer henviser til, består av to faser. Den første fasen er treningsfasen der man blir utsatt for ukontrollerbare resultat. Dette kalles "hjelpeløshetstrening". Fase to kalles testfasen. Der utsettes man for lignende oppgaver som i første fase for å se om og hvordan hjelpeløshetstreningen har ført til negative konsekvenser. Han hevder at mange har brukt begrepet lært hjelpeløshet til

å referere til både "The deficits observed after uncontrollable outcomes, the operations used to produce these deficits, and the processes that mediate the deficits." (Mikulincer 1993:2).

Ut fra dette mener han å kunne si at lært hjelpeløshet i seg selv er en deskriptiv term som refererer til hele person-omgivelse transaksjonen i hele lært hjelpeløshetsparadigmet. Lært hjelpeløshet beskriver med andre ord både det som skjer under hjelpeløshetstreningen og under testfasen. Han kaller følgene man har av ukontrollerbare resultat for "learned helplessness effects". Lært hjelpeløshetsrelaterte prosesser blir brukt om indirekte prosesser (Mikulincer 1993).

Mikulincer mener Seligman i sin teori om lært hjelpeløshet ikke har klart å være presis nok i begrepsbruken, og teorien alene ikke gir en god forklaring på lært hjelpeløshets "effects". Siden han ser på lært hjelpeløshet som deskriptivt poengterer han skillet mellom den forklaringen Seligmans teori gir på lært hjelpeløshet og det deskriptive begrepet lært hjelpeløshet.

Andre har prøvd å jevne ut forskjellen mellom Seligmans teori og det de legger i begrepet lært hjelpeløshet ved å hevde at de endringene man får som en følge av ukontrollerbare resultat uten at man har noen inngripen i prosessene som Seligmans teori forutsetter, er falske "learned helplessness effects". Mikulincer mener derimot at begrepet "learned helplessness effects" betegner enhver endring som kommer som en følge av å være utsatt for ukontrollerbare resultat innen lært hjelpeløshetsparadigmet (Mikulincer 1993).

5.4 Håpløshetsteori

Jeg vil bare kort nevne Abramsons håpløshetsteori (Peterson m.fl. 1993) som ble presentert i 1989 og som regnes av noen som en reformulering av den reformulerte teorien om lært hjelpeløshet. Håpløshetsteorien har i ennå større grad enn hjelpeløshetsteorien fokus på depresjon. Den hevder at depresjon kommer som et resultat av ikke bare hjelpeløshet, men også av en opplevelse av håpløshet. De mener at hjelpeløshet i seg selv ikke trenger å føre til depresjon og negative konsekvenser så sant individet ikke har en forventning om at det kommer til å skje

noe ille i fremtiden. Peterson m.fl bruker som eksempel på dette at et individ kan mene det ikke har noen kontroll på konsekvensene av atomkrig eller terroristangrep, men at dette likevel ikke har stor innvirkning på vedkommende så sant det ikke forventer at dette faktisk kommer til å skje.

5.5 Oppsummering av kritikken

Vi har sett på bakgrunnen for teorien om lært hjelpeløshet og belyst endringen i teorien ut fra blant annet attribusjonsteoretisk påvirkning. Teorien til Seligman har blitt utsatt for mye debatt. Det sentrale i debatten har vært hva som fører til hjelpeløshet. I følge Seligman og hans kolleger er lært hjelpeløshet et resultat av forventningen om manglende kontroll i forhold til resultatet av en handling (Peterson m.fl. 1993).

Blant annet ble det hevdet at det var de traumatiske hendelsene i seg selv som gjorde individet passiv og ikke forventningen om manglende kontroll (Weiss 1972, henvist til i Reeve 2004). Andre igjen hevdet at det var forventningen om å mislykkes heller enn forventning om manglende kontroll som var årsak til hjelpeløsheten. (Winefield m.fl. 1985, henvist til i Reeve 2004). Disse synspunktene har Seligman og hans kolleger i stor grad klart å tilbakevise gjennom grundige forsøk (Reeve 2004).

Weiss hevdet som vi så tidligere i oppgaven at passiviteten som Seligman mente var et resultat av lært hjelpeløshet skyldtes en fysiologisk respons heller enn å være et kognitivt fenomen. Kuhl hevdet at når man stadig vekk ikke får til å løse oppgaver vil man kunne begynne å gruble over det at man ikke får det til og dermed få fokuset bort fra selve oppgaveløsningen. Dette mente han kunne være årsak til at prestasjonene ble dårligere (Kuhl 1981, 1984, henvist til i Mikulincer 1994). Andre som Frankel og Snyder (1978, henvist til i Mikulincer 1994) hevdet at manglende innsats forårsaket av et ønske om å beskytte selvfølelsen, var årsaken til lært hjelpeløshet. Passivitet kan være en strategisk respons heller enn et resultat av forventning om manglende kontroll. Andre faktorer som verdi, grad av selvfokus, angstens betydning som innvirkende faktorer har også som vi har sett vært utgangspunkt for kritikk av teorien om lært hjelpeløshet.

Alle disse synspunktene på teorien om lært hjelpeløshet har ført til en massiv forskning der en har funnet støtte for disse tilnærmingene. Samtidig har disse alternative forklaringene igjen blitt møtt med mye kritikk og ny forskning som har hatt til hensikt å tilbakevise disse teoriene. Man kan finne stor grad av uenighet og kontroversielle funn når det gjelder tilstrekkeligheten av isolerte faktorer uten at man har kunnet bli enige (Mikulincer 1994).

Begrepsbruken i teorien om lært hjelpeløshet har også som vi har sett vært gjenstand for debatt (Buchwald m.fl. 1978). Uklarhet om hva det faktisk er snakk om og en ukritisk bruk av begrepet har vært en av innvendingene mot teorien. Selv om en kan si seg mer eller mindre enig i innvendingene, har begrepet lært hjelpeløshet og Seligmans kriterier vist seg å være nyttige.

Mikulincer (1994) hevder at hvis man ser bort fra uenighet om isolerte faktorer kan man integrere de ulike tilnærmingene med teorien om lært hjelpeløshet.

Kurt Lewin har uttalt (henvist til i Reeve 2004) at ingenting er så praktisk som en god teori. En god teori kan være utgangspunkt for hvordan man kan løse et problem i det virkelige liv. Når man tar for seg sider ved menneskets liv vil ikke en teori klare å dekke alle aspektene som er involvert. Man vil derfor ofte ha nytte av en multiteoretisk tilnærming slik Mikulincer (1994) hevder. Teorien om lært hjelpeløshet har blitt testet gjennom en stor mengde studier og har vist seg å være et nyttig utgangspunkt for videre forskning innen relevante områder. Den belyser viktige sider ved fenomenet hjelpeløshet eller manglende mestring og er derfor et godt utgangspunkt for å forstå fenomenet i det virkelige liv.

6 BEGREPET KONTROLL

6.1 Kontroll og kontrollerbarhet

Det er sagt at menneskets grunnleggende driv er å kontrollere sine omgivelser (Stipek 1988). Allerede i 1921 sa Alfred Adler at behovet for å ta avgjørelser som har innvirkning på et resultat er et grunnleggende behov hos mennesket. Mennesket har et behov for å ha kontroll (Everly og Lating 2002).

Begrepet kontroll er et nøkkelbegrep i mange psykologiske teorier, og er hyppig assosiert i forhold til andre begrep. Eksempler på dette er "perceived control", "personal control", "locus of control", lært hjelpeløshet og "self-efficacy". Begrepet blir hovedsakelig brukt for å referere til det å gjøre noe, (attainment of a desired outcome) for å oppnå et bestemt resultat. Kontroll kan brukes både om prosessen og om resultatet av prosessen, og betydningen av begrepet kan være noe forvirrende. Seligman og Miller kaller det en "terminological mare nest" (Seligman & Miller 1980). Blant annet blir begrepene "control", "personal control" og "perceived control" brukt om hverandre. I det meste av litteraturen finner vi at begrepet "perceived control" blir brukt til å implisere "personal control". For å klargjøre velger jeg å bruke begrepene i henhold til definisjoner gitt i boka "Control and the Psychology of Health: Theory, Application and Measurement" (Walker 2001) Dette fordi jeg mener disse definisjonene er klare og konsise i forhold til bruken av kontroll-begrepet i denne oppgaven:

"Control: The responsiveness of an event to human intervention.

Perceived control: The extent to which an event is believed to be under control.

Personal control: Self determination of an event."

(Walker 2001:10)

6.2 Oppfattet eller faktisk kontroll

Som vi ser blir det her slikt mellom "perceived control" og "personal control". En person kan oppfatte at en situasjon er under kontroll uten å selv personlig ha kontroll på situasjonen. For eksempel kan man ved brann oppfatte at brannvesenet har kontroll over situasjonen. Man har da "perceived control" selv om det ikke er en selv som faktisk har kontroll over brannen.

6.3 Kontroll i forhold til hva?

Det hersker som vi tidligere har nevnt en viss grad av begrepsforvirring innen dette feltet. Når det snakkes om kontroll og kontrollerbarhet i en situasjon er det viktig å hvite hva man vurderer kontrollerbarheten i forhold til. Med andre ord; kontroll over hva? Handlingen eller resultatet?

I de teoriene vi skal ta for oss i de neste kapitlene er begrepene "locus of control" og "locus of causality" aktuelle. Med "locus of causality" mener man i hvilken grad mennesket oppfatter seg selv som aktør i sine egne handlinger. Med andre ord om i hvilken grad handlingene er igangsatt og valgt av dem selv eller om handlingen er styrt av andre krefter (Soenens m.fl. 2005). Nygård bruker begrepene indre- og ytrestyring når det gjelder kontroll over selve handlingen. "Locus of control" handler om i hvilken grad mennesket forventer at det resultatet de ønsker å oppnå er avhengig av individets egen handling. Med andre ord i hvilken grad man har kontroll i forhold til et resultat. Ved kontrollerbarhet i forhold til resultatet bruker Nygaard begrepet internalitet versus eksternalitet (Nygård 1993).

7 ROTTERS "LOCUS OF CONTROL"

7.1 Introduksjon

Det er nødvendig med noe bakgrunnsinformasjon for å forstå den tradisjonen Julian Rotter og begrepet "locus of control" står i. Rotter regnes som en av de viktigste innen utformingen av den sosiale læringsteorien. Sosial læringsteori har også satt preg på Weiners attribusjonsteori og Seligmans teori om lært hjelpeløshet. Jeg vil derfor først si litt om sosial læringsteori og så presentere noen hovedtrekk ved denne teoretiske retningen.

7.2 Sosial læringsteori

Sosial læringsteori fokuserer på læring som foregår i en sosial kontekst. Den blir ofte sett på som en overgang mellom behaviorisme og kognitive læringsteorier. I følge Svartdals "Begreper i læringspsykologi" er sosial læringsteori: en "posisjon som forsøker å integrere kognitive synspunkter med atferdsteori" (Svartdal 1993:132).

Det er noen hovedtema som går igjen i alle de sosiale læringsteoriene (Phares 1991): I 1930 kom E.C. Tolman med ideen om at kognisjon er den kraft som driver atferden. Han kritiserte behavioristene for å være for opptatt av de enkelte bevegelsene i stedet for de større meningsfulle segmentene av atferden, handlingene. Så kom Miller og Dollard med boka " Social Learning and Imitation" i 1941. Den regnes som den offisielle lanseringen av den sosiale læringsteorien. Miller og Dollard tar utgangspunkt i forsterkningsteori og prøver ut fra det å belyse sosialiseringprosessen ved å bruke begreper som imitasjon, observasjon ol. Ut fra deres teori kom det en rekke teorier av større og mindre betydning.

Julius Rotter er sammen med Bandura og Mischel regnet for å være de mest sentrale i utviklingen av sosial læringsteori (Phares 1991) . Med utgangspunkt i laboratorieforsøk begynte de å benytte læringsteoretiske prinsipp på menneskers atferd i sosiale situasjoner. Sosial læringsteori la vekt på den kontinuerlige gjensidige interaksjonen mellom det kognitive, atferdsmessige og miljømessige påvirkninger.

Graden av vekt på det kognitive varierer noe fra teori til teori. De sosiale teoriene med størst vekt på det kognitive kalles sosial kognitive teorier.

Hovedtrekk ved sosial læringsteori er (Thomas 1990):

- 1 Kognisjon som vesentlig faktor både i forhold til atferd og læring.
- 2 Mennesket kan lære både gjennom erfaring og observasjon. Læring trenger ikke nødvendigvis gi seg utslag i atferdsendring.
- 3 Mennesket modellerer atferd basert på identifikasjon. Det er større sannsynlighet for at man modellerer andres atferd hvis man identifiserer seg med dem. Dette avhenger igjen av hvilken grad man følelsesmessig er knyttet til personen man identifiserer seg med, og i hvilken grad man oppfatter at den andre er lik en selv.
- 4 Konsekvenser av en atferd har betydning for om en atferd blir gjentatt eller ikke i en gitt situasjon.

Sosial læringsteori og sosial kognitiv teori bidro til mye nytt innen fagfeltet. Det de kan kritiseres for er at mange mener de opererer på et snevert felt og at de ikke i stor nok grad tar hensyn til det ubevisste og det emosjonelle hos mennesket.

I tillegg til observasjonslæring har Bandura i senere tid hatt fokus på det at mennesket utvikler forventninger til seg selv. Dette kaller han "self-efficacy" (Bandura 1986).

7.3 Rotters sosiale læringsteori

På den tiden sosial læringsteori ble utviklet var det dominerende perspektivet innen klinisk psykologi Freuds psykoanalytiske teori. Psykoanalysens fokus var menneskets ubevisste instinktbaserte motiv eller impulser som årsak til atferd. Innen læringsteorien var driv-teori dominerende. I følge drivteori var mennesket motivert av

fysiologisk baserte driv eller impulser som "drev" individet til å søke tilfredsstillelse. Rotter tok avstand fra begge disse synspunktene. Han var ikke med på at mennesket bare ble styrt av ytre eller indre impulser. I følge Rotter (1954) ble mennesket motivert til å søke positiv forsterkning for å unngå ubehagelig stimuli.

Hovedideen i Julian Rotters sosiale læringsteori (1954) er at personligheten representerer en interaksjon mellom individet og dets omgivelser. Han mener at det ikke går an å snakke om personlighet som uavhengig av miljøet. Personlighet er i følge Rotter et relativt stabilt sett med potensialer til å respondere på situasjoner på en bestemt måte. I og med at miljø og individ gjensidig påvirker hverandre, er både personlighet og atferd mulig å endre. Når det gjelder menneskets atferd er den noe annet enn en automatisk respons på et objektivt sett med stimuli i omgivelsene slik tradisjonell læringsteori hevder. Atferden er i tillegg til selve forsterkningen også bestemt av den oppfatning eller forventning man har av hva resultatet av atferden vil bli. Det er fire hovedkomponenter i Rotters sosiale læringsteori:

7.3.1 Hovedkomponenter i Rotters sosiale læringsteori

"Behavior potential"

Med "behavior potential" mener Rotter sannsynligheten for at en person vil utføre en spesifikk atferd i en bestemt situasjon. Enhver situasjon har flere mulige atferder der hver atferd har et atferdspotensial. Mennesket vil velge den atferden med det høyeste potensialet i den spesifikke situasjonen.

"Expectancy"

Forventninger om fremtidig forsterkning spiller i følge sosial læringsteori en stor rolle for menneskets tanke og handling. Dette kommer tydelig til uttrykk i Rotters "expectancy value". Han mente at forsterkning er et produkt av både den verdien forsterkningen har for individet og forventningen om at forsterkningen vil finne sted.

Med "expectancy value" mener Rotter en subjektiv sannsynlighet for at en gitt atferd vil føre til en bestemt forsterkning. Et individ som i en situasjon er sikker på at resultatet av en handling vil bli det det forventer har høy "expectancy value". Det motsatte gjelder da ved lav "expectancy value". Hvis man er i en situasjon der to mulige resultat er ønsket i like stor grad, vil man velge det som har atferden som blir vurdert til å ha størst sannsynlighet til å føre til det forventede resultatet. Disse forventningene blir formet gjennom tidligere erfaringer. Det er viktig å påpeke at i følge Rotter er denne forventningen subjektiv og derfor ikke nødvendigvis en realistisk sannsynlighet.

"Reinforcement value"

Med "Reinforcement value" mener Rotter den subjektive "desirability" som forsterkningen eller resultatet av en handling har; med andre ord den subjektivt vurderte verdien av resultatet av en handling. Hvis et resultat er noe man virkelig skulle ønske man kunne få, er "reinforcement value" eller forsterkningsverdien høy. Det motsatte da ved et resultat man helst vil unngå. Hvis "expectancy value" blir vurdert likt ved to mulige handlinger, vil den handlingen som fører til et resultat med høyest "reinforcement value" bli valgt.

Disse faktorene har Rotter (1954) kombinert til en "predictive formula for behavior":

$$\mathbf{BP = f(E \& RV)}$$

BP= "behavior potential", eller atferdspotensial

E = "expectation", eller forventning

RV= "reinforcement value", forsterkningens verdi

Formelen sier at atferdspotensialet eller "behavior potential" (BP) er en funksjon av forventning (E) og forsterkningens verdi (RV). Sannsynligheten for at et individ utfører en bestemt atferd er en funksjon av

- 1) sannsynligheten for at den atferden vil føre til et gitt resultat
- 2) "desirability" av det resultatet.

"Psychological situation"

I tillegg til disse faktorene legger Rotter også vekt på det han kaller "psychological situation", eller psykologisk situasjon. Mennesker tolker situasjonen de er i på en subjektiv måte. Samme situasjon kan derfor av ulike mennesker tolkes forskjellig. Dette er også noe å ta i betraktning når man ser på mennesket i samspill med omgivelsene.

Det begrepet Rotter er mest kjent for er "locus of control". Rotters "locus of control"-teori plasseres gjerne innen "expectancy-based theory", eller forventningsbasert teori. Typisk for disse teoriene er at man skal forvente å lykkes i den grad man opplever at man har kontroll på ens suksess og feiling (Crandall m.fl. 1965).

Da "locus of control" begrepet er av sentral betydning både i seg selv og sett sammen med lært hjelpeløshet vil jeg ta for meg begrepet i et eget kapittel.

7.4 "Locus of control"

Rotter lanserte begrepet "locus of control" på 50-tallet. Hans opprinnelige begrep var "generalized expectancies for control of reinforcement". Med det laget han en bro mellom behavioristisk og kognitiv tenkning. Rotter mente at atferd i stor grad var styrt av forsterkning og at mennesker gjennom forsterkningens kontingens får en oppfatning av hva som er årsak til deres handlinger. Disse oppfatningene vil igjen påvirke holdninger og atferd (Rotter 1954).

Locus of control har sitt grunnlag i Rotters "expectancy-value" teori som vi skisserte ovenfor. Forventninger er et kritisk aspekt ved "locus of control". Begrepet refererer til individets generaliserte forventninger i forhold til hvor kontrollen over påfølgende handling ligger. Man stiller seg spørsmålet om hvem og hva har ansvar for hva som skjer. "Locus of control" kan sees på som persepsjonen av de faktorene som er

ansvarlige for resultatet av en hendelse. Rotter hevdet at individets forventning angående forsterkning er relativt stabil i ulike situasjoner. Han kaller dette generaliserte forventninger. Når man kommer i nye situasjoner baserer man forventningene om hva som kommer til å skje på sine generelle forventninger i forhold til om en tror en har en mulighet til å påvirke hendelsen eller ikke. Mer spesifikt kan man si at "locus of control" refererer til om folk har en generell tendens til å lokalisere ansvaret for hva som skjer internalt eller eksternt (Larsen og Buss 2003).

7.4.1 External "locus of control"

De med eksternt "locus of control" er mer tilbøyelig til å oppfatte det som skjer med dem som avhengig av ytre forhold som flaks, skjebnen eller andres handlinger m.m., med andre ord uavhengig av deres egne handlinger. Mennesker med eksternt "locus of control" har større tendens til å la være og prøve å finne noen løsninger på problemene siden de oppfatter at de uansett ikke har noen innvirkning på resultatet. Eksternt "locus of control" kan hindre en i å prestere i henhold til sitt potensiale pga de kognitive, emosjonelle og motivasjonelle "deficits" det skaper. Ulike undersøkelser hevder at mennesker med eksternt "locus of control" står i større fare for å lide av depresjoner og andre problemer. Dette fordi de tror at uansett hva de gjør, kan det ikke bedre deres nåværende tilstand.

7.4.2 Internal "locus of control"

Mennesker med internt "locus of control" har en tilbøyelighet til å oppfatte det som skjer med dem som avhengig av deres egen innsats og handlinger. Man kontrollerer sin egen fremtid og erfaringene man har er styrt av ens egen innsats og evner (Nygård 1993).

7.4.3 "Locus of Control Scale"

Rotter publiserte i 1966 spørreskjemaet "Locus of Control Scale" (Rotter 1966). Ved hjelp av 13 spørsmål måles generaliserte forventninger for internal versus ekstern kontroll i forhold til forsterkning. En lav skåre indikerer intern kontroll, mens en høy skåre indikerer ekstern kontroll.

Rotters begrep "locus of control" er anvendt innen mange områder og det er i tillegg til "Locus of Control Scale" utviklet ulike måleinstrumenter for å kartlegge intern-ekstern "locus of control".

De senere årene har ikke forskningen på området generalisert "locus of control" vært stor. De spesifikke sidene ved livet har i større grad vært i fokus (Myers 2002). En tilnærming som blir referert til som "specific expectancies" er opptatt av "locus of control" på avgrensede områder av livet. Man kan være intern i sin lokalisering av kontroll på noen områder, og ekstern på andre områder. Det er utviklet spesifikke "locus of control" skalaer for spesifikke hendelser eller kategorier.

Begrepet "locus of control" har igjennom år med forskning og revisjoner endret seg. Det startet som et en-dimensjonalt intern-ekstern "locus of control", men ble på 70-tallet revidert til å inneholde tre dimensjoner: intern, ekstern i form av "powerful others" og ekstern i form av "chance". I den senere tid har det blitt hevdet at "chance" ikke er uavhengig av intern "locus of control" men at den reflekterer den andre motpolen til den samme dimensjonen. Andre mener å kunne imøtegå dette synspunktet (Walker 2001).

7.4.4 "Locus of control" sett i forhold til lært hjelpeløshet

Fokus hos både Rotter og Seligman er personlig kontroll. Rotters studier av "locus of control" har til felles med Seligmans forklaringsstiler i hvilken grad mennesket tror de kan unngå dårlige resultat og oppnå et godt resultat av en handling.

Som vi tidligere har sett mener Seligman at lært hjelpeløshet refererer til en oppfatning av at ens handlinger ikke har noen innvirkning på resultatet av handlingen. Man har ingen personlig kontroll over situasjonen. I følge Seligman er en

hendelse kontrollerbar når et individs frivillige respons har en innvirkning på konsekvensene av den responsen. Denne kontrollerbarheten er en funksjon av to parametere:

- ✓ Hvor stor er sannsynligheten for at en hendelse vil skje når en bestemt frivillig atferd blir utført?
- ✓ Hvor stor er sannsynligheten for at den hendelsen vil skje uten at den bestemte atferden blir utført?

Ut fra dette mener Seligman at en hendelse er kontrollerbar når sannsynligheten for den skal hende med og uten responsen blir vurdert som like stor. Når man har manglende kontingens mellom atferd og resultat, har man mangel på kontroll. Konsekvensene av mangel på kontroll kan gi seg utslag på det emosjonelle, motivasjonelle og kognitive området i form av lært hjelpeløshet (Seligman 1992).

"Locus of control" refererer til oppfatningen av hvor ansvaret ligger i forhold til et resultat av en handling. Oppfatningen av dette ansvaret ligger i følge Rotter på en dimensjon internal – eksternal "locus of control" (Rotter 1966). Rotter er ikke så opptatt av hva som fører til ukontrollerbarhet, men heller av konsekvensene av oppfatningen av at man kan eller ikke kan kontrollere et resultat.

For Rotter har et individ en internal "locus of control" hvis man oppfatter at en hendelse er kontingent med ens atferd eller ens generaliserte forventning om kontroll.

Mennesker med en sterk internal "locus of control" tror at ansvaret for om et resultat av en handling ligger fullt og helt på dem selv. Med andre ord kommer både det å lykkes og det å ikke lykkes bare an på deres egen innsats og evner. Mennesker med en ytre "locus of control" vil i mindre grad gjøre noe for å bedre sine omstendigheter enn de som har en internal "locus of control" (Rotter 1966).

Vi ser her at lært hjelpeløshet kan sies å ligne Rotters eksternal "locus of control".

Det er interessant å se at hvis "perceived control" refererer til "perceived control" over resultatet av en handling er det å måle "internal locus of control" adekvat. Hvis det derimot refererer til kontroll over selve handlingen vil det være nok å måle grad av "self-efficacy" (Walker 2001).

Noen hevder at Seligmans årsaksforklaring i form av dimensjonen internal-eksternal og Rotters internal –eksternal "locus of control" er det samme. Andre, blant annet Seligman m.fl. har i tidligere arbeider hevdet at det er snakk om to ulike ting. Senere har Seligman gått noe tilbake på dette og hevder at begrepene tildels overlapper hverandre samtidig som de til en viss grad er distinkte (Peterson m.fl. 1993).

Likheten mellom "locus of control" og årsaksforklaringer er i følge Peterson m.fl. at begge er kognitive begreper som sier noe om variasjonen i atferd, sammenhengen mellom atferd og resultatet av atferden og kan influere om vi er vigøre eller passive.

Forskjellen i følge Peterson, Teasdale og Seligman er at mens "locus of control" er troen på eller forventningen om forsterkningens natur, dvs. straff og belønning, så er årsaksforklaringer en bedømming av årsakene til hendelsene (Peterson m.fl. 1993:145). De belyser dette nærmere ved å vise til et eksempel der et individ med internal "locus of control" kan gi en eksternal årsaksforklaring. "Hvis jeg er sjarmerende vil jeg bli tilbudt jobben. Men om jeg er sjarmerende eller ikke avhenger av humøret til den som intervjuer meg".

Peterson m.fl. hevder at det er en bedre link mellom Rotters "forventning" og årsaksattribusjon enn den forbindelsen som er belyst over. "This expectations lends itself to attributional language, because it is a belief about whether responses lead to (cause) reinforcement. Locus of control is merely one determinant of this expectation, and so it exists at a different conceptual level than causal attributions" (Peterson m.fl. 1993:146).

8 WEINERS ATTRIBUSJONSTEORI

8.1 Introduksjon

Jeg vil i dette kapittelet gå nærmere inn på ulike sider ved Bernie Weiners attribusjonsteori for så å se den i sammenheng med Seligmans reformulerte teori om lært hjelpeløshet.

På slutten av 60-tallet var den unge sosial psykologen Bernie Weiner opptatt av hvorfor noen var "high achievers" og andre ikke. Han konkluderte med at det måtte bunne i måten folk forklarte suksess og feiling på. Han var fascinert av Heiders arbeider og fortsatte på mange måter hans arbeider (Rand 1991). I tillegg har blant annet Julian Rotter hatt innvirkning på Weiners arbeider.

Weiner har gjennom sine arbeider bidratt på mange måter innen attribusjonpsykologien. I boka "An Attributional Theory of Motivation and Emotion" (Weiner 1986) forsøker Weiner å sammenfatte attribusjonsteori og motivasjonsteori. Han syntes det var viktig å få fram at forklaringer ikke tar plass i et vakuum. Det er mange faktorer som virker inn på prosessen med å komme fram til en forklaring på ting som skjer. Det var Weiner som brakte logikk og motivasjonelle faktorer inn i det attribusjonsteoretiske feltet. Dette kommer til syne blant annet i hans fokus på de emosjonelle konsekvensene som ulike attribusjonsmønstre kan føre til. Denne multidimensjonale tilnærmingen gjorde attribusjonsteoretiske prinsipp mer anvendbare i kliniske sammenhenger. Det har også vært med å danne den intellektuelle bakgrunnen for Abramson og Seligmans reformulering av teorien om lært hjelpeløshet (Zelen 1991).

8.2 Årsaksattribusjon

Weiner fokuserer i sin attribusjonsteori i stor grad på mestring. Evner, ferdigheter, innsats, oppgavevanskegrad og hell blir av Weiner sett på som de viktigste faktorene som virker inn på attribusjoner for mestring. Han kombinerte internale og eksternale faktorer, eller "internal versus external locus of control" som han kalte det i starten,

med variablene stabil/ustabil (Rand 1991). Begrepet "locus of control" har han hentet fra Rotters arbeider. Denne variabelen ser vi også hos Heider. Ut fra dette gjorde han en del undersøkelser for å se sammenhengen mellom ulike attribusjons- og motivasjonsmønstre. Ved hjelp av resultatene på disse undersøkelsene kom han fram til sin første modell for årsaksattribusjon:

Tabell 3: Årsaker til resultat av hendelser/handlinger (jf. Weiner 1972:96, henvist til hos Rand 1991:50).

	Stabil	Ustabil
Indre, internal (personlig)	"Power", evne, dyktighet	"Trying", innsats
Ytre, ekstern (miljømessig)	Oppgavevanskegrad	Hell/uhell

Denne modellen hadde sine svakheter ved at de kategoriene han bruker ikke alltid er uavhengige av hverandre. I tillegg skaper variabelen internal-ekstern et problem ved at bl.a. innsats hos enkelte kan være stabil over tid uansett oppgavetype, og at den derfor ikke passer inn i kategorien "ustabil". Dette løser Weiner ved å innføre dimensjonen "kontrollerbarhet". I tabellen under ser vi hvordan oppgaveløsning i en skolesituasjon kan skjematiseres:

Tabell 4: Weiners reviderte modell for årsaksattribusjon (Rand 1991:51)

Kontrollerbarhet	Internal		Ekstern	
	Stabil	Ustabil	Stabil	Ustabil
Ukontrollerbar	Evne	Stemning Humør	Oppgavevanskegrad	Hell/uhell
Kontrollerbar	Typisk innsats	Innsats i øyeblikket	Lærerpartiskhet (bias)	Uventet hjelp fra andre

Attribusjonene klassifiseres som vi ser i den reviderte tabellen langs tre årsaksdimensjoner: stabilitet, kontrollerbarhet og lokalisering av årsak.

Vi kan se nærmere på disse dimensjonene ved å for eksempel se på attribusjonsmønsteret til elever som har gode skoleprestasjoner og som skårer høyt på selvfølelse. De har en tendens til å tilskrive suksess til internale, stabile og kontrollerbare faktorer. Man forklarer at man lykkes ved å vise til evner. Ved feiling vil de derimot enten tilskrive til internale, ustabile og kontrollerbare faktorer som f. eks at man ikke gjorde en god nok innsats, eller til eksterne, ukontrollerbare og stabile faktorer som oppgavevanskegrad (Weiner 1980).

"Causal attributions determine affective reactions to success and failure. For example, one is not likely to experience pride in success, or feelings of competence, when receiving an 'A' from a teacher who gives only that grade, or when defeating a tennis player who always loses...On the other hand, an 'A' from a teacher who gives few high grades or a victory over a highly rated tennis player following a great deal of practice generates great positive affect." (Weiner 1980:362).

8.3 Attribusjon og følelser

Weiner har senere fokusert på forholdet mellom attribusjon og følelser. Han mener det er to typer determinanter for følelser; attribusjonsuavhengig og attribusjonsavhengig determinanttype (Rand 1991).

8.3.1 Attribusjonsuavhengig determinanttype

Her er resultatet av en handling avgjørende i forhold til hvilke følelser som kommer i forbindelse med handlingen. Med andre ord er følelsene uavhengige av attribusjonene. Dette kan man tydelig se ved å se på følelsesmessige reaksjoner i forbindelse med en prøve. Hvis man får et godt resultat på en prøve blir man glad uavhengig av om resultatet skyldtes flaks, evner, ferdigheter eller innsats. Hvis resultatet blir dårlig, blir man skuffet, lei seg og frustrert uavhengig av årsakene til resultatet (Rand 1991).

8.3.2 Attribusjonsavhengig determinanttype

Med attribusjonsavhengig determinanttype mener Weiner at de følelsene man får er avhengige av de årsakene man legger til grunn som forklaring av resultatet av en handling (Rand 1991). Følelsene i dette tilfellet er et resultat av årsaksattribusjonene. Man får i følge Weiner et klarere bilde hvis man ser på følelser i forhold til attribusjonsdimensjonene lokalisering av årsak, kontrollerbarhet og stabilitet:

Lokalisering av årsak

I følge Weiner er denne attribusjonen særlig i funksjon ved mestrings- og prestasjonssituasjoner. I slike typer situasjoner attribuerer man gjerne internalt, slik at man ved suksess opplever stolthet og tilfredshet med seg selv, og ved feiling opplever negativ selvaktelse.

Kontrollerbarhet

Weiner mener at kontrollerbarhet påvirker følelser som skyldfølelse, skamfølelse, og sinne. Rand lister opp sammenhengene slik i boka "Mestringsmotivasjon" (Rand 1991:53):

"Attribusjon til lav innsats (indre og kontrollerbar) leder til skyldfølelse, som fører til økt motivasjon og øking av aktivitet (toward).

Attribusjon til lav evne (indre og ikke-kontrollerbar) leder til skamfølelse, som fører til senkning av motivasjon og hemming av aktivitet, ev. tilbaketrekning (away from).

Når årsaken til ubehagelige følelser følger for en gitt person av denne personen attribueres til handling eller unnlattelse hos en annen person som antas å ha hatt kontroll, oppstår ofte sinne, som i sin tur kan lede til aggresjon (against)."

Ellers ser vi at Weiner oppfatter faktorer som takknemlighet og medlidenhet som dimensjoner der kontrollerbarhet er viktig.

Stabilitet

Forventninger om suksess eller feiling henger klart sammen med om man oppfatter årsakene som stabile eller ustabile. Som eksempel på dette bruker han håpløshet og resignasjon som kommer som et resultat av at det å feile attribueres til stabile årsaker. Hvis man ved suksess oppfatter årsaken som stabil, vil man forvente å lykkes også fremover. Følelsene som følger er da optimisme og håpefullhet.

8.4 Weiners attribusjonsteori sett i forhold til lært hjelpeløshet

I perioden før reformuleringen av lært hjelpeløshetsteorien var flere av de sentrale personene i forskningsmiljøet rundt Seligman fascinert av Bernie Weiners attribusjonsteoretiske synspunkt. For Abramson, Seligman og Teasdale hadde Weiners attribusjonsteori stor innvirkning på utformingen av deres reformulerte teori om lært hjelpeløshet (Abramson 1978). Det kan derfor synes som om Seligman og hans kolleger har "tatt opp i seg" Weiners attribusjonsteori slik den er i sin reformulerte teori om lært hjelpeløshet. Når det gjelder konkrete attribusjoner i modellen om lært hjelpeløshet ser evne, innsats, oppgavevanskegrad og hell ut til å være hentet fra Weiner. Det er tydelig hvordan både Weiner og Seligman vektlegger attribusjoner. Attribusjoner i forhold til en selv er ofte styrt av et ønske om å ha kontroll i en uforutsigbar verden (Reeve 2004).

I boka "Learned Optimism" (1990) påpeker Seligman at en av ulikhetene mellom han selv og Weiner var at mens Weiner var opptatt av mestringsperspektiv, var Seligman mer fokusert på å forklare ulike defekter, sykdom og terapi.

I tillegg hevder han at mens Weiner i sin teori var opptatt av enkeltforklaringer av enkeltepisoder av det å mislykkes, var Seligman selv mer opptatt av de vanene folk hadde når det gjaldt å gjøre seg opp årsaksforklaringer. Med andre ord var Seligmans fokus i større grad rettet mot forklaringsstiler.

De ulike dimensjonene

I tidlig fase av Weiners forskning på attribusjoner kalte han en av dimensjonene i sin modell for "internal – eksternal locus of control". I begrepet "internal locus of control" lå alle faktorer som kunne forklares som indre årsaker. Dette ble gjort selv om for eksempel evner er en faktor man ikke si er innefor ens kontroll (Nygård 1991).

Som jeg viste i presentasjonen av Weiner, endret han derfor sin modell slik at den innebar dimensjonen stabil versus ustabil i tillegg til det han kalte "locus of causality" og "controllability". Både han og Seligman opererer dermed med tre dimensjoner. Som vi ser har begge internal-eksternal og stabil-ustabil dimensjon, men mens Weiner opererer med "controllability" har Seligman "globalitet" som dimensjon:

Weiner:

"Locus of causality":	internal versus eksternal
"Stability":	stabilitet versus ustabilitet
"Controllability":	kontrollerbare versus ikke kontrollerbare faktorer

(Nygård 1993)

Seligman:

"Locus of control":	internal versus eksternal
"Stability":	stabilitet versus ustabilitet
"Pervasiveness" eller "globality":	global versus spesifikk

(Seligman 1990)

I følge Seligmans modell er lært hjelpeløshet en følge av manglende kontingens mellom handling og resultatet av handlingen. Personen opplever å mangle kontroll over resultatet og forventer også i fremtiden at man ikke har kontroll. I hvor stor grad selvfølelsen blir rammet når man mislykkes er et resultat av "locus of control" eller internalitet versus eksternalitet. Graden av generalisering og hvor kronisk følgene av

negative hendelser er, kommer an på hvordan man attribuerer i forhold til globalitets- og stabilitets dimensjonene.

Mennesker som attribuerer suksess og mislykking til faktorer utenfor deres kontroll vil i mindre grad være utholdende i forhold til utfordringer enn de som attribuerer til faktorer de kan kontrollere. Når et individ attribuerer det å mislykkes til stabile årsaker, vil det naturlig nok føre til manglende håp om endring til det positive. Weiners dimensjon stabil/ustabil blir derfor linket til en følelse av håpløshet (Rand 1991). Weiners håpløshet kan dermed sies å ligne Seligmans hjelpeløshet. Seligman linket en pessimistisk forklaringsstil basert på globale, internale og stabile faktorer med lært hjelpeløshet.

En dimensjon som mangler i den reformulerte modellen, men som Weiner bruker i sin modell er dimensjonen kontrollerbarhet (Anderson & Deuser 1995).

Kontrollerbarhet blir definert som "the extent to which an individual expects to be able to control a particular cause in the future" (Anderson & Arnoult 1985, henvist til i Anderson & Deuser 1995). I følge Weiner vil generelle emosjoner som kommer som en reaksjon på suksess eller mislykking i mestringssituasjoner, føre til en søken etter årsak for resultatet. En vil da lete etter årsaker langs dimensjonene "locus", stabilitet og kontrollerbarhet. I Weiners modell er kontrollerbarhet en veldig viktig dimensjon spesielt når man bestemmer seg for å evaluere andre eller reagere i forhold til andre mennesker.

Både Rotter, Seligman og Weiner bruker begrepene internal versus eksternal "locus of control" med tanke på kontroll over resultatet av en handling. Kontrollerbarhet spiller som vi ser en vesentlig rolle i Weiners teori (Rand 1991). Selv om Seligman ikke har dimensjonen kontrollerbarhet i sin modell, er begrepet kontrollerbarhet veldig viktig i teorien om lært hjelpeløshet. Individets opplevelse av manglende kontroll og i forventningen om senere manglende kontroll er kjernepunkt i teorien.

9 DECI OG RYANS TEORI OM "SELF-DETERMINATION"

9.1 Introduksjon

Begrepet "self-determination" kan spores helt tilbake til 1683. Det ble da brukt for å referere til "the determination of one's mind or will by itself toward an object" (Simson og Weiner 1989:919) Det har sitt utgangspunkt i diskusjonene rundt fri vilje og determinisme, et av de mest debatterte filosofiske temaene noensinne (Wehmeyer 2003). Jeg velger å oversette "self-determination" til selvdeterminering.

Noe av bakgrunnen for Deci og Ryans teori om selvdeterminering var Whites begrep "effectance motivation" som var en medfødt, indre energikilde (1959, henvist til i Wehmeyer 2003). Denne energikilden mente White var motivasjonen bak ulike typer menneskelig atferd. I tillegg bygget Deci og Ryan på arbeider gjort av kognitive teoretikere som deCharms og Heider. Særlig var det begrep som "perceived locus of causality" og "personal causation" eller personlige årsakssammenhenger viktige for utviklingen av Deci og Ryans synspunkt. I 1975 kom Edward Deci med sin teori om "Cognitive Evaluation". Senere utvidet Deci sammen med Ryan teorien og kom så med teorien om selvdeterminering. Teorien ble blant annet presentert i boka "Intrinsic motivation and self-regulation" som ble utgitt i 1985 (Wehmeyer 2003).

9.2 "Self-determination theory"

Deci og Ryan bygger sine antakelser om mennesket på et humanistisk menneskesyn i motsetning til et mer mekanistisk syn representert ved de fleste empiriske psykologiske retningene. Det humanistiske menneskesynet kommer til uttrykk i teoriens syn på at mennesket er i stand til å ta egne valg og bidra selv til å utvikle seg i en positiv retning (Hornburg 2000).

Deci og Ryans teori om selvdeterminering, hører inn under motivasjonsteoriene. Begrepet "motivasjon" kommer fra latin og betyr å bevege; "to move" (Deci & Ryan 2000). På den måten kan vi si at studiet av motivasjon er studiet av "action" eller handling. Moderne motivasjonsteorier fokuserer mer spesifikt på relasjonene mellom

antakelser, verdier og mål med handling. Motivasjonsteorier har vokst fram fra ulike tradisjoner. Mange av disse teoriene fokuserer på forholdet mellom ytre og indre motivasjon. Det gjelder også Deci og Ryans teori om selvdeterminering. Ved indre motivasjon vil en delta i en aktivitet fordi en er interessert i aktiviteten og har glede av den. Ved ytre motivasjon deltar man i en aktivitet på grunn av instrumentelle grunner eller for eksempel at en får belønning for å delta (Frederick og Ryan 1995).

Etter hvert som motivasjonsforskning mer og mer mente å kunne hevde at ytre insentiver eller press kunne underminere motivasjonen til å utføre til og med aktiviteter som i seg selv var interessante, kom Deci og Ryan med sin teori om selvdeterminering (1985). I den integrerte de to perspektiv på motivasjon hos mennesker. Det første var at mennesket er motivert til å opprettholde et optimalt stimuleringsnivå. Det andre gjaldt at mennesket har et grunnleggende behov for kompetanse og selvbestemmelse. I tillegg hevdet de at indre motivasjon bare kunne opprettholdes når den som handler føler seg kompetent og selvdeterminert eller selvbestemt (Deci og Ryan 1985).

Deci og Ryans teori om selvdeterminering regnes som en makroteori om menneskelig motivasjon. Med sitt positive menneskesyn som grunnlag blir motivasjon i denne teorien sett på som determinerende i forhold til menneskets atferd (Hornburg 2000). Deci, Ryan og Williams definerer det å være motivert som det å handle med en intensjon om å få et resultat (Deci m.fl. 1996:166). Motivasjon består av to deler; energi og retning. Sammen virker de slik at individet igangsetter en handling mot det målet det ønsker å nå.

Deci og Ryan definerer "self-determination" slik:

"The capacity to choose and to have those choices, rather than reinforcement contingencies, drives or any other forces or pressures, to be the determinants of one's actions. But self-determination is more than capacity, it is also a need. We have posited a basic, innate propensity to be self-determining that leads organisms to engage in interesting behaviors" (Deci & Ryan 1992:38).

Hovedfokus i teorien er "intrinsic" eller indre motivasjon og den indre motivasjonens betydning for menneskets handlinger. Når det gjelder personlighetens utvikling og funksjon innen sosial kontekst, ser Deci og Ryan på mennesket som aktivt. Det har

en tilbøyelighet til naturlig utvikling og vekst, og strever med å mestre stadige utfordringer og å integrere erfaringene til et "coherent sense of self". Denne naturlige tendensen utvikles ikke av seg selv, men må i aktiv interaksjon med omgivelsene næres og støttes for å fungere skikkelig. Den sosiale konteksten er viktig i Deci og Ryans teori. Våre sosiale omgivelser kan enten støtte eller hindre vår naturlige tendens til engasjement og vekst. Denne dialektikken mellom den sosiale konteksten og det aktive mennesket er grunnlaget for teorien om selvdeterminering og dermed dens synspunkt i forhold til erfaringer, atferd og utvikling.

Deci og Ryan er i sin teori opptatt av i hvilken grad menneskets atferd er viljestyrt eller selvbestemt; med andre ord i hvilken grad individet er delaktig i sine handlinger på et høyest mulig plan av refleksjon, og også om det deltar i handlingene med en opplevelse av valgmulighet (Deci & Ryan 1985).

Det er fire såkalte miniteorier som til sammen utgjør teorien om selvdeterminering. Hver av disse miniteoriene ble utviklet for å forklare noen motivasjonelt baserte fenomen som trådte fram som et resultat av både feltundersøkelser og fra laboratorieforsøk:

9.2.1 Kognitiv evaluerings teori

Kognitiv evaluerings teori dreier seg om effekten av sosial kontekst på indre motivasjon. Er individets drivkraft en funksjon av indre motiv som tanker og følelser, eller drives man av behovet for ytre belønning? Grunntanken i miniteorien er at menneskets indre motivasjon er maksimert når man opplever seg selv som kompetent og selvbestemt i situasjonen (Deci & Ryan 1985). Med andre ord er indre motivasjon opprettholdt bare når den som handler føler seg kompetent og selvdeterminert.

Det er også viktig hvordan en attribuerer til ytre belønning. Hvis ytre belønning oppfattes som kontrollerende, vil dette kunne overstyre indre motivasjon. Dermed blir individets opplevelse av selvbestemmelse redusert. Eksempel på dette er en idrettsmann som har mulighet til å få et stort stipend hvis han gjør det bra nok. Oppleveres den ytre belønningen derimot som et bevis på at det han gjør er bra, er

sjansen for at den indre motivasjonen øker. Med andre ord er den kognitive evalueringen vesentlig (Duda og Treasure 2001).

9.2.2 Organismisk integrasjons teori

Organismisk integrasjonsteori dreier seg om internalisering særlig med hensyn til utviklingen av ytre motivasjon (Deci & Ryan 1985). De mener ytre motivasjon kan deles i kategorier eller nivåer, og at disse kategoriene bygger på graden av internalisering og integrering av motiver og verdier. Det dreier seg om en firetrinns internaliseringsprosess. Med internaliseringsprosess menes en prosess der individer tar "on board" reguleringen av sin egen atferd på en slik måte at den utgår fra selvet heller enn fra ytre krefter. I følge teorien ligger de ulike formene av denne reguleringen langs en kontinuum der det går fra helt og fullt ikke selvdeterminert eller selvbestemt til fullstendig selvdeterminert regulering. Spørsmålet er ikke om et individ er selvdeterminert eller ikke, men om i hvor stor grad det er selvdeterminert.

1. trinn: "External" eller ytre regulering.

Individets handlinger er bare styrt av ytre forhold som for eksempel straff og belønning.

2. trinn: "Introjected" regulering eller introjert regulering.

Individets handlinger er styrt av indre motiverende forhold, men den motiverende faktoren er kun følelse av skyld dersom man ikke gjør det man burde.

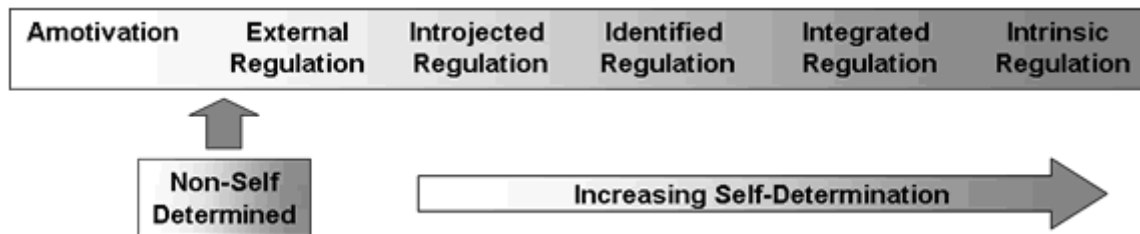
3. trinn: "Identified" eller identifisert regulering.

Individet identifiserer seg med verdiene bak aktiviteten og handlingen oppfattes som personlig viktig. Likevel utføres fremdeles handlingen med tanke på å nå ytre mål.

4. trinn: "Integrated" eller integrert regulering.

Individet har integrert verdier og identifiserer seg med disse. Målet med handlingen er i overensstemmelse med individets selvoppfatning. Handlingene oppleves derfor som selvbestemte eller "self-determined".

Disse ulike nivåene av "self-determination" henger sammen med kvalitativt ulike former for atferdsregulering (Deci & Ryan, 1985, 1991).

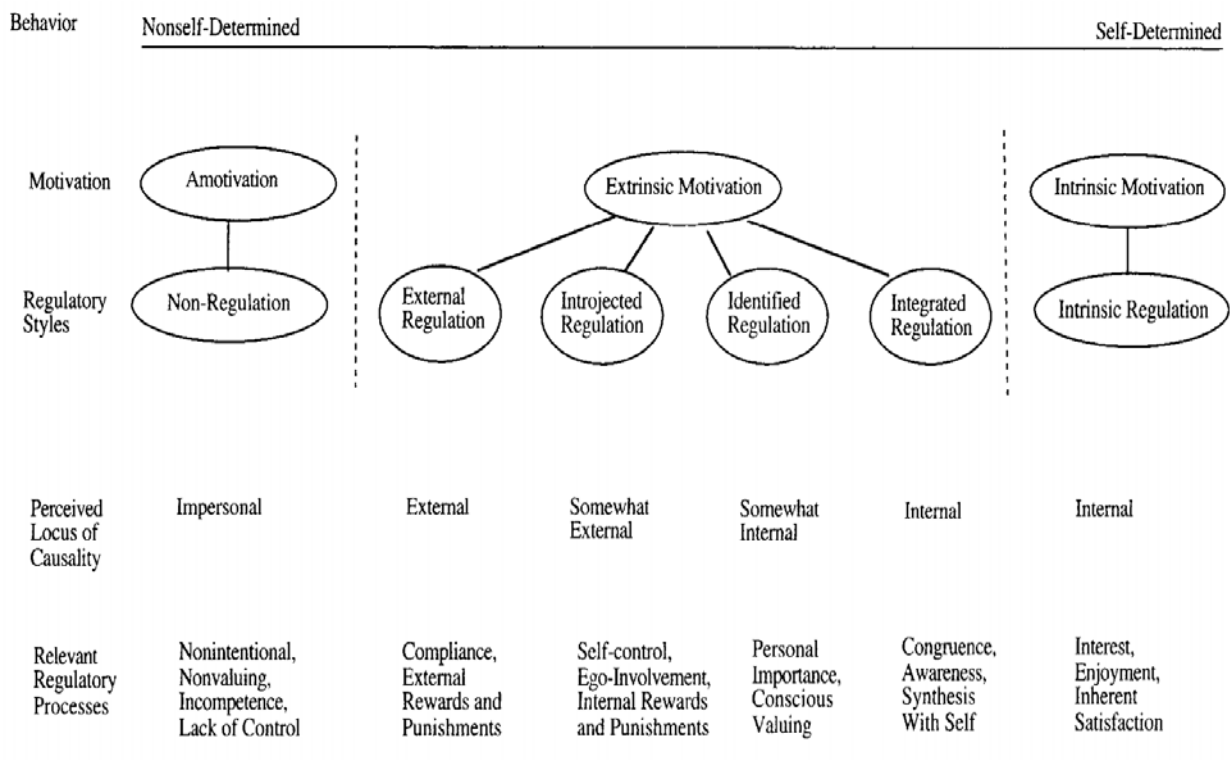


Figur 5: Grad av "self-determination"

(http://www.bangor.ac.uk/~pes004/exercise_motivation/breq/theory.htm)

Det er viktig å merke seg at selv om integrert regulering har mye til felles med indre motivasjon, er det et skille fordi at målet med handlingen ved integrert regulering er et ytre mål (Wamstad 2001). De ulike trinnene i den integrerte reguleringen er alle ulike former for ytre motivasjon. Ytre motivasjon er ikke noe som er befinner seg utenfor individet selv, men er like internalt som indre motivasjon. De er ytre reguleringsstiler i den forstand at de er opptatt med resultat eller konsekvenser av å utføre en atferd, heller enn med den umiddelbare belønningen som ligger i det å delta. I følge Deci og Ryan er dette viktig å forstå, da begrepsbruken i mange sammenhenger er slik at enhver motivasjon som oppstår hos individet selv, blir kalt indre motivasjon. Det blir derfor sett på som noe positivt motivasjonelt sett uansett (Deci og Ryan 1985, 1991).

Fra et selvdeterministisk synspunkt er konsekvensene av å føle seg kontrollert eller ikke selvdeterministisk det samme uansett om det er noen andre som kontrollerer en eller en selv (Deci og Ryan 1985).



Figur 6: Ulike typer motivasjon og deres reguleringsstil, "loci of causality" og korresponderende prosesser (Ryan & Deci 2000:72)

9.2.3 Teori om kausalitetsorientering

Teorien om kausalitetsorientering beskriver individuelle forskjeller i folks tendens mot selvdeterminert atferd og orientering i forhold til omgivelsene på en slik måte at det støtter deres selvdeterminasjon. Egenskaper eller tendenser ved individet selv er av og til utslagsgivende i forhold til ulikheter i motivasjonsrelaterte prosesser og handlinger. Med andre ord er individets oppfatning av omverden med på å bestemme dets reaksjoner i møte med ulike hendelser, situasjoner og mennesker.

Det er ifølge Deci og Ryan (1985) tre måter en kan orientere atferden sin ut ifra.

"The autonomy orientation" eller den autonome orienteringen, der individet er preget av fleksibilitet og evne til å ta selvstendige valg. Ett autonomt orientert menneskes atferd har utgangspunkt i personens egne mål og behov. Atferden er med andre ord selvbestemt.

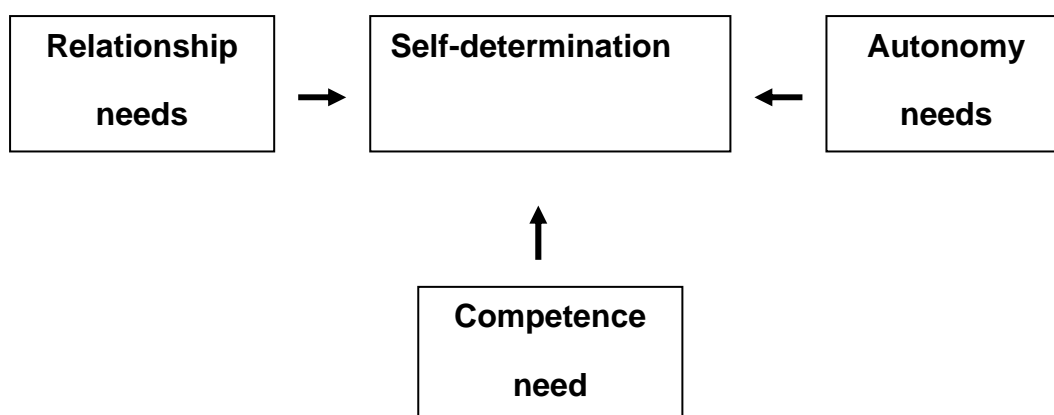
Ved "the control orientation" eller kontrollerende orientering er individets handlinger styrt av forventninger om kontroll i omgivelsene. Ved tilbakemeldinger fra omgivelsene tolkes dette lett som et press fra omgivelsene til å handle på en bestemt måte. Selv om atferden har en intensjon, er den i liten grad selvbestemt. Med en slik orientering er man lite fleksibel (Wamstad, 2001).

"The impersonal orientation" eller amotiverte orientering er preget av at man oppfatter både indre og ytre krefter som utenfor ens kontroll. Om man lykkes eller ikke er avhengig av hell eller skjebne. Individuer med en sterk grad av amotivert orientering har ingen følelse av å ha kontroll på resultatet av en handling. De har også problemer med å takle endringer og utfordringer (Deci og Ryan 1985).

9.2.4 Teori om grunnleggende behov

Teorien om grunnleggende behov legger vekt på basisbehovene og deres relasjon til psykologisk helse og velvære.

Deci og Ryan forutsetter i sin teori at mennesket har tre medfødte, grunnleggende og universelle behov som må tilfredsstilles for at et individ skal kunne utvikle en selvbestemt eller selvdeterministisk holdning. Det er behovet for opplevelse av kompetanse, behovet for autonomi og også behovet for gode relasjoner.



Figur 7: Nødvendige betingelser for selvbestemmelse (Borich & Tombari 1997:232, henvist til i Wamstad 2001:56)

Så lenge disse behovene er fylt vil man fungere på en tilfredsstillende måte. Hvis behovene derimot ikke blir dekket får det konsekvenser i form av manglende fungering på ulike plan (Ryan and Deci 2000).

9.3 Noen aspekt ved teorien om selvbestemmelse sett i forhold til lært hjelpeløshet

I følge Ryan, Kuhl og Deci (1997, henvist til i Ryan & Deci 2000:68) er teorien om selvbestemmelse "an approach to human motivation and personality that uses traditional empirical methods while employing an organismic metatheory that highlights the importance of humans' evolved inner resources for personality development and behavioral self-regulation". Teorien er en generell teori som består av fire miniteorier. Den omhandler både motivasjon og personlighet og er derfor en mer omfattende teori enn Seligmans teori om lært hjelpeløshet.

9.3.1 Fokus

Både teorien om lært hjelpeløshet og makroteorien om selvbestemmelse er opptatt av individet og dets interaksjon med omgivelsene. Viktig i begge teoriene er den innflytelsen mennesket har i forhold til den situasjonen de er i. I forhold til kontroll er begge opptatt av at det er den subjektivt oppfattede kontroll som er viktig.

Hovedfokus i teorien om selvdeterminering er den indre motivasjonens betydning for handlinger. Deci og Ryan fokuserer på den selvmotivasjon og integrering av personligheten som har sin basis i menneskets tendens til indre vekst og dets grunnleggende psykologiske behov. Fokus på menneskets indre trang til vekst og utvikling gjør at de får en annen og mer helhetlig tilnærming til menneskets handling og motivasjon enn den man finner i de kognitive teoriene (Ryan & Deci 2000).

Seligman er i teorien om lært hjelpeløshet opptatt av tre hovedkomponenter; mangel på kontingens mellom en persons atferd og resultatet av atferden, forventning om manglende kontingens i framtiden og den passive atferden som kommer som en konsekvens av dette. Deci og Ryans fokus er først og fremst på aktivitet: "...we have

assumed that humans have an inclination toward activity and integration, but also have a vulnerability to passivity. Our focus, accordingly, has been to specify the conditions that tend to support people's natural activity versus elicit or exploit their vulnerability" (Ryan & Deci 2000:76).

9.3.2 Amotivasjon og lært hjelpeløshet

Lært hjelpeløshet er i følge Seligman et resultat av manglende kontingens og forventning om fremtidig manglende kontroll. Individet viser blant annet en passivitet og mangel på initiativ i forhold til oppgaven da man ikke tror at det man gjør har noen effekt.

I følge Deci og Ryan (Deci & Ryan 1985:10) er:

"Events that are experienced as pressure toward particular outcomes - thus co-opting choice and facilitating an external perceived locus of causality – tend to undermine intrinsic motivation, restrict creativity, and impair cognitive flexibility. We refer to these events as controlling. Finally, events which are experienced as conveying that the person cannot master an activity – thus promoting perceived incompetence – undermine intrinsic motivation and tend to leave one feeling helpless. We refer to these events as *amotivating*."

En situasjon er amotiverende når det virker som om det ikke går an å mestre den. I en slik setting er det manglende kontingens mellom handling og resultatet av handlingen. Individet har ikke kontroll over utfallet av situasjonen.

Amotivasjon er en tilstand der en mangler motivasjon. I følge figur 6 side 76 er reguleringsstilen ved amotivasjon "non-regulation". Det er rett og slett en tilstand der man har gitt opp. Den kan sees på som en tilstand der individet ikke kan se at det er en sammenheng mellom sin atferd og atferdens resultat.

Seligman og hans kolleger beskriver lært hjelpeløshet slik: "When an individual expects that nothing she does matters, she will become helpless and thus fail to initiate any action" (Peterson m.fl. 1993:2). Individet som er amotiverte kan ikke forutse konsekvensene av sin atferd. Resultatene er utenfor deres kontroll (Deci &

Ryan 1985). Ved lært hjelpeløshet er det jo nettopp forventning om manglende kontroll som er sentralt. Amotivasjon ser ut til å være veldig lik lært hjelpeløshet.

Årsaken til denne hjelpeløsheten eller amotivasjonen er i følge Deci og Ryan at individet ikke får tilfredsstillende behovene for kompetanse, autonomi og gode relasjoner. Manglende mulighet for å mestre en situasjon kan oppstå når et individ opplever seg selv som lite kompetent. Man kan se på seg selv som lite kompetent hvis man blant annet stadig opplever å mislykkes. Resultatet er dermed amotivasjon.

I et miljø der en utvikler amotivasjon er det ofte stor grad av kontrollerende faktorer. Dette gjør at individets utvikling i liten grad blir regulert av selvdeterminering og indre motivasjon. Deci og Ryan påpeker at amotivasjon har i tillegg til å virke inn på motivasjon, negative følger for både kognisjon og kreativitet. Det hemmer den kognitive fleksibiliteten (Deci & Ryan 1985:10).

Konsekvensene av lært hjelpeløshet er ifølge Seligman på det motivasjonelle, kognitive og emosjonelle området.

Når det gjelder amotivasjon og lært hjelpeløshet ser det ut til at Deci og Ryan har større fokus på hvorfor man lar være å satse, mens Seligman forholder seg primært til manglende prestering over tid.

9.3.3 Selvdeterminering og attribusjoner

Attribusjonsteori er en annen innfallsvinkel i forhold til å forstå når og hvordan belønning underminerer indre motivasjon. I forhold til Seligmans teori kan årsakene til en handling være knyttet til indre eller ytre faktorer.

De attribusjonene en gjør seg handler ofte om i hvilken grad man er fri til å handle når man står i en valgsituasjon. Disse attribusjonene kan ha stor innflytelse på de handlingene en gjør eller ikke gjør. De tankene en gjør seg om kontroll og ansvaret for resultatet av en handling i en valgsituasjon kan derfor sies å være nært relatert til opplevelsen av frihet (Harvey m.fl. 1976).

"When self-determined, behavior emanates from an internal perceived locus of causality, feels free, and flows out of a sense of choice over one's actions" (Reeve 2004:128)

I følge Deci og Ryan har mennesker en ulik forståelse av årsaken til sine handlinger eller "locus of causality". Denne forskjellen i oppfatningen av "locus of causality" har de kategorisert i form av tre ulike motivasjonelle orienteringer; nemlig autonom orientering, kontroll orientering og amotivert orientering. Disse motivasjonelle orienteringene ligner Seligmans forklaringsstiler. Mens Deci og Ryan opererer med attribusjonsdimensjonen "locus of causality" har som vi har sett Seligman de tre hoveddimensjonene global versus spesifikk, stabil versus ustabil, og internale versus eksterne faktorer.

Deci og Ryan synes det er problematisk å bruke begrepene internal versus eksternal "locus of control" som individets kontrollplassering slik Seligman gjør (Deci & Ryan 1985). I sin organismiske integrasjonsteori tar de for den prosessen som foregår når man gjennom internalisering og integrering av motiver og verdier blir mer og mer selvdeterminert (se figur 5 side 75, og figur 6 side 76). Ved amotivasjon er som vi har sett individet passivt eller uten motivasjon. Ved første trinn på vei til indre regulert atferd er individet ytre regulert, eller har en eksternal "locus of control". Deci og Ryan synes det er vanskeligere å plassere "locus of control" i de neste trinnene mot selvdeterminering. Ved for eksempel introjektert regulering er det problematisk å plassere "locus of control" som eksternal, da individet handler ut fra plikt og ikke ut fra eksterne faktorer. Derfor bruker de heller "internal kontrollerende handlingsorientering" i stedet for eksternal "locus of control". Man kunne si at en ved indre regulering har internal "locus of control", men Deci og Ryan velger å heller kalle det "internal informativ handlingsorientering" (Deci & Ryan 1985). Man kan i følge Ryan og Connell (1989) i prinsippet si at man kan tro at ens handling vil føre til det resultatet man ønsker samtidig som man har en opplevelse av å mangle autonomi da det er ytre motivasjonelle faktorer som får en til å handle.

Som vi har sett vil "external locus of causality" ha negative konsekvenser. Mennesker med liten grad av selvdeterminisme har en opplevelse av at ytre ukontrollerbare faktorer styrer resultatet av handlingene. Det er lite samsvar mellom innsatsen de gjør og resultatene de oppnår. Indre motiverte mennesker kjennetegnes

av at de opplever en indre kontroll over situasjonen. De er ikke prisgitt omgivelsene (Frederick og Ryan 1995). Et selvdeterminert individ kjennetegnes ved at det har utviklet en indre "locus of causality". Ved amotivasjon har mennesket en "impersonal locus of causality". Med andre ord at årsaken ligger utenfor individet.

Når det gjelder manglende innsats ser man ut fra self-determination teori dette som en aktiv handling valgt for å beskytte sin selvverdi gjennom lav ytelse. Dermed kan en forklare det dårlige resultatet ut fra manglende innsats heller enn svake evner (Deci og Ryan 1985). Dette ser vi stemmer godt overens med Seligmans tanker om gunstige attribusjonsmønstre. Det er bedre å attribuerer mislykking til innsats heller enn til evner da innsats er noe som er ustabil. Når man da mislykkes går det ikke i like stor grad ut over selvfølelsen (Peterson m.fl.1993).

Seligman ser på det å attribuere til ustabile, eksterne og spesifikke årsaker når man lykkes som gunstig. Ved denne måten å attribuere på vil man ha større tendens til å gi seg i kast med utfordringer og også ha større grad av utholdenhet (Peterson m.fl. 1993). I forhold til det å oppleve seg selv som selvbestemt, synes det noe underlig at ytre attribusjon for mislykking skal være bra. Er det positivt med en viss form for ansvarsfraskrivelse? Man ser at Seligman også vektlegger det å attribuere til internale, men ustabile attribusjoner som innsats som gunstig i forhold til å takle det å mislykkes. Ved å attribuere på denne måten opplever jeg Seligman som mer i trå med teorien om selvbestemmelse og dens fokus på det å ta ansvar for eget liv.

9.3.4 Ytre belønning

I følge kognitiv evalueringsteori er de handlingene som er indre motivert de som blir best likt og man har høyest interesse av å delta i. Samtidig har man ingen belønning for disse handlingene utenom handlingen i seg selv. I følge teorien springer indre motivasjon ut av behovet for kompetanse og selvbestemmelse (Cameron & Pierce 2002). Mennesket søker etter å oppleve seg som kompetente og uavhengig av ytre kontroll.

Ytre motivert atferd er handlinger som har en direkte forbindelse til ytre årsaker som belønning, trusler og insentiver. Ytre motivert atferd fører i følge Deci og Ryan til at en i mindre grad oppfatter seg selv som kompetent og fri.

Deci og Ryan mener at den virkningen ytre belønning har på indre motivasjon avhenger av individets tolkning eller kognitive evaluering (Deci & Ryan 1985). Denne tolkningen skjer i relasjon til individets opplevelse av selvbestemmelse og kompetanse. Når belønning blir tolket som atferdskontrollerende interfererer belønningen med behovet for frihet. I tillegg underminerer det kompetanse ved å skifte oppfatningen om årsak eller "causality" fra indre til ytre faktorer. Dette fører til en svekkelse av indre motivasjon.

Seligman har også synspunkt på forholdet mellom ytre belønning og indre motivasjon. Når man får belønning uten at prestasjonen bedømmes i forhold til en standard, lærer man at belønningen ikke har noe med prestasjonen å gjøre. Resultatet er da ofte at man gir opp. Man forventer ikke å ha kontroll på resultatet. I følge teorien om lært hjelpeløshet fører ukontrollerbare negative resultat til en generalisert svikt på det motivasjonelle og emosjonelle plan (Peterson m.fl.1993).

Som vi har vist mener Seligman at hjelpeløshet kommer som en følge av at mennesket oppfatter at hendelser i livet er utenfor ens kontroll. Konsekvensen er at en gir opp. På den måten blir lært hjelpeløshet et hinder for selvdeterminert eller selvbestemt handling.

I følge Deci og Ryan er som vi har sett indre motivasjon opprettholdt når den som handler føler seg kompetent og selvbestemt. Et individ som får oppfylt sine behov for gode relasjoner, kompetanse og autonomi er i stand til å ta ansvar for eget liv.

"Events which are experienced as supporting autonomy and promoting or signifying competence – thus facilitating an internal perceived locus of causality and perceived competence – tend to increase intrinsic motivation..." (Deci & Ryan 1985:110).

Å være selvbestemt er det motsatte av å være kontrollert av andre eller av ytre omstendigheter. En person med stor grad av selvdeterminering har oppfylt sine behov for autonomi, kompetanse og gode relasjoner. Hun eller han forventer å lykkes, opplever kontingens mellom handling og resultat og forholder seg slett ikke passiv. Seligman sier det slik: "Successful actions flow from a sense of self-efficacy. Individuals generate and monitor their own actions, reinforce themselves, and correct their unsuccessful actions. Individuals decide among goals and choose the most highly preferred." (Peterson m.fl. 1993:2).

10 LÆRT HJELPELØSHET OG KRONISK MANGLENDE MESTRING I SKOLEN

10.1 Innledning

Både Seligman og andre som har tatt for seg lært hjelpeløshet har anvendt modellen i forhold til mange ulike områder i menneskers liv. Denne bredden i anvendelsen av lært hjelpeløshet er noe av det som gjør Seligmans teori nyttig og interessant. I følge Seligman (Peterson m.fl. 1993) har man gode og dårlige eksempler på forsøk på å bruke teorien om lært hjelpeløshet til områder i det virkelige liv. Dårlige eksempler på dette er forsøk på å påvise lært hjelpeløshet som en forklaring på alkoholisme. Her har man verken oppfylt kravet om passivitet eller historie om ukontrollerbarhet, men har bare funnet en kognisjon som samsvarer med den man finner ved lært hjelpeløshet. Dårlige eksempler finner man også i forhold til å applisere lært hjelpeløshet til vold i hjemmet og som forklaring på ensomhet.

Eksempler på vellykkede anvendelser av begrepet lært hjelpeløshet er i forhold til for eksempel arbeidsløshet, depresjon og utbrenthet. Et område Seligman selv synes lært hjelpeløshet er blitt applisert på en god måte, er i forhold til skoleprestasjoner. Han mener det er to grunner til at dette har vært så vellykket. For det første førte samtidens fokus på attribusjoner også til interesse for teorien om lært hjelpeløshet, som jo i stor grad bygger på attribusjonsteoretiske prinsipper. For det andre ligner skolesettingen en del på de laboratoriesettingene de opprinnelige hjelpeløshetseksperimentene ble foretatt i. Dermed kan man i større grad enn på andre områder i livet foreta en grei generalisering av ideene rundt lært hjelpeløshet.

På grunn av de negative konsekvensene lært hjelpeløshet fører til er det ikke enkelt å studere fenomenet hos mennesker. Observasjon av barn som har opplevd stor grad av "school failure" eller det å ikke lykkes i skolen kan gi verdifull informasjon om konsekvensene av manglende kontroll i en naturlig setting. Dette helt uten å måtte inducere feiling for dermed å risikere lært hjelpeløshet (Johnson 1981).

Som et eksempel på Seligmans teori om lært hjelpeløshet har jeg derfor valgt å ta utgangspunkt i manglende mestring i skolen. Det jeg ønsker å finne ut er i hvilken grad lært hjelpeløshet kan brukes som modell for å forklare kronisk manglende mestring innen skoleprestasjoner. Jeg ønsker også å se nærmere på hvordan kan man bruke den til å avhjelpe og forebygge lært hjelpeløshet.

Det meste av forskningen som er gjort i forhold til hjelpeløshet hos skolebarn dreier seg om barn i øvre del av barneskolen og oppover. Dette fordi det først er da man gjerne ser utslagene av denne type problematikk hos barna.

10.2 Generelt om mestring

Forskning på mestring er ikke av ny dato. Innen både pedagogikk, psykologi og andre fagfelt har man prøvd å finne ut mer om hvordan man fungerer i samspill med omgivelsene, spesielt når disse omgivelsene gir en utfordring. Likevel er de mer generelle mestringsmodellene av nyere dato.

Begrepet "mestring" brukes i forbindelse med en rekke ulike typer atferd og innen mange retninger og fagområder. Det er derfor vanskelig å vite hva som eksakt menes når det er snakk om mestring (Carpenter 1992). Mens noen forskere skiller mellom selve mestringen og resultatet av mestringen, vil man i dagligtale ikke skille mellom disse. Begrepet "mestring" blir gjerne brukt når man oversetter det engelske ordet "coping" selv om det engelske ordet synes å ha en noe videre betydning. I følge Norsk-Engelsk ordbok (1984) betyr "coping" å klare, greie, mestre og å handskes med. Da vi ikke har noe bedre uttrykk på norsk velger jeg derfor å bruke begrepet "mestring" men da med samme betydning som "coping".

Lazarus og Folkman (1984) sin definisjon på mestring er: "constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of a person." (1984:141). De ser på mestring som en prosess der en hele tiden kognitivt og atferdsmessig forholder seg til utfordringer som subjektivt oppfattes som krevende eller mer enn hva man kan klare. Det er ikke hva som objektivt sett er krevende, men hva den enkelte subjektivt oppfatter som utfordrende og krevende.

I følge Lazarus og Folkman er det et skille mellom emosjonsfokusert og problemfokusert perspektiv på mestring. Emosjonsfokusert mestring handler om følelsesmessige responser. Personen kan ikke kontrollere den vanskelige og stressende situasjonen den er i. Han eller hun viser følelser, trekker seg tilbake, har en tendens til å minimalisere problemet og viser ofte økt fysisk aktivitet. Problemfokusert mestring derimot handler om å takle og å løse utfordringer i forbindelse med en stressende situasjon. Han eller hun definerer problemet, setter opp ulike måter å løse situasjonen på, vurderer disse ulike alternativene med hensyn til fordeler og ulemper for så å velge en handlingsstrategi.

Carver m.fl (1989) regner også kognitiv fokusert mestring i tillegg til emosjonsfokusert og problemfokusert perspektiv på mestring. Kognitiv mestring er rettet mot det å redefinere forståelsen av en situasjon det er vanskelig å gjøre noe med.

Stressende situasjoner har en tendens til å fremkalle både emosjonell, kognitiv og problemfokusert mestring. I situasjoner det er mulig å gjøre noe med er problemfokusert mestring vanligvis dominerende. De andre to dominerer som regel når man ikke tror man har noen innflytelse på situasjonen og bare må prøve å tåle det hele.

Sommerschild (1998) mener det er lett å koble mestringsbegrepet med det å lykkes på en slik måte at målet er det vellykkede individ. Tidligere skilte man mellom mestring og forsvar, der mestring var den konstruktive måten å handskes med utfordringer på, mens forsvar var en lite konstruktiv måte å forholde seg til problemer på. I dag er forsvar og forsvarsmekanismer mer inkludert i mestringsbegrepet og man innser at forsvarsmekanismer i gitte situasjoner kan være hensiktsmessige.

I følge Folkman og Lazarus (1988) har man fire hovedtyper mestringsstrategier. Det er unngåelsesstrategier, reformuleringsstrategier, konfronteringsstrategier og problemløsningsstrategier. Disse strategiene kan være bevisste eller ubevisste, eller aktive eller passive. En sentral faktor i mestring og mestringsstrategier er kontroll.

10.2.1 Mestringstro

"Self-efficacy is the belief in one's capabilities to organize and execute the sources of action required to manage prospective situations." (Bandura 1986:391).

"Self-efficacy" er med andre ord personens lærte forventning om suksess. Hvis du har en sterk grad av "self-efficacy" tror du at du generelt sett kan lykkes. Dette uavhengig av tidligere feiling og nåværende hindringer (Bandura 1997). Vi ser her at sterk grad av "self-efficacy" kan forstås som det motsatte av Seligmans "lært hjelpeløshet". Svartdal (2000) oversetter "self-efficacy" med mestringstro; tro på at en vil mestre. Mestringstro utvikles og opprettholdes gjennom erfaringer på samme måte som andre vaner og ferdigheter utvikler seg. Hvis de erfaringene en har gjort seg tidligere er preget av manglende kontroll av et resultat, vil ens mestringstro være mindre enn hvis en tidligere har opplevd stor grad av kontingens i forhold til handling og resultatet av handlingen.

10.3 Barn som viser manglende mestring i skolen

Vi ser og hører stadig om eksempler på elever som på ulike måter viser manglende mestring i skolesammenheng. Mange elever dropper ut uten å fullføre videregående skole. En del hangler igjennom med stort fravær. Andre igjen er fysisk tilstede men mentalt "ute til lunch" (Gordon & Gordon 2006). Noen møter opp så lenge det ikke stilles krav de ikke tror de kan mestre. Mens noen er usikre og stadig trenger bekreftelse, er andre ukonsentrerte og må hjelpes både i gang og til å gjennomføre arbeidet. Noen jobber bare når de har lyst eller tror de kan lykkes med oppgaven, mens andre igjen synes å ha gitt opp. En stor del av elevmassen har et negativt forhold til skolefag. Mange vegrer seg for å prestere særlig innen matematikk og det å levere skriftlige arbeider.

I følge rapport om elevatferd og læringsmiljø (Ogden 1998) opplevde 80% av lærerne elever som ikke jobbet i timene som et moderat til alvorlig problem. Lærere har ofte problemer med å takle denne manglende innsatsen. Årsakene til det kan være mange. Det kan være at læreren oppfatter det som kritikk av tilretteleggingen av undervisningen. Ofte legger læreren skylden på latskap og sløvheter hos eleven.

Det er mange grunner til at barn ikke presterer det de skal i skolen. Årsaker til manglende prestasjoner som kommer som et resultat av generelle lærevansker, dårlig tilrettelegging ved ulike funksjonshemninger, lite stimulering hjemmefra, familierelaterte problemer, ulike personlighetsmessige predisposisjoner med mer blir ikke omhandlet i denne oppgaven. I denne oppgaven har jeg valgt å konsentrere meg om de tilfellene der elever uten åpenbare grunner sliter med så stor grad av mislykking i forhold til skolerelaterte oppgaver at det gir seg utslag i passivitet og resignasjon. Robert og Myrna Gordon (2006) kaller en slik elev "turned-Off Child". Dette kan like gjerne gjelde barn med mental retardasjon, ulike sykdommer og funksjonshemninger som såkalte "normale" barn så lenge det er klart at det er snakk om manglende mestring av andre grunner enn de mer åpenbare årsakene til lavere prestasjoner.

Først og fremst er det viktig å påpeke at de barna det er snakk om her er ulike som barn flest. Likevel har de til felles at "noe gikk galt underveis" slik at de ikke presterer det de er forventet å gjøre. I tillegg presterer de dårlig over tid. Disse barna har lav grad av mestringstro.

I følge den amerikanske "Commission on Reading" (1992) henvist til i boka "The Turned Off Child, Learned Helplessness and School Failure" (Gordon og Gordon, 2006:5), beskrives elever som ikke får det til i skolen slik: "listless and inattentive and sometimes disruptive. They do not complete work. They give up quickly when faced with a task that is difficult for them. They become anxious when they must read aloud or take a test. A good summary description is that they act as though they were helpless to do better."

Mange barn kan i gitte situasjoner og periodevis streve med å mestre, men jeg har valgt å ta for meg i oppgaven barn som over tid vise et slikt mønster; altså kronisk manglende mestring.

10.4 Noen aktuelle begrep

Det er mange begreper i bruk når det er snakk om manglende mestring i forhold til skoleprestasjoner. Begrep som psykogene lærevansker, underbygning, angstdominerte

elever, mestringsvegring, elever med lav mestringsmotivasjon, emosjonelle læringsblokkeringer og "turned off-child" (Gordon & Gordon 2006) og "output failure" (Levin 2004) er alle begrep som grovt sett snakker om det samme. Jeg vil her gå litt inn på to av begrepene for å belyse typiske trekk hos barn som ikke presterer det optimale.

10.4.1 Lav mestringsmotivasjon

Et stort område innen motivasjonsforskningen handler om mestringsmotivasjon. McClelland, Atkinson, Heckhausen og flere har teorier og modeller som omhandler mestringsmotivasjon. I følge Rand (1991:19) innebærer mestringsmotiv "...et ønske om – eller en disposisjon til – å gjøre ting så raskt og godt som mulig og å greie oppgaver på egen hånd." Man bruker gjerne dimensjonene angstdominert versus mestringsmotivert og høy og lav mestringsmotivasjon.

Typiske trekk hos elever med lav mestringsmotivasjon er i følge Rand (1991):

- ✓ At de velger lette oppgaver med liten fare for å mislykkes.
- ✓ Velger svært vanskelige oppgaver med lite mestringspotensiale.
- ✓ Ikke velger helt tilpassede oppgaver da disse oppgavene lett oppleves som truende for barna. Når oppgaven er tilpasset må man jo få det til.
- ✓ Nekter å utføre oppgaven av frykt for å mislykkes.
- ✓ Nekter å utføre en oppgave for ikke å skape forventning om å lykkes i framtiden.
- ✓ Er ofte stereotypiske i valg av oppgave da de har behov for likhet og gjenkjennelse.

10.4.2 Underyting

Underyting blir definert forskjellig og er heller ingen diagnose i noe diagnosesystem. Felles for de fleste forsøkene på å definere begrepet er at de legger vekt på at det av en eller annen grunn presteres mindre enn det man kan forvente ut fra evner. Hvor mye mindre som må presteres for at det skal kalles underyting er det også uenighet om. Likevel er begrepet i bruk og blir kort skissert her fordi det er med å belyse trekk ved barn som viser manglende mestring.

Det er forskjell på situasjonsbetinget underyting og kronisk underyting. Vi vil alle i ulike situasjoner yte mindre enn det vi optimalt sett kan av ulike grunner. Det er mange ting som spiller inn når man skal prestere. Dagsformen kan ha betydning, vonde hendelser, miljømessige faktorer, konflikter i familien med mer. Det denne oppgaven handler om er i første rekke de mer kroniske tilfellene av underyting. Tilfeller som ofte er generaliserte og varer over tid og som ikke så lett lar seg forklare med ytre faktorer.

10.5 Mestring og lært hjelpeløshet

I følge Seligman kan oppfatningen av manglende kontingens mellom respons og resultat føre til manglende mestring (Peterson m.fl. 1993).

Seligman uttrykker klart at det å oppleve manglende kontroll fører til passivitet (Peterson m.fl. 1993). Man mestrer ikke og har ikke tro på å kunne mestre. Personer som gjentatte ganger opplever at handlingene deres ikke fører til det ønskede resultatet vil miste motivasjonen til å prøve og står i fare for å utvikle lært hjelpeløshet. Å ha tro på at en vil klare å mestre er vesentlig i forhold til innsatsen man legger i forsøket på å lykkes.

På tross av at Mikulincer har et noe ulikt syn på lært hjelpeløshet i forhold til Seligman, er forklaringen når det gjelder mestringsaspektet ved lært hjelpeløshet i tråd med Seligmans syn. Sett fra et mestringsperspektiv vil man i følge Mikulincer få endringer i utførelsene/prestasjonene etter gjentatte erfaringer med ukontrollerbarhet. Disse endringene vil komme som resultat av "the person's attempts to cope with the person-environment mismatch created by uncontrollable failure" (Mikulincer

1994:239). For det første vil det å bli utsatt for ukontrollerbarhet føre til en ubalanse mellom individets mentale strukturer og omgivelsene. Denne ubalansen kommer i følge Mikulincer av at ukontrollerbar feiling ikke enkelt kan assimileres i lagrede kognitive skjema eller tankemønstre som for eksempel "denne oppgaven klarer jeg bra". Dette prøver individet å mestre.

Dernest vil forsøk på å mestre "may favour or interfere with the allocation of cognitive resources in task-relevant activities, which may thereby alter subsequent performance in solvable test task." (Mikulincer 1994:239).

Det er viktig å påpeke at mobiliseringen av innsats for å mestre ikke er en automatisk respons på ukontrollerbare feilinger. Hvordan man tolker det å ikke få det til er vesentlig for innsatsen (Peterson m.fl.1993).

10.6 Lært hjelpeløshet som forklaring på kronisk manglende mestring i forhold til skoleprestasjoner.

Det har vært ulike forsøk på å applisere begrepet lært hjelpeløshet til barn og spesielt da barn og manglende mestring i forhold til skole. Robeck og Wallace (1990) ser på lært hjelpeløshet hos barn slik: "Learned helplessness describes children who believe that they have no control over the learning process and have experienced multiple failures in attempting to negotiate a pleasurable environment. They perceive effort as having little effect on desired outcomes and consequently they show a decrease in effort and persistence and in thinking." (1990, henvist til i Gordon & Gordon 2006:9). Dweck og Elliott (1988) beskriver også lært hjelpeløshet hos barn: "Learned helplessness is a term used to describe the problem of the child who, after experiencing failure or being labelled by the school system as learning disabled,' engages in non-productive thoughts about his/her ability" (1988, henvist til i Gordon & Gordon 2006:10).

10.6.1 Historie med kronisk mislykking

Som vi så i forrige kapittel poengterer Seligman at ett av kriteriene for lært hjelpeløshet er at det følger i kjølvannet av ukontrollerbare hendelser.

En undersøkelse som tar i betraktning alle kriteriene for lært hjelpeløshet i forhold til skoleprestasjoner er en studie gjort av Johnson (1981). Johnson ønsket å påvise at kronisk feiling i skolen involverer lært hjelpeløshet. Hun sammenligner tre grupper med gutter i alderen ni til tolv år. Gruppe en besto av gjennomsnittlige elever, gruppe to av elever som kronisk mislyktes, og gruppe tre av gutter med en historie av kronisk mislykking, men som nå gikk i spesial klasser og hadde brutt sirkelen med kronisk mislykking. Alle elevene gjennomgikk spørreskjema for kartlegging av attribusjoner og måling av selvbegrep. I tillegg ble det utført eksperimentelle oppgaver der man fikk et mål på elevenes iherdighet. Det viste seg at de som kronisk mislyktes oppnådde de dårligste skårene og hadde dårligst selvfølelse. I følge Johnson var det klart at resultatet var i trå med teorien om at tidligere manglende kontroll i forhold til et resultat, eller med andre ord kronisk feiling, er knyttet til lært hjelpeløshet.

10.6.2 Forventning om å mislykkes.

I følge Seligman har årsaksforklaringer og da særlig et menneskes forklaringsstil betydning for forventning om kontingens, mens forventninger om manglende kontingens er tilstrekkelige for å få utslag av hjelpeløshet. Typisk tanke hos barn som opplever å ikke lykkes med skoleoppgaver er "det nytter jo ikke uansett hva jeg gjør. Det kommer uansett ikke til å gå. Hvorfor skal jeg prøve da?"

Ut fra den reviderte teorien om lært hjelpeløshet (Abramson 1978) er feiling tilstede når manglende kontroll over et resultat blir attribuert til personlige årsaker.

I følge Seligman skyldes lav innsats manglende forventning om å lykkes med oppgaven; med andre ord forventning om å ikke mestre. Hvorfor skal man anstrenge seg hvis det man gjør ikke fører til noe uansett? Han mener at det er vesentlig hvordan en elev som mislykkes i forhold til en skoleoppgave tolker årsakene til denne feilingen. Disse attribusjonene eller årsaksforklaringene er avgjørende i forhold til senere forventning om kontroll eller ikke kontroll over situasjonen. Det vil med andre

ord si at elevens forklaringsmønster i forhold til årsaker til det å lykkes og til det å mislykkes er determinerende i forhold til senere forventning om å lykkes eller ikke (Peterson m.fl. 1993).

10.6.3 Årsaksforklaringer hos barn med manglende mestring i skolen.

I artikkelen der reformuleringen av teorien om lært hjelpeløshet ble presentert (Abramson m.fl 1998), ble forholdet mellom skoleprestasjoner og årsaksforklaringer belyst i en tabell.

Tabell 5: Årsaksforklaringer i forhold til skoleprestasjoner (utdrag fra tabell i Abramson m.fl 1978:57)

	Internal		Eksternal	
Dimension	Stable	Unstable	Stable	Unstable
Global	Lack of intelligence (<i>Laziness</i>)	Exhaustion (<i>Having a cold, which makes me stupid</i>)	ETS gives unfair test (People are usually unlucky on the GRE)	Today is Friday the 13. (ETS gave experimental tests this time which were too hard for everyone.)
Specific	Lack of mathematical ability (Math always bores me.)	Fed up with math problems (Having a cold, Which ruins my arithmetic.)	ETS gives unfair math tests (People are usually unlucky om math tests.)	The math test was from No. 13 (Everyone's copy of the math test was blurred.)

Forkortelsen ETS står for "Educational Testing Service". ETS lager testen GRE som er en forkortelse for "graduate record examinations"

På samme måte som ellers i den reviderte teorien om lært hjelpeløshet er det tre årsaksdimensjoner som spiller en vesentlig rolle; nemlig dimensjonene internal - eksternal, stabil – ustabil og global – spesifikk.

I følge Seligman er forklaringsstilen til et individ avgjørende pekepinn i forhold til mestring. Elever som forklarer sine feil som en stabil, global og internal attribusjon, som for eksempel at en er dum, vil være mindre utholdende, mer tilbakeholden med å ta sjanser eller prøve seg på utfordringer enn de med ustabile, spesifikke og eksternale attribusjonsmønstre (Peterson m.fl. 1993).

Kamen og Seligman (1986, henviset til i Peterson m.fl. 1993) lot 289 førsteårsstudenter og 175 viderekommende studenter testes ved hjelp av ASQ. De fant at testing av attribusjonsmønstre i tillegg til tradisjonelle målinger som "Scholastic Aptitude Test" og karakterer ga en mer nøyaktig estimering av gjennomsnittskarakterer enn de tradisjonelle måleinstrumentene alene. Ikke overraskende fant de at de elever som hadde en måte å forklare mislykking på som var basert på ustabil, spesifikk og eksternal attribusjon fikk bedre karakterer enn de tradisjonelle måleinstrumentene estimerte.

Denne forbindelsen mellom mestring og lært hjelpeløshet har også blitt vist hos barn. Det er gjort mange forsøk der man har sett at måten barn forklarer prestasjonene sine på har stor innvirkning på om de gir opp eller ikke etter å ha mislykkes med en oppgave.

Peterson m.fl. (1993) henviser til forsøk utført av Carol Dweck (1975). Hun var først ute med å bruke ideen om hjelpeløshet i forbindelse med skoleprestasjoner. Barna ble delt i to grupper etter hvordan de svarte på et spørreskjema om årsaker til om de lykkes eller mislykkes i forhold til skoleprestasjoner. Den ene gruppa ble kalt "de mestringsorienterte" ut fra sine forklaringsmønstre. Den andre gruppa ble kalt "de hjelpeløse" fordi de attribuerte sine tilfeller av manglende mestring til manglende evner. Når barna i denne gruppa skulle løse oppgaver viste de tegn på lite effektive strategier, forventet å gjøre det dårlig, ga uttrykk for negative følelser og grublet over irrelevante ting. Det viste seg at når barn i denne gruppa mislyktes i en oppgave falt de helt sammen uansett om de tidligere hadde lykkes.

I en annen undersøkelse av Dweck (Dweck & Goetz 1978) viste hun at barn som ofte ga opp når de mislyktes med en oppgave ga uttrykk for attribusjoner som "jeg er nok ikke god i dette" og "denne oppgaven er alt for vanskelig for meg". I begge disse utsagnene ligger det en stabil attribusjon i forhold til å mislykkes. Det er ikke så rart om de gir opp hvis de tror at det å mislykkes skyldes ting de ikke kan endre.

10.6.4 Optimistisk versus pessimistisk forklaringsstil hos skolebarn

Optimistisk versus pessimistisk attribusjonsstil påvirker i hvilke grad en klarer å tilpasse seg og mestre utfordringer man står overfor (Peterson m.fl. 1993). En optimistisk forklaringsstil ved negative hendelser er som vi tidligere har sett dominert av ytre, spesifikke og ustabile årsaksforklaringer. Ved pessimistisk forklaringsstil vil en forklare årsakene til negative hendelser med personlige eller internale, globale og stabile attribusjoner. Elever som mener manglende evner er grunnen til at de ikke lykkes er gjerne overbevist om at de vil gjøre lignende feil i framtiden (Gordon & Gordon 2006). Manglende evner er en permanent tilstand og derfor er det lite sannsynlig at elever med den type attribusjon vil satse sterkt for å endre måten å forsøke og mestre det som virker vanskelig. Hvis eleven derimot ser på manglende innsats som årsak til mislykking, vil muligheten være tilstede i større grad for å endre fremgangsmåten som skal til for å lykkes neste gang. Oppfatning av ens evne til å få det til er avgjørende i forhold til innsatsen når det gjelder oppgaveløsning.

I følge testing med Childrens Attributional Style Questionnaire (Seligman 1990) er jenter fram til puberteten klart mer optimistiske enn gutter. Barn generelt har en skjev skåre når det gjelder forklaringsstil. Fram til skolealder er de ekstremt optimistiske, og et gjennomsnittsbarn skårer likt som en vellykket optimistisk selger når det gjelder forklaringsstil. Negative ting som skjer har ikke så stor og langvarig innvirkning, mens gode ting ser ut til å ha effekt lenge og i forhold til mange ting. Likevel er det barn som er predisponerte og sårbare i forhold til pessimistisk tankegang. Man kan finne en etablert forklaringsstil allerede i åtte-års alder.

Seligman poengterer at barn er sårbare for kritikk. Barn tror på den kritikken de får og bruker den både i sin forklaringsstil og i defineringen av seg selv (Seligman 1990). Det er fort gjort å ubevisst signalisere en rekke holdninger i forhold til forventninger for den enkelte elev.

10.7 Konsekvenser av lært hjelpeløshet hos elever

Man har i samfunnet en oppfatning av at suksess kommer av talent og ønske om å lykkes (Seligman 1990). Det hender at man mislykkes selv om man både sterkt gjerne vil klare en utfordring og har evner som skulle tilsi at man kan klare det. Det man da mangler i følge Seligman er optimisme. Som vi har sagt tidligere hemmer en pessimistiske forklaringsstil det å prøve.

I følge Seligman (Peterson m.fl. 1993) vil barn som er lært hjelpeløse vise tegn til lite hensiktsmessig passivitet og ser ut til å ha gitt opp i forhold til å mestre skoleprestasjoner. De elevene som ikke greier å produsere løsninger på oppgaver og dermed ikke klarer å oppnå de resultatene som forventes kan ha vanskeligheter med å lære seg de nødvendige kognitive strategiene som trengs for å lykkes i skolen (Seligman 1992:155).

Elever som har den opplevelsen av at uansett hva de gjør så har de ikke kontroll på resultatet av handlingene, kan vise emosjonelle symptomer som tristhet, angst, fiendtlighet og aggresjon. Det kan også gi seg utslag i endringer i appetitt, nevrokjemiske endringer, sykdom, nedsatt selvfølelse og kognitiv svekkelse.

Seligmans kriterier for at noe skal kalles lært hjelpeløshet er som tidligere nevnt for det første en lite hensiktsmessig passivitet eller "failing through lack of mental or behavioral action to meet the demands of a situation in which effective coping is possible." (Peterson m.fl, 1993:228).

Det kan være mange ting som fører til selve symptomene Seligman lister opp uten at en trenger å streve med lært hjelpeløshet. Likevel er det klart at Seligman når han snakker om passivitet beskriver en situasjon der man ikke presterer det en kan forvente ut fra evner og som ikke enkelt lar seg forklare ut fra ytre faktorer som sykdom med mer. De andre begrepene brukt for å beskrive barn som viser

manglende mestring, som for eksempel barn med lav mestringsmotivasjon og ynderyting, kan sies til en viss grad å være sammenfallende med lært hjelpeløse barn så sant de andre kriteriene for lært hjelpeløshet er oppfylt. Det vil si at passivitet må følge i kjølvannet av ukontrollerbare hendelser og følges av en bestemt kognisjon som et resultat av de ukontrollerbare hendelsene. Denne kognisjonen må igjen generaliseres til nye situasjoner (Peterson m.fl. 1993). Gordon og Gordon (2006) kaller tidligere nevnt barn som viser en slik passivitet for "turned-off child". Barn som rett og slett har resignert.

I tillegg til denne lite hensiktsmessige passiviteten er det andre konsekvenser av lært hjelpeløshet. Disse konsekvensene er også nedbrytende i forhold til barnets ønske om å lære. Som Seligman selv sier det (Seligman, 1992:37): "Helplessness disrupts the ability to learn."

Det kognitive aspektet ved lært hjelpeløshet hos barn ligger for det første i at reaksjonen eller responsen er lært. Det holder ikke at man bare blir utsatt for situasjoner man ikke har kontroll over, men det må være tilstede en forventning om å mislykkes. I tillegg har man en svekkelse i forhold til tenkning og logisk persepsjon (Gordon & Gordon 2006). I følge Seligman (1992:37): "Uncontrollability distorts the perception of control." og videre på samme side: "Learned helplessness produces a cognitive set in which people believe that success and failure is independent of their own skilled actions, and therefore have difficulty learning that responses work."

I følge Gordon og Gordon (2006) blokkerer lært hjelpeløshet tankeprosessen og gjør at man tyr til unngåelsesstrategier. De henviser til Mary Clay (1986) som hevder at forskjellen mellom et barn med en funksjonshemming og et lært hjelpeløst barn er irrelevant; resultatet er det samme. Disse elvene har et responssystem som ikke er effektivt og som ikke lett lar seg endre.

De viktigste følgene av lært hjelpeløshet på det emosjonelle plan er i følge Seligman (Peterson m.fl.1993) at det gjerne fører til nedstemthet og lav selvfølelse. De fleste elever som gjør det dårlig på skolen har ikke så gode følelser overfor seg selv.

Dweck hevder at lært hjelpeløshet har en avgjørende virkning på barn ved at det utvikler manglende selvtillit i krevende oppgavesituasjoner.

Svikt på det motivasjonelle området ødelegger barnets innsats og forsøk på å prøve å løse aktuelle utfordringer. Ofte blir barn som har motivasjonelle problem som et resultat av lært hjelpeløshet sett på som om de er late. Barn som er lært hjelpeløse tror at de ikke har kontroll over læringsprosessen og har sterk tendens til å gi opp å prøve (Gordon & Gordon 2006). I følge Stipek (1988) er lært hjelpeløshet først og fremst et motivasjonelt problem. Elever har tidligere mislyktes og har nå den oppfatning av at de ikke er i stand til å gjøre noe for å forbedre prestasjonene i forhold til en oppgave. Mangel på kontroll virker ødeleggende i forhold til motivasjon for å lære.

10.8 Flere aspekt ved kronisk manglende mestring i skolen

Jeg vil kort skissere noen aktuelle faktorer blant annet fra teorier som vi har sett på tidligere i oppgaven for å se om de kan belyse flere aspekt ved kronisk manglende mestring hos elever enn det teorien om lært hjelpeløshet gjør.

10.8.1 "Locus of control"

I følge Rotters sosiale læringsteori er en av faktorene som bestemmer menneskets atferd "locus of control". Med det mener han i hvilken grad individet opplever at det er en selv eller noe utenfor individet som har kontroll over resultatet av en handling. Som vi tidligere har sett opererer han med dimensjonene internal "locus of control", der individet opplever å ha kontroll over resultatet av en handling og eksternal "locus of control" der kontrollen ligger utenfor individet selv. Han skiller mellom eksternal i forhold til "powerful others" og eksternal i form av "chance" eller flaks. Ulike studier har vist sammenhengen mellom skoleprestasjoner og "locus of control". I en studie gjort av Stipek og Weisz (1981) finner de at elever med en internal "locus of control" skårer høyere på prestasjonstester og har bedre karakterer enn de med en eksternal "locus of control". De finner også at det er klarere forbindelse mellom internal "locus of control" og gutter enn det er for jenter.

10.8.2 Synspunkt fra Weiners attribusjonsteori

Hvordan elever oppfatter sine erfaringer med skoleprestasjoner har generelt sett større innvirkning på motivasjon enn de rent objektive fakta om prestasjonene (Weiner 1980). Weiner har gjort en rekke studier av hvordan elever forklarer hvorfor de lykkes eller ikke med sine skoleprestasjoner.

I følge Weiners reviderte attribusjonsmodell klassifiserer elever det å lykkes og å mislykkes i forhold til tre årsaksdimensjoner; nemlig stabilitet, kontrollerbarhet og "locus of causality" eller lokalisering av årsak. Som vi så tidligere i oppgaven, vil elever som har gode skoleprestasjoner og som skårer høyt på selvfølelse ha en tendens til å tilskrive suksess til internale, stabile og kontrollerbare faktorer. Man forklarer at man lykkes ved å vise til evner. Når de mislykkes vil de derimot enten tilskrive til internale, ustabile og kontrollerbare faktorer som f. eks at man ikke gjorde en god nok innsats, eller til eksternale, ukontrollerbare og stabile faktorer som oppgavevanskegrad (Weiner 1980).

10.8.3 Motivasjonell orientering

I følge Boggiano (1998) er teorien om "self-determination" sannsynligvis den mest siterte relevante teorien når det gjelder "intrinsic" eller indre motivasjonelle prosesser.

Med "extrinsic" eller ytre motivasjonell orientering mener man blant annet i følge "self-determination" teori (Ryan & Deci 2000) personer som handler ut fra å tilfredsstille andre. For slike individer er ønsket om å få andres anerkjennelse og bekymring i forhold til hvordan andre ser på en typiske trekk. Resultatet er ofte ikke kontingent med innsatsen, men blir gjerne forklart i form av ytre faktorer som for eksempel lærerens humør. Ved "intrinsic" eller indre motivasjonell orientering er eleven drevet av behov for å mestre utfordringer og er interessert i å lære for læringens egen del. I følge Rotter (1966) har den type mennesker en "internal locus of control". Med det mener han som vi tidligere har sett at mennesket opplever at resultatet av en handling henger sammen med personens atferd. Elever med indre motivasjonell orientering har tendens til å bruke strategier som krever større innsats og som hjelper dem i å bearbeide informasjonen på en bedre måte. Disse elevene vil også oftere

velge utfordrende oppgaver, mens ytre motivasjonelt orienterte elever heller tyr til lettere oppgaver og oppgaver som krever et minimum av innsats for å oppnå maksimum av ytre belønning og anerkjennelse. Det at elevene kan ha så ulike grunner til å prestere og til å vurdere sine skoleprestasjoner, gjør at de har ulik tolkning av forholdet mellom innsats og resultat. Elever som er indre motivasjonelt orienterte ser på innsats som avgjørende faktor for resultatet av en handling. Elever som er ytre motivasjonelt orienterte ser derimot på "powerful others" eller ukontrollerbare faktorer som hovedårsaken til resultatet av handlingen (Ryan & Deci 2000).

En studie gjort av Boggiano (1998) viste at motivasjonell orientering var en bedre pekepinn i forhold til prestasjonsmønstre enn attribusjonsstil eller opplevelse av kompetanse. Både prestasjonsnivået etter mislykking, bruk av adaptive attribusjoner og generelle skårer for prestasjoner ble vurdert når det gjaldt prestasjonsmønstre.

Bare motivasjonell orientering predikerte de to hovedindeksene av prestasjonsatferd; nemlig prestasjon etter å ha mislyktes og generell prestasjons skåre. I følge Boggiano bidrar motivasjonell orientering til utviklingen av barnets persepsjon av kompetanse og attribusjonsstil.

Resultatene underbygget altså hennes antakelse om at indre motivasjonell tilnærming predikerte en kvalitativt forskjellig respons til ukontrollerbare hendelser enn ytre motivasjonell orientering.

10.8.4 Behovet for autonomi

Som vi tidligere har belyst er Deci og Ryan (1985, 2000) opptatt av at man har grunnleggende behov for en opplevelse av kompetanse, autonomi og gode relasjoner til andre. Behovet for autonomi er å ha kontroll på sine egne handlinger ved at man er den som bestemmer igangsettingen og reguleringen av handlingen. En elev opplever autonomi når han eller hun kjenner at man blir støttet i det å utforske, ta initiativ og utvikle og implementere løsninger i forhold til utfordringer. Behovet for autonomi ser naturlig nok ut til å bli større jo eldre elevene blir (Anderman & Midgley 1997).

Kontrollerende strategier som belønning, evaluering, overvåkning og internale og eksternale kontrollerende utsagn reduserer i følge en rekke forskning indre motivasjon etter at de kontrollerende strategiene ikke lenger er i bruk (Boggiano 1998). Elevenes opplevelse av autonomi er redusert når de er utsatt for bruk av slike strategier. Ytre motivasjonell orientering kan da bli aktivert med den følge at fremtidig indre motivasjon i forhold til disse aktivitetene undermineres. Studier viser at kontrollerende strategier også i visse tilfeller kan føre til nedsatt evne til kognitiv refleksjon hos elever. Muligheten til å ha valg, uansett om de er små, har som vi har sett tidligere positiv innvirkning på læring. Boggiano hevder at det i følge undersøkelser ikke er selve grensene eller direktivene i seg selv, men om de blir satt ut i livet i en kontrollerende kontekst eller ikke som spiller en rolle for kvaliteten på læringen.

Den samme studien av Boggiano (1998), som ble omhandlet under motivasjonell orientering, viste at elevenes persepsjon av støtte til autonomi i klasserommet predikerte motivasjonell orientering i forhold til skoleoppgaver, attribusjonsstil og persepsjon av kompetanse.

10.8.5 Behovet for å beskytte selvfølelsen

Frankel og Snyder (1978, henvist til i Foster 1999) som jeg nevnte i forbindelse med kritikken av den reformulerte teorien om lært hjelpeløshet, hevder i sin "self-esteem protection theory" at den svikten i prestasjoner man ser som en konsekvens av lært hjelpeløshet skyldes individets ønske om å beskytte eller å forbedre selvfølelsen ved hjelp av "attribusjonell egotisme". Med det menes tendensen til å skylde på seg selv når resultatet blir bra, men å fraskrive seg ansvaret for det hvis resultatet blir dårlig. De mener at "Failure threatens self-esteem, if, first, it is attributable to the person and, second, if the attribution made is relevant to the person's self esteem" (Frankel and Snyder 1978:1415).

Siden det å attribuere til evner underminerer selvfølelsen ved mislykking, er det en vanlig strategi i en slik situasjon å ikke legge så mye innsats i å prøve. Hvis man da mislykkes kan man skylde på manglende innsats, som har mindre konsekvenser i forhold til selvfølelse enn å skylde på evner og ferdigheter.

Ut fra self-determination teori er manglende innsats en aktiv handling valgt for å beskytte sin selvverdi. Dermed kan en forklare det dårlige resultatet ut fra manglende innsats heller enn svake evner (Deci og Ryan 1985). En annen strategi er selvhandikapping, det vil si å lage et fysisk eller psykologisk hinder eller handikapp slik at hvis man gjør det dårlig kan man attribuere til det. På den måten minsker man ansvaret i forhold til egne dårlige prestasjoner. En tredje strategi for å minske den innvirkningen det å mislykkes har på selvfølelsen, er å attribuere til spesifikke i stedet for globale årsaker. Mangel på en spesifikk ferdighet eller evne er lettere å tåle for selvfølelsen enn å attribuere til generelle evner. Det samme gjelder stabile versus ustabile attribusjoner. Det er lettere å håndteres med at man mislykkes akkurat nå enn at man alltid vil mislykkes. Med andre ord kan man ved å endre attribusjoner beskytte selvfølelsen. Et vesentlig poeng er at det må være en viss attraktivitet eller opplevelse av viktighet knyttet til resultatet for at man skal bruke disse strategiene for å beskytte selvfølelsen (Foster 1999).

To forsøk ble utført av Witkowski and Stiensmeier-Pelster (1998, henvist til i Foster 1999) med den hensikt å sammenligne teorien om lært hjelpeløshet med "self-esteem protection theory" i forhold til deres forklaringer av den svekkelsen i utførelsene man finner etter gjentatt mislykking i skolesammenheng. I første del av studiene ble deltakerne utsatt for enten suksess eller mislykking. I andre del måtte de løse matematiske oppgaver, enten privat eller foran andre. Begge studiene viste at de som feilet i første fase viste en svekkelse av prestasjonene i andre fase av undersøkelsen hvis oppgavene måtte løses foran andre. Dette mente de var en bekreftelse på teorien om "Self-esteem protection" og ikke i tråd med teorien om lært hjelpeløshet.

Man kan hevde at en i følge attribusjonsteori kan tenke seg at antallet tilfeller av det å mislykkes spiller en rolle i forhold til hvordan man tolker det (Foster 1999). Hvis man ikke har opplevd så mange tilfeller av mislykking vil man være mer usikker i forhold til tolkningene av årsakene. Det å mislykkes kan skyldes manglende evner, men det kan også skyldes uflaks eller innsats; noe som ikke er så truende for selvfølelsen. I en slik situasjon vil man ved å løse oppgavene foran andre kunne forstå at man tyr til mekanismer som beskytter selvfølelsen. I følge Foster kan man da tenke seg at "self-esteem protection theory" kan være en forklaring på tilfeller der man ikke har opplevd så mye av mislykking eller er i startfasen av å utvikle lært hjelpeløshet. Teorien om

lært hjelpeløshet kan ut fra dette mer forklare tilfellene der det er snakk om kronisk mislykking. Det er vanskelig å si noe om denne måten å tolke forsøkene på holder mål da man ikke har opplysninger på historien til deltakerne i forhold til tidligere mislykking.

I følge kognitive teorier om testangst (Sarason, Sarason, Keefe, Hayes and Shearin 1986, henvist til av Foster 1999), vil en lav forventning om suksess kombinert med opplevelse av stress føre til høy testangst. Denne testangsten preges først og fremst av "worry cognition" eller grubling preget av bekymring . Man vil da kunne forklare resultatene på forsøket ut fra mulig testangst. Mislykking gjør at man i mindre grad forventer suksess. Det kombinert med det stresset det er å utføre oppgaven offentlig, fører til høy grad av testangst som igjen kan virke inn på prestasjonen.

10.8.6 Verdi som innvirkende faktor

Forskning basert på mestringsmotivasjon har vist nytten av å ta i betraktning verdiaspektet i tillegg til forventning når det gjelder å forutsi atferd (Johnson 1981).

I følge Wigfield (1994, henvist til i artikkel av Siegle & McCoarch 2003) er det viktig at elevene ser verdien av skolearbeid . "When students value a task, they will become more likely to engage in it, expend more effort on it, and do it better" (Wigfield 1994:102). Han hevder at elever som ikke verdsetter hensikten med skolen og ikke opplever det de lærer som meningsfylt, ikke ser at de får noe utbytte av å lære. De er derfor ikke interessert i å lære og "skrur seg derfor av" og kobler ut skolen.

Wortman og Brehms (1975, henvist til i Mikulincer 1994) "integrative modell of reactance and helplessness" belyste vi kort under kapittelet om kritikk av den reformulerte teorien om lært hjelpeløshet. De er blant dem som legger til faktoren om viktighet ved oppgaveløsning.

Lært hjelpeløshet er som Johnson (1981) sier en forventningsteori; passivitet kommer som en følge av forventning om at en handling ikke vil føre til et ønsket resultat. Denne passiviteten kommer bare som et resultat av forventning om manglende kontroll. Viktigheten av, verdien eller attraktiviteten til resultatet har

innvirkning på det emosjonelle og på selvfølelsen, men er ikke medvirkende faktorer til lært hjelpeløshet i Seligmans teori.

Dette står i motsetning til tidligere forventningsteorier som mener at atferd påvirkes både av attraktiviteten eller verdien av et bestemt resultat og av at handlingen faktisk vil føre til det resultatet. Verdien i seg selv er påvirket av forventning.

I studien gjort av Dona S. Johnson som det kort ble referert fra tidligere var hensikten også blant annet å se i hvilken grad verdien av eller attraktiviteten til resultatet av en handling skulle kunne forutsi passivitet.

Hun la til grunn for undersøkelsen at elever som hadde opplevd kronisk å mislykkes i skolen var representative for lært hjelpeløshet. Deltakerne var gutter i alderen ni til tolv år og med en skåre på WISC-R på mellom 85 og 105 (1974, henvist til av Johnson 1981). De ble delt i tre grupper; en gruppe for gjennomsnittselever som gikk i vanlige klasser og som presterte i forhold til evnenivå, en for gutter som ikke presterte i forhold til evner og som foreløpig gikk i alminnelige klasser, og en siste gruppe for elever som hadde en tidligere historie med kronisk feiling i skolen, men hadde nå vært i spesialklasser med tilpasset undervisning i minst ett år og så ut til å ha brutt mønsteret med mislykking.

For å teste utholdenhet skulle barna løse labyrintoppgaver. Den første labyrinten var umulig, mens de to neste var enkle. Alle barna fikk informasjon som: "denne leken viser om en person er god til skolearbeid". Med andre ord ble forventningen holdt konstant i form av informasjonen om at oppgavene var en pekepinn i forhold til suksess i skolesammenheng. Halvparten av alle gruppene fikk i tillegg belønning i form av penger for hver riktig utført oppgave. For gruppa med gjennomsnittselever og for de i spesialklasse var det ingen forskjell i tid som ble brukt på oppgavene uansett belønning i form av penger eller ikke. For gruppen med underyttere i normalklasser viste deg seg at de brukte mer tid på å forsøke å løse oppgavene ved pengebelønning.

Konklusjonen Johnson trakk var at for barn som hadde lang erfaring med mislykking i skolen og var hjelpeløse i forhold til å kontrollere resultatet av skolerelaterte oppgaver, hadde verdi eller attraktivitet betydning for barnets utholdenhet når forventning om resultatet blir gjort relevant.

Johnson (1981) mener teorien om lært hjelpeløshet har en viktig funksjon i forklaringen av manglende mestring hos barn som kronisk mislykkes i skolen. Hun påpeker samtidig at resultatene av forsøket bekrefter sosial læringsteoretiske ideer som hevder at hvis et mulig resultat ikke er oppnåelig, vil det miste sin verdi/attraktivitet. Det er derfor nødvendig å ta i betraktning både forventning og verdi for å forutsi atferd. Hun hevder at ved å utvide teorien om lært hjelpeløshet til å inkludere verdi som prediktiv faktor mener hun å bedre kunne forklare kronisk manglende mestring i skolen.

10.8.7 "Self-efficacy"

I følge Bandura (1986) refererer "self-efficacy" eller mestringstro til individets bedømming av sin kapasitet til å utføre spesifikke aktiviteter. Som vi tidligere har nevnt kan man se på mestringstro som det motsatte av lært hjelpeløshet. Elever trenger å tro at de har de nødvendige ferdighetene til å lykkes. Bandura mener at mangel på mestringstro fører til undertrykkelse. Den oppfatningen elever har av sine evner og ferdigheter avgjør hva slags type aktivitet de velger. Det har også betydning i forhold til hvor mye de utfordrer seg selv til å satse på en aktivitet og graden av utholdenhet når de først har involvert seg i aktiviteten.

I følge Bandura (1977, 1981, 1982, henvist til i Försterling 1985) har ikke årsaksattribusjoner direkte innvirkning på atferd, men har likevel noe å si ved at de formidler informasjon om ens mestringstro som igjen er avgjørende i forhold til viktige aspekt ved både kognisjon, atferd og affekter. Vektleggingen hos Bandura er personens opplevde forventning om å være i stand til å utføre en bestemt atferd som er nødvendig for å oppnå et bestemt resultat. Med andre ord ikke en forventning om at en handling skal føre til et bestemt resultat.

10.9 I hvilken grad har teorien om lært hjelpeløshet noe for seg som forklaringsmodell ved kronisk manglende mestring i skolen?

De fleste vil i dag kunne enes om at lært hjelpeløshets modellen har kastet lys over sider ved kronisk manglende mestring av skoleprestasjoner hos barn. Forklaringsstil er blitt bredt anerkjent som viktig brikke til å forstå barn som ikke får det til i skolen. Det er også forventningen om manglende kontroll. Ut fra det forskningsmaterialet som finnes i dag ser man at teorien om lært hjelpeløshet har noe for seg som en forklaringsmodell på kronisk manglende mestring i skolen.

Om den er tilstrekkelig eller ikke er et annet spørsmål. Flere av aspektene som ble skissert i forrige kapittel er i tråd med Seligmans syn. Dette gjelder for eksempel vektleggingen av Rotters internal versus eksternal "locus of control". Weiners attribusjonsteori er som vi har nevnt tidligere i stor grad basis for Seligman og hans kollegers reformulering av teorien om lært hjelpeløshet. Når det gjelder Deci og Ryans teori om selvdeterminering, har vi da vi sammenlignet den med lært hjelpeløshet sett at den har områder der den er i tråd med Seligmans teori.

De ulike tilnærmingene som ble belyst har til felles at de viser at det å mislykkes underminerer elevens mulighet til å bruke krefter på en konstruktiv måte. Jo flere tilfeller av mislykking en elev har dess mindre innsats.

Samtidig som teoriene som her er belyst har element til felles med Seligmans teori om lært hjelpeløshet, omhandler de også andre faktorer og har andre innfallsvinkler enn Seligmans teori. Teorien om lært hjelpeløshet har sin hovedfokus på mangel på kontingens mellom handling og resultatet av handlingen og på forventning om framtidig mangel på kontroll over resultatet. Det legges stor vekt på de årsaksforklaringer mennesker har i forhold til å forklare suksess og mislykking. Konsekvensene av lært hjelpeløshet i form av lite hensiktsmessig passivitet og andre motivasjonelle, kognitive og emosjonelle faktorer er også noe teorien tar for seg. Når vi ser på den forskningen som er gjort og de ulike innfallsvinklene vi har belyst i forhold til temaet kronisk manglende mestring i skolen, ser det ut til at Seligmans teori belyser sider ved temaet, men ikke alle aspektene.

Trenden innen forskning som har med mennesker å gjøre er et videre perspektiv enn man hadde tidligere. Mennesket lever ikke isolert, men i samspill med andre, preget av blant annet ulike kulturelle, kjønnsrelaterte, genetiske, miljømessige og sosiale faktorer. Eksempel på dette er studier som viser interkulturelle forskjeller ved attribusjon i forhold til årsaker til mestring (Jackson, J.M. 1988). Man kan derfor sannsynligvis få en mer fruktbar modell for å forstå og avhjelpe lært hjelpeløshet i det virkelige liv ved å implementere synspunkter og faktorer også fra andre tilnærminger.

Dette gjelder for eksempel synet på verdi som viktig faktor, oppmerksomhet i forhold til hvilke motivasjonelle orienteringer elevene har, behovet for autonomi, behovet for å beskytte selvfølelsen og andre faktorer som ikke er belyst i denne oppgaven. En multiteoretisk tilnærming til kronisk manglende mestring i skolen eller "school failure", men med teorien om lært hjelpeløshet i bunnen, tror jeg er en tilnærming som kan være fruktbar.

10.10 Hvordan hjelpe "the turned off child"?

I følge barnepsykologen Bruno Bettelheim (1982) henviser til i boka "The Turned Off Child: Learned Helplessness and School Failure" (Gordon & Gordon 2006:5) er "the missing component in educating the whole child is our lack of understanding why he doesn't want to learn."

"At man, naar det i sandhed skal lykkes en at føre menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er og begynde der. Dette er hemmeligheden i al hjælpekunst. Enhver der ikke kan det, han er selv i inbildning, naar han mener at kunne hjælpe den anden".

Fra "Om det å hjelpe andre", av Søren Kierkegaard, hentet fra "Bruddstykke af en ligefrem meddelelse" (1895).

Et hovedproblem i skolen er at lærerne ofte ikke forstår hvorfor eleven ikke vil lære. Barn som er "turned off" er som regel ikke late, selv om det er lett å tro. Når en har en feil eller mangelfull oppfatning av hva som er elevens problem, er det vanskelig for læreren å "finde ham der, hvor han er".

Hva kan så gjøres for å hjelpe barn ut av lært hjelpeløshet?

Det er mye å hente fra teorien om lært hjelpeløshet, særlig innen det attribusjonelle området. Men som tidligere hevdet kan det derimot synes som teorien ikke gir et fullstendig bilde av kronisk manglende mestring hos skoleelever. Andre innfallsvinkler kan også være nyttige. Det er derfor viktig å ikke avgrense sin tilnærming til en teori, men tenke helhetlig. Som vi hevdet i forrige kapittel kan en multiteoretisk tilnærming med teorien om lært hjelpeløshet i bunnen være en fruktbar tilnærming. Løsninger i det virkelige liv finner man sjelden i en enkelt teori. Jeg vil derfor ut fra både teorien om lært hjelpeløshet og andre aktuelle kilder skissere noen innfallsvinkler for å avhjelpe lært hjelpeløshet.

Siden elever kommer med ulike disposisjoner, utrustninger og erfaringer, sier det seg selv at det ikke finnes en "kur" som hjelper alle. Man må til enhver tid ta i betraktning ulike tilnærminger til temaet.

Mange lærere inkluderer tiltak som er skissert under i forhold til sine elever. Andre kan ha nytte av å bevisstgjøres i forhold til både det å gjenkjenne og å bruke riktige redskaper i møte med barn som viser kronisk manglende mestring i skolen.

I det følgende ønsker jeg å se på ulike innfallsvinkler til hvordan man kan hjelpe "the turned off child".

10.10.1 Attribusjonsmønstre

Weiner påpeker hvor viktig det er at læreren er opptatt av å forstå hva elevene tenker om sine skoleprestasjoner (Weiner 1986). Gjennom å avsløre uheldige attribusjonsmønstre kan man hjelpe eleven til en mer gunstig måte å forklare suksess og mislykking på. Dweck (1986) mener man kan bryte det hun kaller nærmest patologiske attribusjonsmønstre. Det krever stor innsats men det er mulig å lære barn å i større grad attribuere sine feil i skolen til innsats eller strategi i stedet for å attribuere det til ferdigheter og evner.

I et forsøk hun gjorde i 1973 (henvist til i Seligman 1992) ville hun vise at det gikk an å modifisere forklaringene barna ga i forhold til mislykking innen aritmetikk. Elevene var i alderen ti til tretten år og var kjent for å gi lett opp ved den type oppgaver. Hun delte elevene i to grupper; "success only" (SO) gruppe og "attribution retraining" (AR) gruppe. I tjuefem dager fikk de spesiell trening. Elevene i SO gruppen fikk alltid aritmetiske problemer de kunne klare; med andre ord unngikk de faren for å mislykkes. AR gruppen fikk de samme lette oppgavene, men i tillegg fikk de to ganger om dagen oppgaver som var for vanskelige til at de skulle klare å løse de. Når de da mislyktes med å løse oppgavene fikk de høre at de ikke hadde klart å løse oppgaven i tide og utsagn som: "Du skulle ha løst tre oppgaver men løste bare to. Det betyr at du skulle ha prøvd hardere". De ble som vi ser trent i å attribuere mislykking til manglende innsats; det vil si internale og ustabile attribusjoner. Etter retrening ble begge gruppene testet i forhold til respons på mislykking i forhold til nye aritmetikk oppgaver. Mens SO gruppen fortsatte å "go to pieces" (Seligman 1992;157) etter å ha mislyktes, viste AR gruppen forbedring etter mislykking. I tillegg viste barna i den siste gruppen redusert testangst.

I følge Seligman viser dette eksemplet at hjelpeløshet i forhold til skoleprestasjoner kan reverseres ved å lære barn å attribuere til sin egen manglende innsats. Hvis man kan klare å erstatte internale, globale og stabile attribusjon i form av manglende evner med manglende innsats, vil eleven lett kunne tro at det er noe han eller hun kan gjøre med situasjonen. Det er viktig å merke seg at Seligman legger vekt på viktigheten av å av og til få mislykkes. Gjentatt suksess uten mislykking eller at mislykking blir glattet over kan være med å føre til eller øke hjelpeløshet (Seligman 1992).

10.10.2 Lært optimisme

Seligman koblet som vi har sett pessimisme med lært hjelpeløshet. Hans anbefaling er som en følge av at "children should be taught to interact with their environment in an optimistic but realistic way" (Cox 2002:62).

Han mener man kan lære optimisme og at lært optimisme er veien å gå for å komme ut av lært hjelpeløshet (Seligman 1990). Lært optimisme er i følge Seligman ikke en gjenoppdaging av "positiv tenkning". Det å si positive ting til seg selv har ikke god nok effekt i forhold til å lære de ferdighetene som ligger i lært optimisme. "What is crucial is what you think when you fail, using the power of "non-negative thinking". Changing the destructive things you say to yourself when you experience the setbacks that life deals all of us is the central skill of optimism."(Seligman 1990:15).

Som vi ser mener Seligman at en kan trene ved å forsøke og utfordre oppfatningene sine i forhold til når og hvorfor man forventer at ting ikke vil gå så bra. Man kan stille seg spørsmål som "Er det virkelig grunn til å tro at dette ikke går bra?"

For å lære seg en optimistisk tenkning og handling må en ha utholdenhet. Hvis en tror at det nytter å prøve vil en være villig til å satse hardere for å få ting til. Dermed er sjansen for å lykkes større. I boka "Learned Optimism" (1990) presenterer Seligman en metode han kaller ABCDE metoden for å endre lært pessimisme, eller hjelpeløshet, til lært optimisme.

ABCDE modell

Denne modellen er i følge Seligman en form for kognitiv atferdsterapi som er velegnet for å hjelpe voksne og barn som er lært hjelpeløse til å endre fra en pessimistisk til en mer optimistisk forklaringsstil. Metoden er utviklet av Seligman selv sammen med Steven Hollon og Arthur Freeman, som han klassifiserer som noen av verdens ledende kognitive terapeuter.

De tre første bokstavene ABC står for "adversity", "beliefs" og "consequences":
"When we encounter *adversity*, we react by thinking about it. Our thoughts rapidly congeal into *beliefs*. There beliefs may become so habitual we don't even realize we have them unless we stop and focus on them. And they don't just sit there idly; they have *consequences*." (Seligman 1990:211).

"Adversity" kan i følge Seligman være nesten alt mulig av negative ting. "Belief" er hvordan man tolker det negative. "Consequences" er hva det fører til av for eksempel følelser og handlinger.

En vil kunne avsløre pessimistisk forklaringsstil ved å prøve å kategorisere eksempler i dagliglivet i forhold til ABC. Ved å se nøyere på linken mellom B og C vil en kunne se at pessimistiske forklaringer fører til passivitet, mens optimistiske forklaringer gir energi.

For å endre pessimistiske forklaringsmønstre har Seligman føyd til D for "disputation" eller argumentasjonen som en må gjennom for å overbevise seg selv om å gi opp destruktive forklaringsmønstre. E'en står for "...the energization that occurs as you succeed in dealing with the negative beliefs" (Seligman 1990:223).

Han mener for det første at det er viktig å lære barnet hvordan det kan gjenkjenne lite konstruktive automatiske tanker man har når man føler seg elendig. Dette er tanker man ikke er bevisst på og som det derfor ikke er så lett å avsløre. Neste skritt er å lære barnet å samle bevis på at de destruktive automatiske tankene ikke stemmer og å argumentere for seg selv i forhold til dette. Tredje skritt i følge Seligman er å lære barnet å finne andre forklaringer eller reattribusjoner for å bruke dem for å argumentere i forhold til sine automatiske tanker.

10.10.3 Vurdering av attribusjonell retrening

I en artikkel skrevet av Friedrich Försterling (1985) går han gjennom ulike metoder for attribusjonell retrening. Han påpeker at disse modellene har til felles at de bygger på Banduras teori om "self-efficacy", Weiners attribusjonsteori og Seligmans teori om lært hjelpeløshet. De legger alle vekt på at mange typer atferd, affekter og kognisjoner som blant annet underyting, er et resultat av årsaksattribusjonene en gjør i forhold til hendelser eller resultater av atferd. Typisk for slike studier er at de identifiserer uønsket atferd som er forårsaket av spesifikke attribusjoner som det å attribuerer til evner. Elevene blir så i en treningsperiode lært mer konstruktive attribusjoner som det å attribuere til innsats. I noen av oppleggene læres elevene å

attribuere til innsats både når det gjelder suksess og mislykking. Andre vektlegger bare det å endre attribusjon til innsats når det gjelder det å mislykkes.

Det blir brukt en rekke ulike teknikker i attribusjonell retrening. Blant annet bygger noen på operante metoder, andre bygger på informasjonsformidling, og noen igjen på overtalingsteknikk (Försterling 1985). Varigheten av de ulike retreningsprogrammene er også varierende.

Det er i følge Försterling viktig å merke seg at attribusjonell retrening virker på mange avhengige kognitive og atferdsmessige variabler i den forventede retningen. Når det gjelder kognitive endringer viser nesten alle oppleggende lovende resultat.

Retreningsprogrammene har ingen stor effekt på endring av generelle oppfatninger av årsaksforklaringer. Når det derimot kommer til tolkning av årsaksforklaringer for suksess og mislykking innen spesifikke områder som lignet de man trente, på var endringene store. Elevene endret i stor grad spesifikke attribusjoner til mer gunstige attribusjoner. Försterling mente også å kunne påvise at attribusjonell retrening positivt influerte forventning om suksess, endring i forventninger eller mislykking og "self-efficacy" forventninger.

Når det gjelder atferdsmessige endringer er utføring og utholdenhet vanlig benyttede indikatorer i attribusjonell retrening. I følge Försterling har både utføringen og utholdenheten hatt positiv effekt av retreningsprogram.

Försterling mener at det å vektlegge innsats som den gunstigste attribusjonen for både mislykking og suksess ikke alltid slår heldig ut. De fleste av oss har en oppfatning av at både evner og innsats spiller en rolle i forhold til å lykkes med skoleoppgaver. Når en elev som lykkes med en oppgave får hjelp til å tilskrive til innsats kan man risikere at eleven oppfatter at han har lave evner. Dette gjelder særlig ved enkle oppgaver. Det å tilskrive til innsats kan også i følge Wilson og Linville (1982, 1985, henvisning til i Försterling 1985) føre til skyldfølelse som igjen kan virke negativt inn på fremtidig mestring.

Han synes det ville være naturlig ut fra attribusjonsmessig perspektiv å lære elevene å tilskrive mislykking til manglende hell. Dette siden manglende hell er en ytre og ustabil attribusjon som ikke verken virker negativt inn på fremtidig forventning om å

lykkes eller på selvfølelsen. I følge Seligman er dette ikke en gunstig attribusjon da den er ukontrollerbar.

Når det gjelder de positive resultatene man synes å få av attribusjonell retrening, mener Försterling at det når elevene har blitt oppfordret til å tilskrive til innsats kan ha blitt oppfattet som en instruks om å jobbe hardere. Dette har blitt tilbakevist gjennom mange andre studier.

Attribusjonell retrening med hovedvekt på å lære elevene å tilskrive til innsats har gjennom solid empirisk materiale vist seg å være effektivt (Försterling 1985).

10.10.4 Kognitiv terapi

I følge kognitiv terapi ser en på personens problemer ikke som et direkte resultat av stimuli, men av kognitive prosesser i form av blant annet tolkning og evaluering. Man kan da ved å aktivt jobbe for å modifisere uheldige atferdsmønstre og emosjonelle reaksjoner, endre kognisjonen gjennom konstruktiv informasjon. Mye av årsakene til folks problemer blir sett på som et resultat av urealistisk og uvitenskapelig måte å forholde seg til viktige hendelser i livet. Det er et mål for den kognitive terapien å gi mennesket en realistisk oppfatning av årsak og virkning (Försterling 1985). Det er mye likt mellom attribusjonell retrening og kognitiv terapi. Vel å merke seg er at vektleggingen ved attribusjonell retrening er hensiktsmessige attribusjoner heller enn realistiske attribusjoner.

10.10.5 Fokus på verdi

Som en konsekvens av viktigheten av at elevene ser verdien av det de skal lære foreslår Wigfield (1994, henvist til i artikkel av Siegle & McCoarch 2003) noen modifikasjoner han mener kan hjelpe elever som har "slått seg av". Det er viktig å oppmuntre elevenes interesser og det de brenner for. Når oppgavene oppleves lite meningsfulle er det lurt å prøve og få elevene til å se utbytte av det på lang sikt. Hvis de har en drøm om noe de vil bli, kan det brukes som det målet eleven er villig til å

anstrenge seg for å nå. En må også hjelpe elevene til å sette seg både kortsiktige og langsiktige mål. Målene må oppleves meningsfulle for elevene.

10.10.6 Fokus på "self-efficacy" eller mestringstro

Bandura (1986, henvist til i artikkel av Siegle & McCoarch 2003) hevder at en måte å hjelpe elever som strever med manglende mestring i skolen er å gjøre de bevisste på at de har de ferdighetene som trengs for å lykkes. Det er viktig mener han å vise de at de ikke alltid har hatt de ferdighetene, men at det er noe som har utviklet seg. Han mener også at det er vesentlig hvordan man gir tilbakemeldinger til elevene. For generelle komplimenter som "bra arbeid!" gjør mindre nytte enn mer spesifikke tilbakemeldinger. En spesifikk tilbakemelding som for eksempel "du har jammen lært tregangen bra!" har mer informasjon i seg om hva en har gjort bra. Eleven vil da lettere reflektere over hva han eller hun har gjort bra.

I følge Dweck (1975, henvist til i artikkel av Siegle & McCoarch 2003) er det viktig å formidle et realistisk forhold mellom evner og innsats. I tillegg kan det å vite at evner og forutsetninger man har kan utvikles og ikke bare er noe indre og uforanderlig være viktig for mestringen. Undersøkelser viser at elever som tror at evnene kan utvikles prøver seg i større grad på utfordrende oppgaver og viser større utholdenhet i motgang enn elever som tror at evner er uforanderlig.

10.10.7 Fokus på "self-determination"

Det er blitt gjort en mengde studier som bekrefter at det å øke elevenes grad av selvbestemmelse eller "self-determination" har positiv effekt på læringsprosessen.

Studier gjort av Deci og Ryan (2000) viser at når elever er i en læringskontekst som tilfredsstillende behovet for autonomi, kompetanse og gode relasjoner, vil konsekvensene være indre motivasjon og god kvalitet på læringen.

Som tidligere nevnt opplever en elev autonomi når han eller hun føler seg støttet i det å utforske, ta initiativ til og utvikle og implementere løsninger for problemene de står ovenfor. Det er derfor i følge Deci og Ryan (2000) viktig at en i lærings situasjoner legger vekt på autonomistøttende strategier. Dette kan gjøres blant annet ved å legge vekt på den relevansen oppgaven har for eleven og ved å gi eleven en viss grad av valgmulighet. Det viser seg at elever som får være med og sette mål for læringen har større sjanse for å nå målene sine. Deci m.fl. (1991) mener det er viktig å gi elevene valgmuligheter. Det trenger ikke være store ting, men å for eksempel gi elevene mulighet for å velge type oppgave man skal gjøre og hvor mye tid man skal bruke på oppgavene kan ha noe å si. Å kunne få lov til å ta slike valg virker positivt inn på utvikling av indre motivasjon og henger sammen med følelsen av selvbestemmelse eller "self-determination."

I norsk skole ser vi disse synspunktene komme til uttrykk i forhold til vektlegging av ansvar for egen læring (L 97, 1997) I den generelle delen av læreplanen for grunn- og videregående skole er det fokusert på at elevene skal være med i planlegging av fag, fastsetting av mål, tidsbruk og vurdering om målene er nådd. Hensikten med dette er økt medansvar og innvirkning på egen læringsprosess og dermed større kontroll over lærings situasjonen. Også i forhold til lærerrollen kommer disse synspunktene fram. I følge L-97 (1997) skal læreren fungere som en tilrettelegger for elevenes selvstendige problemløsninger.

Samtidig er det viktig å ha i mente at det er ulikt hvor stort ansvar den enkelte elev er i stand til og villig til å ta av valg i forhold til sitt eget arbeid. En må derfor tilpasse valgene og trene på selvregulering og planlegging. Det å bryte ned oppgavene i mindre deler og å gi retningslinjer for elevene i forhold til å måle sin egen framgang er ting som kan hjelpe. Man opplever å ha kompetanse når man blir utfordret og gitt umiddelbar og konstruktiv tilbakemelding. Det er også begrenset hvor stor grad autonomi man kan ha og samtidig sørge for at elevene får lært det de skal i henhold til læreplanene. Det vil vel derfor være snakk om grad av autonomi balansert i forhold til læreplanens rammer, elevens forutsetning og hva som er praktisk gjennomførbart.

Som vi har sett har elever med indre motivasjonell orientering en tendens til å bruke strategier som krever større innsats og som hjelper dem i å bearbeide informasjonen på en bedre måte. Ved å legge vekt på tiltak som fremmer utviklingen av indre

motivasjon, vil en i større grad kunne hjelpe eleven fram til bedre mestrings- og læringsstrategier. Opplegg bygget på teorien om "self-determination" er for eksempel "Steps to Self-Determination" av Sharon Field og Alan Hoffman (1996). Både denne boka og andre lignende opplegg har fokus på at eleven skal delta mer aktivt i valg i forhold til sin egen læring. De legger vekt på måter å instruere på som blant annet fremmer selvbevissthet, hjelper i forhold til det å ta avgjørelser, øker bevissthet rundt målet for læringen, hjelper til å sette mål, fremmer kommunikasjon og øker evnen til å reflektere i forhold til suksess og mislykking. Konkrete eksempler på måter å gjøre dette på er for eksempel å reflektere over innholdet i dagdrømmer for å øve på å se hva som er viktig for eleven. Øve aktivt på det å sette mål og konkrete skritt på veien for å oppnå disse målene er også vesentlig i slike program. Ved å for eksempel gi støtte gjennom coaching i forhold til problemløsning og ved å gi valgmulighet legger man forholdene til rette for et læringsmiljø der autonomi, kompetanse og gode relasjoner kan utvikles.

I følge Deci og Ryan (1985) vil elever kjede seg hvis oppgavene er for enkle, og hvis oppgavene er for vanskelige vil elevene bli frustrerte og bekymret. Deres råd er å forsøke å skape et læringsmiljø som gir grobunn for indre motivasjon ved å gi elevene muligheter til å delta i interessante, personlig relevante og utfordrende aktiviteter.

Et aspekt som er viktig i forhold til det å gi gode vekstvilkår for autonomi, er måten feedback blir gitt på. I følge Deci (1975, henvist til i Weiner 1980: 259) er: "Every reward (including feedback) has two aspects, a controlling aspect and an informational aspect which provides the recipient with information about his competence and self-determination... If the controlling aspect is more salient, it will initiate [a] change in perceived locus of causality... If the informational aspect is more salient, [a] change in feelings of competence and self-determination will be initiated. "

Det er viktig å merke seg at ytre motivasjon er et nødvendig element i skolesammenheng (Deci & Ryan 1985). Det er ikke alt elevene skal lære som nødvendigvis oppleves som meningsfullt. Studier gjort av Cock og Halvari (2001) viser dessuten at det er forskjell på hvordan elever med høy og lav mestringsmotivasjon reagerer på indre og ytre motivering. De viste at elever med høy mestringsmotivasjon hadde stort utbytte av autonomistøttende tiltak, mens elever

med lav mestringsmotivasjon hadde større utbytte av ytre motivasjon i form av kontrollerende tiltak.

Til tross for at noe i utgangspunktet kan være ytre motivert kan den integreres på en slik måte at den er tilnærmet lik indre motivasjon. Målet for en elev som i stor grad er ytre motivasjonelt orientert er i følge Deci og Ryan (2000) å hjelpe eleven gjennom det som er skissert ovenfor til å gå gjennom indre motivasjon der oppgaven er relevant og spennende, til selvmotivering, der eleven setter seg sine egne mål, vurderer egen atferd og tar imot og gir seg selv feedback.

I følge teorien om selvdeterminering er det viktig for utviklingen av selvdeterminering at eleven får dekket behovet for gode relasjoner. En relasjon blir opplevd som god når man opplever at andre hører på en og gir respons på det en sier. Elever som oppfatter omgivelsene sine som vennlige og imøtekommende og som legger til rette for positive resultat, vil i større grad vise mestringsmotivert atferd .

Barn som strever med kronisk manglende mestring trenger først og fremst å få avdekket uheldige strategier og motivasjonelle orienteringer i følge Stipek (1988). Gjennom bevisstgjøring kan man begynne prosessen med å endre strategier og tendenser.

10.10.8 Kontroll

Ut fra teorien om selvdeterminisme så vi betydningen av å gi elevene opplevelse av autonomi, kompetanse og gode relasjoner; eller med andre ord å gi elevene kontroll over læringssituasjonen. Som vi har sett vektlegger Seligman behovet for å oppleve at man har kontroll over resultatene av sine handlinger som viktig for opplevelsen av å mestre. Når man opplever å ikke har kontroll over læringssituasjonen, vil man kunne miste troen på at man kan mestre. Også ut fra Weiner og Rotters teori ser man at det å legge til rette for en internal "locus of control" er viktig. Det blir da viktig å blant annet tilpasse læringssituasjonen slik at elevene har forutsetninger for å lykkes.

Noen elever som kronisk mislykkes i skolen har problemer med igangsetting og gjennomføring av oppgaver delvis eller helt fordi de mangler relevante teknikker og strategier for oppgaveløsning. Spesielt kan dette gjelde evnesterke barn som har sklidd greitt gjennom skolen de første årene uten å ha blitt virkelig utfordret. De første skoleårene kan god hukommelse og evne til rask prosessering gjøre at man ikke lærer seg gode teknikker og strategier i forhold til oppgaveløsning. Det er derfor viktig i følge Siegle & McCoarch (2003) å gi slike elever avansert nok materiale å jobbe med på et tidlig stadium og å sørge for at de til enhver tid har vanskelig nok stoff å bryne seg på. Uansett er det å sørge for tilpasset opplegg viktig. Dette gjelder ikke bare nivået på lærestoffet, men også i forhold til læringsstiler. Da vil forholdene ligge bedre til rette for at elevene kan mestre på en konstruktiv måte.

En annen viktig måte å hjelpe elevene til å få større grad av kontroll over læringen på er gjennom selvobservasjon. Det innebærer blant annet å hjelpe elevene til å streve etter et godt resultat heller enn et perfekt resultat uten feil, og hjelpe de til å planlegge oppgavene. Dette hjelper både i forhold til å forstå at oppgaven lar seg løse, og til å bli mer sikre i forhold til hvordan oppgaven kan løses. Gjennom planleggingen kan eleven lære å se for seg hvordan man skal komme frem til et ferdig resultat. Det kan ofte være lurt å lage personlige læringsmanualer for hvordan man skal angripe ulike typer oppgaver. Det er også viktig å hjelpe elevene til å sette seg realistiske mål.

10.10.9 La barna få lære å takle det å mislykkes

Barn som ikke mislykkes er sårbare i forhold til senere mislykninger. Man må i følge Seligman (1992) lære å feile; dvs feile for så lære seg å forklare årsakene ut fra et konstruktivt attribusjonsmønster.

Det er i følge Seligman en misforstått snillhet når man prøver å gjøre ting så enkelt som mulig for barna. Han mener at man i dagens samfunn syr puter under armene til barna. Når elever klager over for mye å gjøre er det lett å føye de og gi de mindre lekser.

"Unless a young person confronts anxiety, boredom, pain, and trouble, and masters them by his actions, he will develop an impoverished sense of his own competence. Even at the hedonic level, creating shortcuts around difficulties for children is not kind.....At the level of ego strength and character, making the road too easy is a disaster" (Seligman 1992:158).

"...that it is only when an individual matches his ability to a harsh standard, and overcomes, that ego strength emerges." (Seligman 1992:159)

Når vi ikke stiller krav til elevene slik at de må jobbe hardt, tar vi fra de det de ønsker aller mest; nemlig en opplevelse av egen verdi. "A sense of worth, mastery, or self-esteem cannot be bestowed. It can only be earned. If it is given away, it ceases to be worth having, and it ceases to contribute to individual dignity. If we remove the obstacles, difficulties, anxiety, and competition from the lives of our young people, we may no longer see generations and young people who have a sense of dignity, power, and worth." (Seligman 1992:159).

10.11 Hvordan forbygge manglende mestring hos elever?

Forebygging av lært hjelpeløshet eller kronisk manglende mestring innebærer mange aspekter. Det som ble klart i forbindelse med arbeidet med forrige kapittel var at innspillene i forhold til å reparere lært hjelpeløshet belyser i stor grad hva som skal til for å forebygge mestringsproblem i skolen. Seligman legger for eksempel vekt på det å endre attribusjoner fra evner til innsats som veien å gå for å igjen få kontroll over læringssituasjonen. Han mener at vektlegging av å lære elevene å tilskrive til innsats heller enn evner vil kunne forebygge lært hjelpeløshet. Undersøkelser i USA viser at elevers tro på innsats avtar i løpet av årene i skolen. Mens de i de laveste trinnene har stor tro på innsats som årsak til å lykkes i skolen, tror eldre elever mer på evner eller mangel på evner som årsak til å lykkes eller mislykkes i skolen (Covington 1984).

Som vi ser er det samme "medisin" som er til hjelp for et sunt forhold til mestring. Det samme gjelder mange av de andre faktorene som ble vektlagt. Det er viktig å la elevene få gode utviklingsmuligheter i forhold til selvdeterminisme, la de få lære å

gjøre feil på en konstruktiv måte, lære gode strategier for selvregulering, fokusere på verdi, innsats, mestringstro, mål og selvregulering med mer.

Forebygging av lært hjelpeløshet er viktig. Mange ressurser og mye lidelse er spart om man kan klare å i utgangspunktet legge til rette for en sunn utvikling av elevenes forhold til mestring av læringsprosessen og mestring generelt.

10.12 Oppsummering

Som vi har sett er i følge Seligman lært hjelpeløshet et resultat av forventning om manglende kontingens mellom handling og resultat. For å forebygge og avhjelpe lært hjelpeløshet trenger eleven å oppleve at en har en viss kontroll på læringsprosessen. Man trenger å ha en forventning om at man ved å handle har kontroll over resultatet. Noen av tiltakene skissert ovenfor bygger på Seligmans teori om lært hjelpeløshet. Andre har utspring i de ulike tilnærminger vi tidligere har omhandlet i oppgaven og belyser kronisk manglende mestring i skolen fra sitt ståsted. Selv om de ikke direkte bygger på teorien om lært hjelpeløshet, står de heller ikke i et motsetningsforhold til teorien. Ved å fokusere på for eksempel tiltak som gir større grad av autonomi og kompetanse, gunstige måter å attribuere på, god bruk av strategier med mer, vil eleven kunne få økt kontroll i forhold til læringsprosessen. De ulike tiltak er etter min mening alle tiltak som i større eller mindre grad bør vurderes når man skal hjelpe barn til å oppleve mestring i skolen.

Noen av tiltakene som er blitt skissert er ressurskrevende og mest egnet til bruk i terapi. I en travel skolehverdag er det som regel ikke rom for å prøve noe særlig som krever mer enn minimalt med ekstra innsats. Man kan stille seg spørsmålet om man har mulighet for å gjøre noe innenfor eksisterende rammer i forhold til barn som strever med kronisk manglende mestring i skolen. Selv med en eventuell IOP og ekstra ressurser er virkeligheten for mange at en ikke får gjort det en faktisk tror hadde hjulpet. Likevel mener jeg det er verdt å se nærmere på noen av disse forslagene til tiltak overfor barn som er lært hjelpeløse. Kanskje er det ikke så mye som skal til i noen tilfeller? Det er uansett viktig å stille seg spørsmålet hvorfor en elev viser kronisk manglende mestring. Hvor er roten til problemene? Uansett hvordan man måtte gripe det an er det helt klart at lært hjelpeløshet, kronisk

manglende mestring, "school failure" og lignende er et problem som må taes på alvor. Hvis man på en eller annen måte kan klare å bryte den destruktive sirkelen vil man få et helt annet utgangspunkt for læring og mestring i og utenfor skolen.

11 KONKLUSJON

Jeg har i denne oppgaven fokusert på Martin Seligmans teori om lært hjelpeløshet. I den sammenheng har det vært viktig å få fram sider ved teorien ved å se den fra ulike synsvinkler. Det har jeg gjort ved å ta for meg bakgrunnen for teorien, presentert teorien og sett nærmere på de faktorene som førte fram til reformuleringen av teorien om lært hjelpeløshet. Jeg har også sett nærmere på noe av kritikken som teorien har blitt møtt med. I tillegg har jeg sett teorien om lært hjelpeløshet i forhold til Rotters "locus of control", Weiners attribusjonsteori og Deci og Ryans makroteori om selvbestemmelse.

Et av spørsmålene jeg ønsket å svare på underveis i oppgaven var: hvilke faktorer er med på å skape og å opprettholde lært hjelpeløshet? Som vi så la Seligman vekt på at forventninger om manglende kontingens var tilstrekkelig for å utvikle lært hjelpeløshet. Samtidig hadde attribusjoner stor betydning for forventning om kontingens. Basis for hjelpeløshet var indre attribusjon. Mennesker med en forklaringsstil bygget på internale, globale og stabile attribusjoner er i større grad enn andre disponert til å føle seg deprimert, ha lav selvfølelse, kjenne seg stresset og ha opplevelse av manglende kontroll.

Ved å belyse teorien gjennom presentasjon og diskusjon i tillegg til å se den i forhold til relevante teorier, har jeg ønsket å gi en helhetlig forståelse av fenomenet lært hjelpeløshet. Med det som utgangspunkt ønsket jeg å se teorien om lært hjelpeløshet applisert på et område i det virkelige liv.

Valgene falt på skolen da det for det første var et aktuelt område i forhold til pedagogikkstudiet. For det andre gir observasjon av barn som ikke får det til i skolen verdifull informasjon om konsekvensene av manglende kontroll i en naturlig setting. Siste del av oppgaven fokuserte derfor på teorien om lært hjelpeløshet i forhold til kronisk manglende mestring i skolen. Dette er et komplisert felt som man ikke lett får full oversikt over. For det første er læringen i seg selv en komplisert prosess. Det er ikke noen passiv reaksjon som fører til et resultat, men en interaktiv prosess som krever en dynamisk interaksjon mellom ulike sider av elevens kognisjon når han forsøker å få mening ut av tidligere viten og gjennom ulike elementer i situasjonen. Det er ikke så mye som skal til for at læringsprosessen stopper.

En del av problemstillingen gikk på i hvilken grad teorien om lært hjelpeløshet kunne anvendes som forklaringsmodell i forhold til kronisk manglende mestring i skolen. Det valgte jeg å belyse ved å se nærmere på Seligmans synspunkt om forholdet mellom lært hjelpeløshet og skoleprestasjoner. Jeg trakk jeg inn relevante synspunkt fra Rotter, Weiner og Deci og Ryan i tillegg til noen synspunkt hentet fra kritikken av teorien om lært hjelpeløshet. Ut fra det kom jeg fram til at det var mye å hente fra teorien om lært hjelpeløshet når det gjaldt å forstå kronisk manglende mestring i skolen. Samtidig var det klart at den ikke belyste alle aspekt ved fenomenet. En multiteoretisk tilnærming med teorien om lært hjelpeløshet i bunnen ble dermed foreslått som en fruktbar tilnærming.

Et annet av spørsmålene jeg ønsket å svare på underveis var hvilke tiltak man kunne sette inn for å forebygge og "avlære" kronisk manglende mestring i skolen. Både Seligman selv og de andre tilnærmingene som var skissert i oppgaven hadde konstruktive tiltak. Konklusjonen her var da også å ta i betraktning tiltak bygget på Seligmans synspunkt i tillegg til tiltak fra andre relevante tilnærminger for at eleven skal få en best mulig opplevelse av mestring og kontroll over læringsprosessen.

En del av problemstillingen i oppgaven var: Hva er lært hjelpeløshet?

Ved å belyse teorien gjennom presentasjon og diskusjon av Martin Seligmans teori, se den i forhold til ulike relevante teorier og i forhold til kronisk manglende mestring i skolen, mener jeg å ha fått fram hva lært hjelpeløshet er.

11.1 Noen tanker tilslutt

Fokus i siste del av denne oppgaven var kronisk manglende mestring i skolen og tiltak for å hjelpe barn til å få kontroll over læringsprosessene. Det er lett å anklage barn som ikke presterer det de skal i skolen. Mange barn opplever at de møter krav de ikke kan tror de kan mestre. Holdningen fra lærere er ofte at man må sette krav til disse barna! Det er viktig med krav, men eleven må har redskaper til å gjøre det som kreves av dem.

Jeg har i oppgaven forsøkt å belyse noen av disse redskapene. En tilnærming som jeg spesielt bet meg merke i var Seligmans vektlegging av det å lære elevene å handskes med å gjøre feil. Feil må ikke bare bli noe som gjør at man får negativ bedømming i form av karakter eller irettesetting. Man må som Deci og Ryan påpeker gi god feedback med vekt på informasjon for at eleven skal få gode vekstvilkår for utvikling av autonomi og opplevelse av kompetanse.

En fotballspiller bommer mange ganger på målet mellom hver gang han skårer. En spiller som ikke takler å feile har ingenting på banen å gjøre. To av mine barn spiller fotball. Når de prøver å skåre, men bommer, blir de møtt med tilrop som: "bra jobba! Godt forsøk!" i tillegg til konstruktive innspill og trening på hvordan man kan gjøre det bedre. Skolen har blitt mye flinkere til å gi informativ feedback. Likevel tror jeg det er mange av oss som har noe å hente i forhold til å justere synet på å gjøre feil. Jeg så en bok en dag som het: "Feiltrinn fremover". Uten å gjøre feil kommer vi ikke videre.

Tilværelsen består i stor grad av små og store utfordringer. For å ruste barna våre til et liv i mestring og ikke i hjelpeløshet er det viktig å ikke skjerme barna for utfordringene, men å lære de å takle og handskes med de på en konstruktiv måte. Jeg gjentar derfor tilslutt sitat fra Seligman (1992:159):

"A sense of worth, mastery, or self-esteem cannot be bestowed. It can only be earned. If it is given away, it ceases to be worth having, and it ceases to contribute to individual dignity. If we remove the obstacles, difficulties, anxiety, and competition from the lives of our young people, we may no longer see generations and young people who have a sense of dignity, power, and worth."

LITTERATURLISTE

- Abramson, L. Y., M. E. P. Seligman, & J. D. Teasdale (1978): Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. I: *Journal of Abnormal Psychology*, 87/1978, 49-74.
- A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. Everly, G. S. (red.) & J. S. Lating (red.) New York: Springer (2002)
- Anderman, L. H. & C. Midgley (1997): Motivation and middle school students. I: Irvin, J. L. (red.) *What Current Research Says to the Middle Level Practitioner* (s. 41-48). Columbus, OH: National Middle School Association.
- Anderson, C.A. & W.E. Deuser (1995): Controllability Attributions and Learned Helplessness: Some Methodological and Conceptual Problems. I: *Basic and Applied Social Psychology*, 16/1995, s. 297-319.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1986): *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Berge, T. (2005): Positiv psykologi i praksis. I: *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 10/2005, 873.
- Boggiano, A (1998): Maladaptive Achievement Patterns: A Test of a Diathesis-Stress Analysis of Helplessness. I: *Journal of Personality and Social Psychology*, 74/1998, s. 1681-1695.
- Buchwald, A.M., J.C. Coyne & C.S.Cole (1978). A critical evaluation of the learned helplessness model of depression. I: *Journal of Abnormal Psychology*, 87/1978, 180-193.
- Carver, C. S., J.K. Weintraub & M.F. Scheier (1989): Assessing coping strategies: A theoretically based approach. I: *Journal of Personality and Social Psychology*, 56/1989, s. 267-283.
- Cock, D. & H. Halvari (2001): *Motivation, performance and satisfaction at school: The significance of the achievement motive-autonomy interaction*. I: Efklides, A., J. Kuhl & R.M. Sorrentino: Trends and Prospects in Motivation Research. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cognitive Psychology and it's implications*. Anderson, J. R. (red.). New York: W. H. Freeman & Co. (1995)
- Control and the Psychology of Health: Theory, Application and Measurement*. Walker, J. (red.) Buckingham: Open University Press (2001)

- Covington, M.V. (1984): The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. I: *The Elementary School Journal*. 85/1984, s. 5-20.
- Cox, R.H. (2002): *Sport psychology: Concepts and applications* (5. utg.). Toronto: McGraw-Hill.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & R.M. Ryan (1991): A motivational approach to self: Integration in personality. I: Dienstbier, R. (red.) *Nebraska Symposium on Motivation Perspectives on Motivation*, 38/1991, s. 237-288. Lincoln: University of Nebraska Press
- Deci, E. L., R. M. Ryan & G. C. Williams (1996): Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*. 8/1996, s. 165-183.
- Deci, E.L. m.fl. (1991): Motivation and education: The self-determination perspective. I: *Educational Psychologist*, 26/1991, s. 325-346.
- Duda, J. L. & D. C. Treasure (2001): Toward optimal motivation in sport: Fostering athletes' competence and sense of control. I: Williams, J. M. (red.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*, s. 43-62. Mountain View, CA: Mayfield.
- Dweck, C.S. (1986): Motivational processes affecting learning. I: *American Psychologist*, 41/1986, s. 1040-1048.
- Dweck, C. S. & E. Elliott (1988): Goals: An Approach to Motivation and Achievement. I: *Journal of Personality and Social Psychology*. 54/1988, s. 5-12.
- Dweck, C.S. & T.E. Goetz (1978): Attributions and learned helplessness. I: Harvey, J., W. Ickes & R. Kidd (red.): *New directions in attribution research* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Explanatory Style*. Buchanan, G. (red.) & M. E. P. Seligman (red.): Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (1995)
- Field, S. & A. Hoffman (1996): *Steps to Self-determination*. Austin, TX: ProEd.
- Folkman, S. & R. S. Lazarus (1988): Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54/1988, s. 466-475.
- Foster, S. (1999): What Motivates a Students Most to Succeed in Education? Innlegg holdt ved HERDSA, Annual International Conference, Melbourne, 12-15 juli, 1999. <http://www.herdsa.org.au/branches/vic/Cornerstones/pdf/foster.pdf> (innhentet 10/2-07)

- Frankel, A. and M. L. Snyder (1978): Poor performance following unsolvable problems: Learned helplessness or egotism? I: *Journal of Personality and Social Psychology*, 36/1978, s.1415-1423.
- Frederick, C. M. & R. M. Ryan (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26/1995, s. 5-23.
- Försterling, F. (1985): Attributional Retraining: A Review. I: *Psychological Bulletin*. 98/1985, s.495-512.
- Gernigon, C, P. Fleurance & B. Reine (2000): Effects of uncontrollability and failure on the development of learned helplessness an perceptual-motor tasks. I: *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 7/2000, s. 44-54.
- Gordon, R. & M. Gordon (2006): *The Turned Off Child: Learned Helplessness and School Failure*. Salt Lake City, UT: Millennial Mind Publishing.
- Handbook of self-determination research*. Deci, E. L., & R. M. Ryan (red.). Rochester, NY: University of Rochester Press. (2002)
- Hahner, K. (1989) Learned Helplessness: A Critique of Research and Theory. I: *Perspectives On Animal Research*. 1/1989.
http://www.curedisease.com/Perspectives/vol_1_1989/Learned%20Helplessness.html
 (innhentet 5/12, 06)
- Hiroto, D. S. (1974): Locus of Control and Learned Helplessness. I: *Journal of Experimental Psychology*. 102/1974, 187-193.
- Hiroto, D. S. & M. E. P. Seligman (1975): Generality of Learned Helplessness in Man. I: *Journal of Personality and Social Psychology*. 31/1975, 311-327.
- Hirtz, R. (1999): Martin Seligmans Journey from Learned Helplessness to Learned Happiness. I: *Pennsylvania Gazette*,
<http://www.upenn.edu/gazette/0199/hirtz.html>,
 (innhentet: 4/11, 2006).
- Hornburg, E. (2000): *Nyborg og motivasjon: Er Nyborgs læringsteori egnet til å forklare motivasjon?* Hovedoppgave til pedagogikk hovedfag. Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Imsen, G. (2003): *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, J.M. (1988): *Social Psychology, Past and Present: An Integrative Orientation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Johnson, D. S. (1981): Naturally Acquired Learned Helplessness: The Relationship of School Failure to Achievement Behavior, Attributions, and Self-Concept. I: *Journal of Educational Psychology*, 73/1981, s. 174-180.
- Jones, E. E. & K. E. Davis (1965): From Acts to Dispositions: The Attribution Process in Person Perception. I: *Advances in Experimental Social Psychology*, 2/1965. Orlando, FL: Academic Press.
- Kierkegaard, S.(1895): *Bruddstykke af en ligefrem meddelelse*.
<http://home.online.no/~steinny/Kap6/Visdomsord/kierkegaard.htm>.
(innhentet 27/1, 2007).
- Kunnskapsforlaget (1984): Engelsk – norsk ordbok.
- Larsen, R.J. & D.M. Buss (2003): *Personality Psychology. : domains of knowledge about human nature*. New York: McGraw-Hill
- Lazarus, R. S. og S. Folkman (1984): *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- Levine, M. (2004): *The Myth of Laziness: How Kids and Parents! Can Become More Productive*. London: Simon & Schuster.
- Lewis, F. M. & L. H. Daltroy (1990): How Causal Explanations Influence Health Behavior: Attribution Theory. I: Glanz, K., F.M. Lewis & B.K. Rimer (red.) *Health Education and Health Behavior: Theory, Research and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, Inc.
- Læreplanverket for den 10-åriges grunnskolen (L97) (1997):
<http://www.udir.no/L97/planer/laereplaner.grunnskole.html>
- Mikulincer, M. (1994): *Human Learned Helplessness: A Coping Perspective*. New York: Plenum Press.
- Milder, M. (2005): *En analyse av ulike tilnærminger til studiet av mestringsmotivasjon*. Hovedoppgave. Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Miller, S.M. & M. E. P. Seligman (1980): The reformulated model of helplessness and depression: Evidence and theory. I: Neufeld, R. (Red.): *Psychological Stress and Psychopathology*. New York: McGraw-Hill
- Maier, S. F. & M. E. P. Seligman (1967): Learned helplessness: Theory and evidence. I: *Journal of Experimental Psychology, General*, 105/1967, 3-46.
- Myers, D. G. (2002): *Social Psychology*. 7. utg. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Myhre, R. (1996): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- New Models, New Extensions of Attribution Theory: The 3rd Attribution-Personality Theory Conference, Cspp-LA 1988.* Zelen, S. L. (red.) New York: Springer – Verlag, (1991)
- Nygård, R. (1993): *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen.* Rapport, Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Oxford english dictionary.* Simson, J. A. & E. S. Weiner (red.): Oxford University Press. 2. utg. (1989)
- Personal Coping: Theory, Research, and Application.* Carpenter, B. N. (red.). Westport, CT: Praeger Publisher (1992)
- Peterson, C., S. F. Maier & M. E. P. Seligman (1993): *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control.* New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. & M. E. P. Seligman (1984): Causal Explanations as a Risk Factor for Depression: Theory and Evidence. *Psychological Review* 1984/91:347-374.
- Phares, E. J. (1991): *Introduction to Personality.* 3. utg. New York: Harper Collins.
- Raaheim, A. og K. Raaheim. (1998): *Psykologiske fagord: fra engelsk til norsk.* 5. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rand, P. (1981): *Mestringsmotivasjon: En teoristudie.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Reeve, J. (2004): *Understanding Motivation and Emotion.* 4. utg. Hoboken, NJ: Wiley
- Robeck, M. and R. Wallace (1990): *The Psychology of Reading.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Ross, M. & G. J. O. Fletcher (1985): Attribution and Social Perception. I: Lindsey, G. & E. Aronson (red.): *The Handbook of Social Psychology*, 2/1985, 73-114.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. I: *Psychological Monographs*, 33(1)/1966:300-303.
- Rotter, J. B. (1954): *Social learning and clinical psychology.* Oxford: Prentice-Hall.
- Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989): *Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains.*
http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/1989_RyanConnell.pdf
(innhentet 6/3, 2007)

- Ryan, R.M. & E.L. Deci (2000): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. I: *Contemporary Educational Psychology*. 25/2000, s. 54-67.
- Ryan, R. M., & E. L. Deci (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. I: *American Psychologist*, 55/2000, s. 68-78.
- Seligman, M. E. P. (2002): *Authentic Happiness*. New York: The Free Press.
- Seligman, M. E. P. (1992): *Helplessness: On depression, development and death*. New York: Freeman.
- Seligman, M. E. P. (1990): *Learned Optimism: How to Change Your Life and Your Mind*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M. E. P. & S. F. Maier (1967): Failure to escape traumatic shock. I: *Journal of Experimental Psychology*, 74/1967, 1-9.
- Siegle, D. & D.B. McCoarch (2003): *What you can do to reverse underachievement in your classroom*. Davidson Institute for Talent Development.
http://www.gt-cybersource.org/Record.aspx?NavID=2_0&rid=13069
(innhentet 15/2, 07)
- Skinner, B. F. (1953): *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press.
- Skinner, B. F. (1992): *Verbal Behavior*. Cambridge: B.F. Skinner foundation..
- Social Learning Theory*. I: The Encyclopedia of Human Development and Education: Theory, Research, and Studies. Thomas, RM (red.). New York: Pergamon Press. (1990)
- Soenens, B. m.fl. (2005): Identity Styles and Causality Orientations: In Search of the Motivational Underpinnings of the Identity Exploration Process. I: *European Journal of Personality*. 19/2005, 427-442.
- Sommerchild, H. (1998): Mestring som styrende begrep. I: Grøholt, B. & H. Sommerchild (Red.): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre* (s. 21–63). Oslo: Tano Aschehoug.
- Stipek, D. E. P. (1988): *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Stipek, D. J., & Weisz, J. R. (1981): Perceived personal control and academic achievement. I: *Review of Educational Research*, 51/1981, 101-137.
- Svartdal, F. (1993): *Begreper i læringspsykologi*. Oslo: Sigma forlag.

- Svartdal, F. (2000): *Begreper i læringspsykologi*. Oslo: Sigma forlag.
- Teigen, K. H. (2004): *En psykologihistorie*. Oslo: Fagbokforlaget.
- The Concise Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science*.
Craighead, W. E. & C. B. Nemeroff (red.): New York: Wiley (2004)
- Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice*. Wehmeyer, M. L. m.fl (red.). Springfield Illinois: Charles C. Thomas Publisher (2003)
- The Science of Optimism and Hope: Research Essays in Honor of Martin E. P. Seligman*. Gilham, J. E. et.al. (red.): Radnor, PA: Templeton Foundation Press (2000)
- The 100 Most Eminent Psychologists of the 20th Century. Haggbloom, S. J. et al. (red.) I: *Review of General Psychology*. 6/2002, 139-215.
- Underwager, R. (1993) Bokanmeldelse av "*Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*." (Peterson m.fl)
http://www.ipt-forensics.com/journal/volume6/j6_2_br9.htm (innhentet 3/2, 07)
- Wamstad, H. M. (2001): *Utbrent!: En teoretisk studie av motivasjonens rolle for utbrenthet blant lærere i skolen*. Hovedoppgave til pedagogikk hovedfag. Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo.
- Weiner, B. (1986): *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer.
- Weiner, B. (1980): *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Wigfield, A. (1994): The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. I: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (red.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*.(s. 101-124). Mahwah, NJ: Erlbaum.