



# Motivation og læring

Af Terje Manger

## Forskellige syn på, hvorfor elever lykkes

Nogle af de mest grundlæggende spørgsmål om den menneskelige natur, som psykologer og pædagoger prøver at besvare, er disse: "Hvorfor går vi i gang med opgaver?", "Hvad får os til at holde ud med opgaverne?" og "Hvorfor lykkes nogle mennesker bedre end andre?". Hvis vi skal forstå læring i skolen, må vi have viden om elevernes motivation, for motivation er en vigtig drivkraft i læringen. Det er sjældent, at vi finder elever, som præsterer meget højt, uden at de er stærkt motiverede. Altså er der nogle sammenhænge mellem motivation og præstationer, som det er vigtigt, at lærere kender til. Motiverede elever forbin-der ny viden med det, de kan i forvejen, og i stedet for at give op, når opgaverne bliver vanskelige, øger de deres indsats og prøver nye problemløsningsmetoder. De trives med det, de er i gang med, eller de arbejder for at opnå anerkendelse og belønning. Deres modsætning er de elever, som hverken bryder sig om skolens opgaver eller ser nogen mening med at lære det, de skal arbejde med i timerne.

Der er naturligvis mange andre forhold end motivation, for eksempel intel-ligens og social baggrund, som gør, at skoleelever mestrer fag og færdigheder. En af dem, der har bidraget mest til udviklingen af pædagogisk filosofi og kognitiv læringspsykologi, Jerome Bruner, tog alligevel udgangspunkt i den antagelse, at "det er muligt at give ethvert barn på ethvert udviklingstrin effektiv un-dervisning i en intellektuelt ærlig form i ethvert emne" (Bruner, 1970, s. 43). Han kaldte det en dristig antagelse, men slog samtidig fast, at der ikke findes bevismateriale, som kan gå imod den. Derimod er der masser af støtte til den. Bruner fremhæver selv betydningen af interesse, nysgerrighed og opdagelse som virkemidler i læring. Hvis børn oplever glæden ved at gå fuldstændig op i et problem, øger det anstrengelsen, mener han. I dette kapitel skal vi gennemgå vigtige former for motivation, forskningsresultater om, hvad der motiverer sko-leelever, teorier om motivation og de pædagogiske konsekvenser, forskningen og teorierne har for skolen. Nogle teorier er allerede kendt fra tidligere kapitler. Andre, som vi hidtil ikke har omtalt grundigt, vil få lidt mere plads.

## Indre og ydre motivation

Motivation kan betragtes som en tilstand, som forårsager aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved lige. Det er noget, vi alle oplever, når vi virkelig har lyst til noget eller ønsker at udføre en aktivitet. "Det er en tilstand, hvor vi føler en form for savn, fravær eller mangel, og her og nu er vi utålmodige efter at skaffe eller nyde dette 'noget'" (Wicklund, 2007, s. 26). Motiverede mennesker er engagerede, målrettede og udholdende. Skoleelever, som er motiveret, fortsætter med at lave skolearbejde, selv om de ikke er nødt til det, og i fritiden læser og over de gerne mere på det, der interesserer dem. Den motiverede elev trives med aktiviteten eller faget, og denne trivsel skaber gode forudsætninger for læring.

I motivationspsykologien er det almindeligt at operere med en forskel på *ydre* og *indre* motivation. Ofte opfattes disse to former for motivation som hver sin ende af en skala (Deci og Ryan 1985). *Indre* motivation handler om interesse for en aktivitet, mens *ydre* motivation handler om aktivitetens instrumentelle værdi (Deci og Moller 2005). Et barn eller en ung kan naturligvis blive motiveret af forhåbninger om ros, gode karakterer eller andre belønninger. Den form for motivation har først og fremmest rod i forhold, som ligger uden for selve aktiviteten. Et eksempel er Ole, som går i gymnasiet. Han er ikke specielt interesseret i matematik, men arbejder rigtig meget med faget, fordi han ønsker at komme ind på medicinstudiet. Andre elever kan motiveres, fordi de bliver fascineret af et problem eller et fagområde. Et eksempel er Janne, også elev i gymnasiet, som elsker klassisk dansk litteratur. Hun læser langt flere bøger og arbejder meget mere med danskfaget end det, skolen kræver. Det gør hun, fordi hun trives med at læse, og ikke fordi hun primært sigter på at få gode karakterer. Sport, dans, leg og hobby er eksempler på aktiviteter, som ofte er motiveret på denne måde. Denne indre motivation eller egen motivation har sin rod i egenskaber ved selve aktiviteten, fordi den appellerer til nysgerrighed, udfordrer eller skaber glæde. Den elev, som hovedsagelig er motiveret for at lære på grund af interesse og entusiasme for faget, tager lettere initiativ til at lære og uden at være afhængig af konstant opmuntring. Den lærer, som har positive tanker om sit fag og trives med det, er på samme måde indre motiveret.

Indre og ydre motivation er ikke nødvendigvis modpoler på en skala. En bedre forklaring er, at motivationen for et bestemt fag på en og samme tid kan indeholde *både* indre og ydre elementer (fx Woolfolk, Hughes og Walkup 2008). En lærer kan med sin levende fortælleevne og engagerende diskussioner med eleverne skabe grundlag for indre motivation. Motivation er dermed relationelt betinget – både i os og imellem os. På samme tid kan elevernes bevidsthed om betydningen af gode

hos individet, er noget, vi alle aktivitet. "Det er her og nu er vi (7, s. 26). Motivelever, som er født til det, og i den motiverede forudsætninger

forskel på ydre om hver sin ende esse for en aktivitet (Deci og af forhåbninger vation har først eksempel er Ole, s, men arbejder studiet. Andre t fagområde. Et litteratur. Hun end det, skolen i primært sigter aktiviteter, som gen motivation il nysgerrighed, et for at lære på at lære og uden itive tanker om

skala. En bedre l kan indeholde (2008). En lærer l eleverne skabe etinget – både i iningen af gode

karakterer for valg af uddannelse og erhverv støtte den læring, som har rod i en interessant undervisning. Forskellen mellem indre og ydre motivation er heller ikke absolut. Den indre motivation er ofte et resultat af tidligere ydre motivation. For eksempel kan ros og knus fra forældre styrke interessen for læsning, og bifaldet fra publikum ved julekoncerten kan bidrage til, at musikskoleeleven fortsætter med at spille, men mere og mere ud fra interesse og glæde.

### Skal ydre motivation bruges i skolen?

Brug af ydre motivation har alligevel skabt debat, og der er blevet sat spørgsmålstegn ved, om skolen i det hele taget skal fremme denne form for motivation. Bruner (1970) antager, at når man giver skolekarakterer som erstatning for den indre belønning, som ligger i glæden ved læring, er det muligt, at skolelæringen vil blive svækket, så snart der ikke længere bliver givet karakterer. Forskning har også demonstreret, at nogle skoleelever mister motivationen for bestemte opgaver, når de bliver belønnet for at udføre dem. I et klassisk eksperiment observerede Lepper, Greene og Nisbett (1973) børnehavebørn i fri leg. De børn, som tegnede meget, blev udvalgt til at deltage i en ny undersøgelse, hvor de blev delt i tre grupper. Børnene i den ene gruppe blev lovet belønning i form af et diplom, hvis de tegnede et billede. Børnene i den anden gruppe blev ikke lovet belønning, men fik alligevel diplomer som en overraskelse. I den tredje gruppe blev børnene ikke lovet belønning, og de fik heller ikke nogen. To uger senere observerede forskerne børnenes leg igen. I gruppen, som blev lovet og fik belønning, brugte børnene klart mindre tid på at tegne, end for de var med i undersøgelsen. Børnene i de to andre grupper tegnede lige så meget som før. Lepper og Greene (1975) mener, at den lavere motivation i den ene gruppe skyldtes, at man nu gav ydre belønning for en aktivitet, som oprindeligt var stimuleret af glæde over opgaven.

Deci og Moller (2005) peger på, at flere senere studier har støttet Lepper og medarbejderes fund. Sådanne forskningsresultater illustrerer betydningen af ikke ukritisk at bruge ydre belønning, når aktiviteten i sig selv er belønning nok. Når mennesker er indre motiveret, er aktiviteten et mål i sig selv. Csikszentmihaly (1975) studerede personer, som var optaget af indre motiverede aktiviteter, og fandt, at de var totalt involveret eller i såkaldt "flow". Flow betegnes som en personlig proces og er en altopslugende motivation, som skyldes opdagelsen af nye mål og belønnende ideer eller aktiviteter. Denne proces kan beskrives som, at vi er fuldstændig opslugt af noget på en sådan måde, at vi glemmer tid, træthed og alt andet bortset fra selve aktiviteten (Csikszentmihaly, Abuhamdeh og Nakamura 2005). Børn, som for eksempel er ivrigt optaget af at tegne, har ikke samme behov

for ydre belønning som andre elever for at fortsætte med aktiviteten. Elever, som holder af at læse, behøver ikke stjerner og klistermærker for at gøre det.

Til trods for en række fund, som understreger den indre motivations betydning, vil både indre og ydre belønning og motivationen hos de fleste. Ifølge Bernhard Weiner (1990) er belønninger, der bliver opfattet som forsøg på at kontrollere adfærden, imidlertid ikke effektive, mens belønninger, som giver information om adfærd, derimod fremmer læring. Vi kan underminere Oles motivation med kontrollerende udsagn som "Fint, det er sådan, jeg kan lide, at du udfører arbejdet", mens vi kan øge hans motivation med udsagn som "Fint, du har gjort det godt, nøjagtigt og hurtigt". Kontrollerende udsagn fører ofte til det, der kaldes en ekstern orientering, nemlig ens oplevelse af at lykkes på grund af ydre forhold. Det vil sige forhold, som ikke har at gøre med en selv, for eksempel instruktion fra en lærer. Det er oplevelser, som let reducerer motivationen. Informerende udsagn bidrager derimod til en intern orientering, nemlig at man oplever, at man lykkes på grund af noget ved en selv såsom evner, arbejdsindsats eller en smart måde at løse opgaven på. Den slags oplevelser giver en voksende følelse af kompetence og dermed større motivation for lignende oplevelser.

Man bør efterstræbe en balance mellem ydre og indre motivation. Når en elev ikke har erfaring med en opgave eller aktivitet, vil det ofte være urealistisk at vente, at den indre motivation er tilstrækkelig garanti for succes. Betydningen af ydre motivation er også særligt stor for nybegyndere. Når eleven senere har tilegnet sig yderligere kompetence, vokser sandsynligheden for, at opgaverne vil være mere interessante og belønnende i sig selv. Dermed reduceres betydningen af ydre motivation. Desuden kan for stor vægt på ydre motivation endda virke mod hensigten. Alligevel er det få elever, som kun er tilfredse med, at opgaverne er stimulerende. De allerfleste, også modne og selvstændige elever, sætter pris på synlig anerkendelse. Men særligt elever, som har indlærings- eller adfærdsvanskeligheder, trænger til megen ydre motivation, for at de efterhånden kan få interesse for skolearbejde. Dermed bliver svaret ja på spørgsmålet, om man skal bruge ydre motivation i skolen. Lærerne bør imidlertid være meget bevidste om ikke at udtrykke ros og anerkendelse med kontrollerende udsagn, fordi det kan give eleven en oplevelse af at lykkes på grund af noget, som ikke har med hans eller hendes evner eller indsats at gøre.

eten. Elever, som  
re det.

otivations betyd-  
leste. Ifølge Bern-  
g på at kontrollere  
r information om  
tivation med kon-  
udfører arbejdet",  
ar gjort det godt,  
der kaldes en eks-  
ydre forhold. Det  
vel instruktion fra  
ormerende udsagn  
ver, at man lykkes  
en smart måde at  
af kompetence og

vation. Når en elev  
e urealistisk at ven-  
betydningen af ydre  
nere har tilegnet sig  
erne vil være mere  
ningen af ydre moti-  
irke mod hensigten.  
ne er stimulerende.  
å synlig anerkendel-  
skeligheder, trænger  
sse for skolearbejde.  
re motivation i sko-  
udtrykke ros og an-  
en en oplevelse af at  
s evner eller indsats

## Mestringsmål og præstationsmål

Mange motivationsforskere er i dag mindre optaget af begreberne indre og ydre motivation. I stedet har de i stigende grad rettet opmærksomheden mod målorienteringen hos den, som lærer. Carol Dweck (1986) identificerer to forskellige motivationelle dispositioner, *mestringsorientering* (læringsorientering eller opgaveorientering), hvor målet er at øge ens egen kompetence, og *præstationsorientering* (egoorientering), hvor man ønsker at gøre det godt og dermed opnå en positiv vurdering af egen kompetence. Børn og unge med typisk mestringsorientering tænker anderledes om opgaver, de bliver stillet over for, end elever med udpræget præstationsorientering. For eksempel vil mestringsorienterede elever stille sig spørgsmål som "Hvad vil jeg lære?", mens præstationsorienterede elever oftere vil være optaget af "Kan jeg klare det lige så godt som andre?". Mestringsorienterede elever lader sig ikke skræmme af fejl, de laver under arbejdet (under processen), men ser fejlene som nyttig information for videre udvikling snarere end noget, som bør undgås. Præstationsorienterede elever kan derimod blive frustrerede, når resultatet (produktet) ikke svarer til deres egne forventninger.

Cropley (1992) skriver, at overdreven vægt på succes eller præstationsmål skaber store hindringer for skolebørns kreative tænkning. Det kan føre til for stærk fremhævelse af faktatilegnelse, detaljplanlægning, fritagelse for uventede vanskeligheder og et ensidigt fokus på korrekthed. Selv om succes kan være værdifuld for både individ og samfund, er det vigtigt, at tankerne om den ikke bliver så altoverskyggende, at det bliver en spændetroje. Ud fra forskning om børn kan vi konkludere, at når motivationen for en stor del stammer fra den lærendes nysgerrighed, interesse og entusiasme, er der mindre behov for konstant opmuntring. Modne og uafhængige elever viser højere indre motivation end andre (Howe 1999), men igen må vi understrege, at ydre stimulans ikke bør negligeres, når det drejer sig om disse elever. Selv børn og unge, som viser stor kreativitet og har succes, har brug for ydre tegn på, at der bliver sat pris på dem. "At blive set" er en vigtig motivationskilde. Bekræftelse på, at det, man gør, er godt og rigtigt, kan yderligere øge læringen.

Der findes en række teoretiske tilgange til motivation. De adskiller sig gerne fra hinanden ved at lægge vægt på forskellige kilder til motivation. Både indre og ydre kilder, mestringsorientering og præstationsorientering, afspejles i større eller mindre grad i teorierne. I det følgende skal vi gennemgå teorier, som på hver deres måde kan bidrage til at forklare, hvorfor elever lykkes eller ikke lykkes i skolen, og vi skal også eksemplificere, hvordan teorierne kommer til udtryk i skolens praksis.

## Behavioristisk tilgang

Ifølge det behavioristiske syn på motivation må forståelsen af elevernes motivation altid begynde med en nøje analyse af de opmuntringer eller belønninger, som er til stede i klasselokalet. Behavioristerne (Skinner 1953) lægger som omtalt i kapitel 6 vægt på, at eleverne lærer ved hjælp af konsekvenserne af deres handlinger. Hvis en handling som for eksempel arbejde med et skolefag fører til et vellykket resultat, er der større chance for, at denne handling vil blive gentaget. Begrebet *forstærkning*, den hændelse, som efterfølger en handling og øger sandsynligheden for, at handlingen gentager sig, er centralt. Hvis læreren konsekvent forstærker eleverne i forhold til bestemte aktiviteter, kan skolen udvikle tendenser eller vaner hos dem, så de handler på bestemte måder. Et smil, et anerkendende nik eller ros fra en lærer, når eleven har mestret en opgave, antages at øge sandsynligheden for, at eleven vil gentage de handlinger, som førte til det vellykkede resultat. Sandsynligvis vil også motivationen for faget dermed øges.

Det er en tommelfingerregel, at man for at øge elevernes motivation skal lægge vægt på brug af forstærkning og begrænse brugen af straf. Dette forudsætter, at læreren skaffer sig kendskab til, hvilke forstærkninger der fungerer i klassen og for den enkelte elev. Stjerner og klistermærker kan være forstærkende for mange elever i de første klasser i indskolingen. I udskolingen derimod er den slags forstærkere næppe effektive. Ros er vigtig på alle klassetrin, men er ofte et tveægget sværd. Velment ros fra læreren kan af og til virke mod hensigten, især hvis den elev, som roses, bliver opfattet som lærerens kæledægge. Det kan føre til negative kommentarer fra de andre elever og til, at den elev, som får ros, ikke længere gør det, læreren ønsker. Det, at forstærkningen så tydeligt er knyttet til den enkelte elevs behov, gør det derfor helt nødvendigt, at lærere nøje vurderer, hvilke forstærkere der er hensigtsmæssige for det alderstrin, de underviser på, og de forskellige elever, som er i klassen.

Det er også vigtigt at være opmærksom på, at behovet for den type af systematisk forstærkning, som adfærdsteorien forudsætter, reduceres, når eleverne arbejder interesseret med skolefagene og har den nødvendige arbejdsro. Når eleverne derimod har svært ved at koncentrere sig om det faglige stof eller er urolige, kan systematisk forstærkning af bestemte aktiviteter eller adfærd føre til, at deres opmærksomhed bliver rettet mod læring og acceptabel adfærd. Forstærkning i form af ros og materiel belønning kan åbne døre til læring. Senere kan den indre tilfredshed med at lære efterhånden overtage forstærkningens motiverende rolle.



## Teori om præstationsmotivation

Mens behavioristerne lagde vægt på, at ydre påvirkning skaber motivation, udviklede der sig efterhånden teorier, som prøvede at forklare de indre processer, som ligger bag den motivation, vi har for at lykkes i livet. Teorien om præstationsmotivation, ofte kaldet McClelland-Atkinson-teorien (fx McClelland, Atkinson, Clark og Lowell 1953), handler om, at nogle mennesker er mere motiveret for at præstere end andre. McClelland (1987) beskriver *præstationsmotivation* som en spontan opdagethed af at gøre ting bedre. Vi motiveres til at deltage i præstationsorienterede aktiviteter, fordi vi ønsker at gøre det godt, men vi motiveres også til at undgå vanskelige opgaver, hvis vi er bange for at mislykkes. Præstationsorienterede mennesker søger udfordrende og moderat svære opgaver. De klarer sig normalt godt i disse opgaver, ønsker tilbagemeldinger fra omgivelserne og keder sig, når de gentagne gange har succes med den samme type opgave.

Ifølge teorien vil for eksempel en skoleelev, som befinder sig i en situation, hvor det er vigtigt at lykkes, have et motiv for at præstere. Et andet motiv, motivet for at undgå at fejle, kan imidlertid komme i konflikt med dette første motiv. Så befinder eleven sig under krydspres, hvor han eller hun står over for handlingsalternativer eller en opgave, som på samme tid har tiltrækkende og frastødende sider ("approach-avoidance"-konflikt). Lysten til at lykkes motiverer Liv til at gå i gang med en opgave, men skrækken for at mislykkes kan føre til, at hun ikke forsøger sig med en løsning. Hendes beslutning bestemmes af de to motivers relative styrke. Ifølge Atkinson vil disse to motiver være konkurrerende handlingsimpulser i situationer, hvor individet ved, at det bliver vurderet ud fra en standard (Atkinson 1964). For Liv kan ønsket om at lykkes måske overskygge skrækken for at fejle, og ifølge teorien har hun så en høj præstationsmotivation. For andre elever kan skrækken for at fejle dominere, og vi siger, at de har lav præstationsmotivation. Ifølge Atkinson er de to motiver latente dispositioner eller stabile egenskaber ved et individ, og teorien kan således kritiseres for at repræsentere en noget pessimistisk eller deterministisk synsvinkel på en del menneskers udviklingsmuligheder. Teorien anerkender alligevel, at den bestemte situation, som for eksempel en skoleelev er i, vil påvirke hans eller hendes præstationsmotivation. Især i situationer, hvor skrækken for at fejle dominerer, bør læreren tilrettelægge forholdene bedst muligt, for at det kan lykkes, og give opmuntring og belønning, når eleven er i færd med at klare opgaven. Hvis ikke læreren er en god tilrettelægger, kan resultatet let blive handlingslammelse hos eleven.

McClelland (1987) fandt i sin forskning store individuelle forskelle i elevers og studerendes præstationsmotivation, og der var også klare kønsforskelle. På

det tidspunkt lykkedes piger normalt bedre, når aktiviteterne i klasselokalet var velstrukturerede, mens drenge mest profiterede af mere frihed i undervisningen. Det er imidlertid vigtigt at påpege, at den slags fund ikke altid kan generaliseres, især ikke hos drenge med problemadfærd (Nordahl, Sorlie, Manger og Tveit 2005). Disse drenge er oftest meget afhængige af struktur i klassen eller gruppen. Der er desuden sket en rivende udvikling, siden McClelland lavede sin forskning. Et af kendetegnene ved udviklingen er, at piger i skolen er lobet fra drengene i sprogfag, men er på linje med dem igen i naturfag (Arnot, Gray, James og Ruddock 1998). Det kan også have medført, at pigerne nu er mindre afhængige af strukturerede aktiviteter, end de tidligere var.

David Ausubel (1968) skriver, at præstationsmotivation i skolen har mindst tre komponenter. Den første er den tankemæssige eller *kognitive komponent*. Den handler om, at eleven finder opgaven interessant, eller at han er en person, som har behov for at udvikle sin kompetence. Den kognitive komponent er opgaveorienteret på den måde, at det at gå i gang med opgaven og engagere sig i den er belønnende i sig selv. Den anden komponent er den *egoorienterede*. Den refererer til elevens oplevelse af status og selvtillid, og at han er en person, som lykkes. Den motiverer indirekte til læring via noget, som ligger uden for selve opgaven, for eksempel gode karakterer, ros og andre belønninger. Den tredje komponent kaldes *tilknytningskomponenten*. Den handler om, at eleven oplever værdien af at få andre personers opmærksomhed og anerkendelse, for eksempel forældres, læreres eller kammeraters. Den kan også skabe konflikt mellem et ønske om at blive accepteret af jævnaldrende og ens egen interesse for skolearbejde. Jan kan således have svært ved at afgøre, om han aften efter aften skal være ude med kammeraterne, som ikke deler hans interesse for skolen, eller være hjemme og arbejde med et skolefag, som efterhånden er blevet mere og mere interessant.

De tre komponenter i Ausubels model kan variere i styrke, og når det gælder, hvem de rettes imod. Hos små børn er tilknytningskomponenten stærk, og det er vigtigt for børnene at præstere og få anerkendelse fra forældre, børnehavepædagoger eller lærere. Hos elever i udskoling og i ungdomsuddannelser er behovet for opmærksomhed fra læreren ofte mindre, og ønsket om anerkendelse fra de andre elever kan styre motivationen væk fra skolearbejdet. I tråd med det, der er beskrevet tidligere, er det vigtigt, at den kognitive komponent i præstationsmotivation er stærk. Det er en indre motivation, som reducerer betydningen af kontinuerlig belønning for at lære. Elever, som har denne drivkraft, er mestringsorienterede og har gode evner for at tage ansvar for deres egen læring. Med andre ord vil målet "ansvar for egen læring" passe på disse elever. For andre elever, særlig dem med



lasselokalet var undervisningen. n generaliseres, r og Tveit 2005). gruppen. Der er forskning. Et af gene i sprogfag, Ruddock 1998). if strukturerede

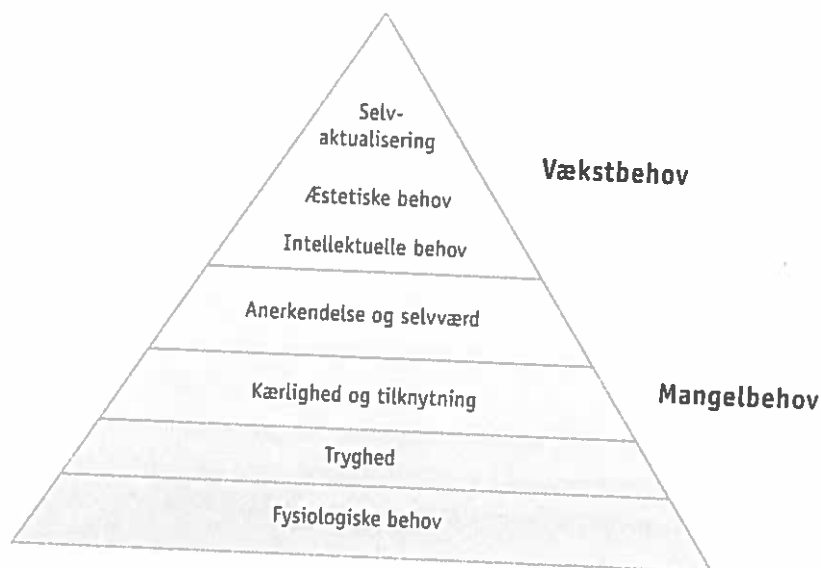
len har mindst komponent. Den en person, som nent er opgave- gere sig i den er le. Den refererer som lykkes. Den lve opgaven, for mponent kaldes ien af at få andre res, læreres eller : blive accepteret ledes have svært aterne, som ikke et skolefag, som

g, når det gælder, stærk, og det er rnehavepædago- er er behovet for else fra de andre et, der er beskre- tionsmotivation i af kontinuerlig gsorienterede og lre ord vil målet særlig dem med

indlærings- og adfærdsproblemer, kræver realisering af et sådant mål imidlertid nøje planlægning og opfølgning fra lærerens side. De har næppe erfaring med at tage ansvar for egen læring og må derfor lære, hvad et sådant ansvar indebærer, og få rosende tilbagemeldinger, når de lykkes med det.

## Humanistisk tilgang

Den humanistiske tilgang til menneskelig motivation provede – i stærk kontrast til behaviorismen – at dokumentere de indre kilder til motivation såsom behov for "selvaktualisering" (Maslow 1970) og behov for "selvbestemmelse" (Deci og Ryan 1985). Ud fra et humanistisk perspektiv bliver det derfor vigtigt at opmuntre til og muliggøre, at menneskers indre ressourcer kan blive realiseret, for eksempel i skole, uddannelse, arbejdsliv og fritid.



Figur 10.1 Humanistisk tilgang: Maslows behovshierarki (efter Maslow 1970)

Maslows behovshierarki er måske den mest kendte og brugte humanistiske teori om motivation. Teorien foreslår, at mennesket har et medfødt hierarki af behov, som styrer adfærd og motivation. Det antages, at de mest grundlæggende behov er knyttet til at overleve, og at ingen andre behov bliver aktive, før overlevelsen er nogenlunde sikret. Figur 10.1 illustrerer hierarkiet af mangelbehov og vækstbehov,

som kan rangere fra primitive fysiologiske behov til komplekse æstetiske og kognitive behov eller det, der kaldes *selvaktualiseringsbehov*. De fire nederste grupper af behov i pyramiden kaldes *mangelbehov*, mens den øverste gruppe kaldes *vækstbehov*. Teorien forudsætter, at tilfredsstillelse af mangelbehov danner grundlag for vækst eller selvaktualisering. For at en skoleelev skal aktualisere sine inderste behov, må de mere basale behov altså i høj grad være opfyldt. Man kan således ikke vente, at Susanne realiserer sine faglige muligheder, hvis hun har utrygge hjemmeforhold og fryses ud af de andre elever i klassen.

De *fysiologiske behov* er mest grundlæggende for motivationen. Hvis sult, tørst og behov for søvn ikke er tilfredsstillet, vil de styre menneskets motivation, og tilfredsstillelse af andre behov vil blive underordnet disse mere elementære behov. I lande med stor fattigdom og fødevarerangel bliver dette klart illustreret: Adfærden styres mod at tilfredsstille det, man mangler. I mere velstående lande kan teorien illustreres ved, at skoleelever, som ikke får den rette kost, har svækket indlæringssevne og er mindre motiveret for skolearbejde. Den diskussion, vi har i Danmark om skolemåltider, illustrerer denne pointe. *Behov for tryghed* er et grundlæggende behov for beskyttelse og frihed fra angst og farer. Ud fra teorien antager man, at børn, som lever i lande med krig og konflikter, ikke har fået tilfredsstillet sådanne behov og derfor i ringe grad kan koncentrere sig tilstrækkeligt om at tilfredsstille mere overordnede behov. Vi kan også tænke os, at elever, som lever i konstant frygt, fordi de bliver mobbet i skolen, har svært ved at koncentrere sig om skolearbejdet. Dermed svækkes deres motivation for at gøre det godt rent fagligt. På samme måde vil utrygge hjemmeforhold præget af rusmiddelmisbrug og omsorgssvigt kunne svække motivationen for skolearbejde. *Behov for kærlighed og tilknytning* peger på grundlæggende behov for nærhed til familie og venner. Dårlige familierelationer og en følelse af isolation og ensomhed i hjem, skole og fritid vil ifølge teorien kunne gå ud over indlæringssevne og motivation for skolearbejde. *Behov for anerkendelse og selvværd* indebærer, at vi har et grundlæggende behov for at opleve os selv som kompetente i egne og andres øjne. En elev, som ud fra sine egne forudsætninger ikke mestrer skolens opgaver og ikke får positive tilbagemeldinger fra lærere og skolekammerater, får ikke tilfredsstillet dette behov. Dermed svækkes hans eller hendes muligheder for at realisere mere overordnede behov.

*Behov for selvaktualisering* bruges af Maslow (1970) om den højeste form for vækstmotivation. Ifølge teorien er menneskets grundlæggende motivation ikke bare knyttet til tilfredsstillelse af biologiske og andre mangelbehov, men til en selvaktualisering, som indebærer realisering af intellektuelle (kognitive) og æstetiske behov. Denne selvaktualisering strækker sig også langt ud over tilfredsstillelse af

æstetiske og kognitive nederste grupper ikke kaldes vækstnær grundlag for sine inderste behov kan således ikke var utrygge hjem-

en. Hvis sult, tørst og motivation, og de elementære behov er klart illustreret: i velstående lande er det kost, har svækket den diskussion, vi har for trykthed er et problem. Ud fra teorien, kan man ikke har fået tilfreds sig tilstrækkeligt med os, at elever, som ved at koncentrere sig gøre det godt rent i usmiddelmisbrug behov for kærlighed i familie og venner. I skole og motivation for skoleet grundlæggende er. En elev, som ikke får positive tilfreds til dette behov. mere overordnede

i højeste form for motivation ikke selv, men til en selv (kognitive) og æstetiske tilfredsstillelse af

egne behov og beskrives som en forklaring på, at mennesker påtager sig uegennyttigt hjælpearbejde, som kommer andre mennesker til gode. Behovet for selvaktualisering giver sig udslag i, at selv om vi har fået tilfredsstillt vores mest basale behov, bliver vi rastløse, hvis ikke vi får gjort det, vi oplever, at vi har kompetence til og forudsætninger for at gøre. Realisering af mangelbehovene er imidlertid en forudsætning for, at vores handlinger primært skal styres af vækstbehov. Derfor er det, ifølge teorien, vigtigt, at skolen bidrager til at varetage elevernes grundlæggende behov, og at de bliver opmuntret til at blive bevidste om deres muligheder. Det er ekstra vigtigt, at de bliver vejledt gennem aktiviteter, som får dem til at opleve, at de realiserer sig selv. En sådan opmærksomhed omkring både mangelbehov og vækstbehov er i tråd med skolens faglige opgaver og omsorgsopgaver. I modsætning til mangelbehov kan vækstbehov aldrig fuldt ud tilfredsstilles. Jo mere man lykkes, des mere prøver man at lykkes endnu mere, hvad enten man er skoleelev, lærer, forretningsdrivende eller idrætsudøver. Ifølge teorien er det altså afgørende for den menneskelige motivation, at de mest basale behov bliver tilfredsstillt, for man kan forvente, at for eksempel en skoleelev realiserer sit skolefaglige potentiale. Det er imidlertid uklart, hvad tilfredsstillelse af mere grundlæggende behov indebærer. Betyder det, at disse behov skal tilfredsstilles fuldt ud, for højereliggende behov kan styre motivationen? Eller betyder det, at de til en vis grad skal tilfredsstilles? En mere præcis fortolkning af teorien kan være, at de lavere behov i hierarkiet ikke behøver at være fuldstændig tilfredsstillt, for højereliggende behov gør sig gældende som kilde til motivation. Efterhånden vil højere behov dominere og være styrende for, hvad personen engagerer sig i. Det indebærer for eksempel, at en skoleelev kan motiveres af behov for anerkendelse og selvrespekt, uden at behovene for trykthed og kærlighed og tilknytning er fuldstændig tilfredsstillt.

### Kognitive tilgange

Indre aspekter af menneskelig motivation kommer endnu tydeligere frem i kognitive tilgange, særlig i teorier, som beskriver, hvordan vores fortolkninger af det, der sker med os, påvirker motivationen. De allerfleste mennesker har i løbet af livet oplevet både succes og nederlag. Tænk nu på en af de gange, hvor du lykkedes, og prøv at forklare dig selv, hvorfor det gik godt. Var det, fordi du havde forberedt dig godt, har gode evner eller var heldig, eller var det kombinationer af disse forhold? Tænk så på en af de sidste gange, hvor du fejlede. Skyldtes nederlaget, at du ikke havde øvet eller læst godt nok, at du mangler evner, at du var uheldig, eller var det flere af disse forhold, som forårsagede nederlaget? Disse spørgsmål har at gøre

med, om vi *oplever*, at forklaringen eller "skylden" ligger hos os selv eller hos andre, når det gælder godt eller dårligt.

Når vi som mennesker skal forklare for os selv, hvad der sker med os, tyr vi til *indre* eller *ydre* forklaringer. Sådanne forklaringer handler om vores reelle oplevelser og hverken om kalkuleret pral eller undskyldninger. Indre forklaringer har med os selv som personer at gøre, mens ydre forklaringer har med vores omgivelser at gøre. De førstnævnte forklaringer kan være knyttet til evner eller indsats, mens de sidstnævnte kan opleves som held eller andre personers hjælp. Nogle mennesker oplever oftest, at der er indre forhold, som styrer adfærden, mens andre oplever, at forhold uden for dem selv er mest afgørende. Det vil imidlertid være helt usædvanligt, hvis man oplever, at enten ydre eller indre forhold forklarer det, der sker med en selv i alle livets situationer. En og samme person har indre og ydre årsagsforklaringer, afhængigt af situation og opgaver. Det er vigtigt for børn og unges fremtidige motivation, at de har en brugbar oplevelse af årsagerne til de resultater, de opnår i øjeblikket. Når de oplever, at de selv er årsag til, at det går godt eller dårligt, og at de selv kan gøre noget ved årsagerne, øger det motivationen for at fortsætte med at præstere (hvis det går godt) eller justere adfærden (hvis det går dårligt).

### Betydningen af elevernes fortolkninger

Socialpsykologen Fritz Heider brugte begrebet *attribution* til at beskrive de forklaringer, vi giver på vores egne og andre menneskers handlinger og holdninger (Heider 1958). I sociale situationer tænker vi som "miniforskere" og er konstant optaget af at finde årsagerne til det, der sker. *Attributionsteori* eller fortolknings-teori handler om oplevelsen af årsager til handlinger, sejre og nederlag, og hvordan disse oplevelser får afgørende indflydelse på fremtidig motivation og præstationer. Inden for teorien stilles der spørgsmål om, hvorvidt vi attribuerer (forklarer) resultater af vores egne handlinger til indre eller ydre kræfter, og om vi attribuerer ansvar til os selv eller klandrer andre. En kendt version af attributionsteori, lanceret af Bernhard Weiner, omhandler tre typer af attributioner – kontrolplacering, stabilitet og ansvar eller kontrollerbarhed (fx Weiner 2005).

Begrebet *kontrolplacering* ("locus of control"), som Julian Rotter (1966) introducerede, refererer til, om vi oplever årsagerne til præstationer eller mangel på præstationer som indre eller ydre. Lad os sige, at Marit, som går i 10. klasse, klarer sig godt ved en prøve. Hvis hun oplever, at det gode resultat skyldes noget ved hende selv, for eksempel gode evner eller anlæg, stor indsats eller rigtig strategi, attribuerer hun succesen til indre forhold. Med psykologiske termer har hun da en høj indre kontrolplacering. Hvis hun derimod oplever, at det gode resultat skyldes

eller hos andre,

ned os, tyr vi til vores reelle oplevelser og forklaringer har vores omgivelser indsat, mens nogle mennesker andre oplever, at de helt usædvanligt, der sker med andre årsagsforklaringer og unges fremtidige resultater, de godt eller dårligt, for at fortsætte et går dårligt).

beskrive de for-  
ger og holdninger  
e" og er konstant  
ller fortolknings-  
lerlag, og hvordan  
n og præstationer.  
rer (forklarer) re-  
om vi attribuerer  
ationsteori, lance-  
kontrolplacering,

otter (1966) intro-  
er eller mangel på  
i 10. klasse, klarer  
skyldes noget ved  
ller rigtig strategi,  
mer har hun da en  
de resultat skyldes

noget uden for hende selv, for eksempel at hun var heldig, attribuerer hun til ydre forhold. Vi siger så, at Marit udviser en høj grad af ydre kontrolplacering.

Der er en tæt sammenhæng mellem tanker, følelser og handlinger. Vores tanker indvirker på følelserne, og følelserne påvirker den måde, vi tænker på. Weiner (1986) fandt, at vores fortolkning af årsagerne til egne gode præstationer får konsekvenser for den følelsesmæssige tilstand. Peter bliver glad for at lykkes, men endnu gladere, når han oplever, at det var noget ved ham selv som person, der skabte succes. Hvis han oplever, at der er ydre årsager til det gode resultat, bliver han nok glad for resultatet, men han bliver "berøvet" glæden ved, at det var noget ved ham selv, der forårsagede resultatet. Ydre forhold som for eksempel held kommer og går, uden at man oplever, at man kan gøre hverken fra eller til. Det, som har at gøre med en selv, opleves derimod som langt mere stabilt, og lykkes man først én gang, giver det håb om fremtidig succes. Vi kan sige, at vi gennem oplevelser af at lykkes på grund af noget ved os selv får en større motivationsmæssig gevinst end via oplevelser af, at vi lykkes på grund af tilfældige forhold.

Attribution til *stabilitet* refererer til, om vi oplever, at succes og nederlag skyldes forhold, som er midlertidige (ustabile) eller vedvarende (stabile). En god eller dårlig præstation kan således attribueres til stabile forhold som evner eller til ustabile forhold som dagsform eller arbejdsindsats forud for opgaven, proven eller konkurrencen. De fleste af os oplever, at evnerne er stabile, og at vi ikke kan gøre noget ved det. Indsats opleves derimod oftest som noget ustabil, som vi selv kan påvirke. Når et barn eller en ung ikke lykkes med en opgave, vil oplevelsen af, at indsatsen var for dårlig, være et bedre udgangspunkt for forbedringer end oplevelsen af, at evnerne manglede. Derfor har det stor betydning, at voksne – forældre, lærere og trænere – hjælper børn og unge med at analysere situationen, så de selv kan opleve ændringsmuligheder, selv om de først tror, at ingenting nytter.

Attribution til *ansvar* eller *kontrollerbarhed* refererer til, om vi oplever, at succes og nederlag først og fremmest er vores eget eller andres ansvar. Personer, som oplever, at de kan påvirke egen læring, har lettere ved at blive motiveret end dem, som tror, at læring er kontrolleret af magtfulde andre. Skoleelever oplever således, at arbejdsindsats er noget, de har mere kontrol over end evner. De oplever også større kontrol i situationer præget af valgfrihed end i situationer præget af pålagt tvang. Hvis resultatet af en prøve blev dårligt, fordi Amalie, som går i gymnasiet, før prøven sad oppe den halve nat sammen med nogle venner, er det et forhold, hun selv havde ansvar for eller kunne have kontrolleret ved at takke nej til det sociale samvær. Anderledes stiller det sig, hvis hun ikke har fået sovet på grund af problematiske familieforhold. Hvordan vi fortolker det, der sker med os, afhænger

af de omgivelser, vi er en del af, og vores muligheder for at handle i forhold til omgivelserne. Born og unge, som får en meget autoritær opdragelse eller lever under autoritære regimer, vil sjældent få øvelse i at tage ansvaret for deres eget liv. De vil normalt i højere grad end andre udvikle en oplevelse af, at det, der sker med dem, er forårsaget af ydre omstændigheder. I værste fald kan de nærmest opfatte sig som ofre for eksterne forhold, og resultatet bliver næsten total handlingslammelse.

### Hensigtsmæssige og uhensigtsmæssige attributioner

Der findes elever, som ret konsekvent attribuerer deres nederlag til mangel på evner. De samme elever attribuerer gerne til held, når de lykkes. Dette attributionsmonster er destruktivt med tanke på fremtidig motivation og præstationer. Den indre samtale, når eleven fejler, kan tænkes at foregå således (Weiner 1994): "Jeg mislykkes på grund af manglende evner (som jeg ikke kan gøre noget ved). Derfor kan jeg ikke holdes ansvarlig for, at det gik, som det gik (og derfor har jeg ikke brug for senere at arbejde hårdt med den slags opgaver)." Tilsvarende dominerer denne logik, når disse elever lykkes: "Jeg lykkedes jo, fordi jeg var heldig (og held eller uheld har jeg ikke selv kontrol over). Det var ikke mit ansvar, at det gik godt (og selv om jeg arbejder mere med den slags opgaver, er det ikke sikkert, at jeg er heldig næste gang)."

Elevernes oplevelse af årsagerne til succes og nederlag kan have klare konsekvenser for læringsoptimismen. Et eksempel kan være Johanne og Anita, som læreren opfatter som lige dygtige, og som begge har klaret sig dårligt i en prøve. Johanne oplever, at det dårlige resultat skyldes en sløj indsats i tiden før prøven, mens Anita oplever, at det skyldes manglende evner. Ud fra Weiners teori kan vi antage, at Johanne vil se mere optimistisk end Anita på mulighederne for at gøre det bedre i senere prøver. Begge har placeret årsagen til det dårlige resultat i sig selv (indre kontrol), men Johanne opfatter årsagen som *ustabil*, og Anita opfatter den som *stabil*. Ustabile årsager åbner for andre muligheder i fremtiden, mens stabile årsager øger forventningerne om det samme eller et lignende resultat næste gang. Teorien giver også grundlag for denne konklusion. En elev, som typisk attribuerer det at mislykkes til stabile årsager og succes til ustabile, vil uden tvivl have lavere forventninger om at lykkes i fremtiden end en elev, som attribuerer succes til evner og nederlag til mangel på anstrengelse.

### Tillært hjælpeløshed

Betegnelsen *tillært hjælpeløshed* er blevet brugt til at beskrive mennesker, som i læringssituationer er passive og helt uden tro på, at de selv kan gøre noget for at



i forhold til om-  
eller lever under  
es eget liv. De vil  
er sker med dem,  
st opfatte sig som  
rgslammelse.

til mangel på ev-  
ette attributions-  
ræstationer. Den  
/einer 1994): "Jeg  
noget ved). Derfor  
erfor har jeg ikke  
rende dominerer  
ar heldig (og held  
ar, at det gik godt  
e sikkert, at jeg er

have klare konse-  
og Anita, som læ-  
dårligt i en prøve.  
i tiden for proven,  
einers teori kan vi  
ederne for at gøre  
ge resultat i sig selv  
Anita opfatter den  
tiden, mens stabile  
esultat næste gang.  
i typisk attribuerer  
en tvivl have lavere  
rer succes til evner

mennesker, som i  
n gøre noget for at

lykkes. Første gang betegnelsen blev brugt, beskrev den reaktioner hos hunde, som var med i et dyreforsøg, som vi efter dagens standard vil betegne som etisk betænkeligt. Hundene blev placeret i et bur med strømforende gulv, som de ikke kunne komme ud af (på grund af en meget vanskelig åbningsmekanisme). Efter først at have prøvet alt det, de kunne for at komme ud, lagde hundene sig passivt og klynkende ned på det strømforende gulv. Senere, når de samme dyr blev placeret i bure, som var lette at åbne, prøvede de ikke engang at gøre noget, når strømmen blev sat til. De var blevet hjælpeløse ofre (Overmier og Seligman 1967).

Seligman (1975) hævder, at den slags respons (passivitet) blev indlært via tidligere erfaringer med ikke at lykkes (her: ikke at slippe væk fra strømmen). På samme måde som i dette eksperiment antager man, at skoleelever, som har en historie præget af gentagne nederlag, bliver pacificeret, idet de bliver optaget af deres egen utilstrækkelighed. Nederlag attribueres da normalt til den indre og stabile faktor dårlige evner og den indre og ustabile faktor lav anstrengelse. Covington (1992) mener, at passiviteten hos skoleelever, som attribuerer til lav anstrengelse, er selvbeskyttende. De kan attribuere nederlag til, at de ikke prøvede ("Jeg har ikke åbnet bøgerne") i stedet for at konkludere, at de ikke har evnerne. På langt sigt giver denne strategi imidlertid flere nederlag. Når disse elever indimellem lykkes, attribuerer de som regel til ydre forhold som held eller hjælp fra andre. I stedet for at netop disse små vellykkede forsøg kunne blive et udgangspunkt for elevens tro på sig selv, følger de sig ind i et mønster, hvor eleven oplever det som ligegyldigt, hvad han eller hun selv gør. Personer præget af tillært hjælpeløshed oplever nemlig i ringe grad, at der er noget, de selv kan gøre for at lykkes (Dweck 1986). Og uden tro på sig selv bliver de meget afhængige af andre personer og ydre belønning.

Når tillært hjælpeløse elever har mulighed for selv at vælge arbejdsopgaver, vælger de enten meget lette eller meget svære opgaver (Covington og Beery 1976). Lette opgaver garanterer succes. Når de fejler i en meget svær opgave, kan resultatet forklares med opgavens høje sværhedsgrad, og de undgår oplevelsen af, at resultatet skyldes deres manglende evner. Så kan de tænke, at selv ikke meget dygtige elever kunne klare denne type opgaver. Den slags strategier for at undgå nederlag er på længere sigt læringshæmmende og vil normalt føre til de nederlag, som eleverne oprindeligt prøvede at undgå. Dermed vil selvopfattelsen og forventningen om senere mestring uundgåeligt blive forværret. Resultatet kan blive, at eleverne udvikler sig til personer, som både forventer og accepterer nederlag. Som vi ser, er forklaringerne på tillært hjælpeløshed hos skoleelever meget komplekse. En lang negativ læringshistorie og uheldigt samspil mellem børn og forældre er dele af forklaringen. Sarkasme og negative kommentarer fra hjem og skole, når barnet pro-

ver at lykkes med noget, bidrager til udvikling af tillært hjælpeløshed. Gentagne kommentarer fra forældre og lærere som "Det der er der ingen grund til, at du prøver, for du kan jo alligevel ikke," er ikke egnede til at lære barnet at tro på egne muligheder for at lære. Man har også fundet, at mange af disse børn får velmenende støtte fra voksne, når de let opgiver at løse en opgave. Hokoda og Fincham (1995) studerede børn, der var kategoriseret som "tillært hjælpeløse". Børnene blev sat til at lægge puslespil, mens forældrene var til stede. Når barnet kom til en svær brik i spillet og sagde "Jeg kan ikke," var et typisk svar fra forældrene: "Okay, lad os prøve en anden brik."

### Mestringsorientering

Betegnelsen *mestringsorientering* bliver brugt om adfærd, som er det modsatte af tillært hjælpeløshed. Mestringsorienterede elever stiller spørgsmål som "Hvad vil jeg lære?" snarere end "Kan jeg klare det?", før de går i gang med en opgave. Disse elever har en tro på, at de kan lykkes, og frygter ikke nederlag (Covington og Bery 1976). De ser på egne fejl som nyttig information om, hvad de kan gøre bedre, og ikke som noget, de for enhver pris skal undgå. Selv om det ikke lykkes dem at nå deres mål, oplever mestringsorienterede elever betydelig tilfredsstillelse over at have lært noget. Succes bliver normalt attribueret til egne evner og egen anstrengelse. Nederlag attribueres oftest til opgavens sværhedsgrad og mangel på hjælp fra andre. Ifølge Kloosterman (1988) adskiller mestringsorienterede skoleelever sig fra tillært hjælpeløse elever, ved at de er optaget af betydningen af *indsats* og udholdenhed. De oplever ikke, at evner er en hindring for succes, men at det er anstrengelse, der fører til gode præstationer. Når de fejler, vil deres tro på betydningen af indsats normalt få dem til at anstrenge sig mere næste gang. På denne måde bliver mestringsorientering en kontrast til tillært hjælpeløshed, fordi elever, som er tillært hjælpeløse, ikke har troen på, at anstrengelse nytter.

### Forventninger og værdier

Teorier, som tager hensyn både til behavioristernes interesse for resultatet af adfærden og de kognitive teoretikers interesse for betydningen af individets tænkning, kan kaldes "forventning multipliceret med værdi"-teorier ("expectancy x value"-teorier) (Woolfolk m.fl. 2008). Det betyder, at motivation bliver betragtet som et produkt af to kræfter: 1) personens forventning om at nå målet, og 2) hvor højt han eller hun sætter det at nå dette mål. Vibeke kan for eksempel stille sig disse spørgsmål: "Hvis jeg laver mange lektier, vil jeg så blive god til matematik?" og "Hvis jeg lykkes, vil resultatet så være værdifuldt for mig eller være en beløn-

løshed. Gentagne  
grund til, at du  
net at tro på egne  
e børn får velme-  
koda og Fincham  
se". Børnene blev  
et kom til en svær  
ldrene: "Okay, lad

er det modsatte af  
nål som "Hvad vil  
d en opgave. Disse  
Covington og Be-  
de kan gøre bedre,  
ikke lykkes dem at  
edsstillelse over at  
r og egen anstren-  
nangel på hjælp fra  
e skoleelever sig fra  
f indsats og udhol-  
n at det er anstren-  
på betydningen af  
denne måde bliver  
elever, som er til-

or resultatet af ad-  
af individets tænk-  
ier ("expectancy x  
on bliver betragtet  
å målet, og 2) hvor  
eksempel stille sig  
od til matematik?"  
ler være en beløn-

ning?". Hvis svaret på et af disse spørgsmål er *nej*, vil hun ikke være motiveret for at nå det aktuelle mål. Hvis hun derimod tror, at hun kan blive god til matematik (høj forventning), og at det vil kvalificere hende til en uddannelse, som hun ønsker at komme ind på (høj værdi), vil motivationen for at arbejde med matematik blive høj. "Expectancy x value"-ligningen er også blevet suppleret med et omkostnings-element. I vurderingen af værdier indgår overvejelser om, hvad omkostningerne ved at nå de aktuelle mål vil være. Eleven stiller sig spørgsmål som "Hvor meget skal jeg arbejde for at nå målene?" og "Hvilke andre aktiviteter eller samvær med venner skal jeg så vælge fra?" (Wigfield og Eccles 1992). Når omkostningerne bliver vurderet som for store, kan det resultere i, at talenter (i fx skole, idræt eller musik) bestemmer sig for ikke at satse på at nå de mål, de har forudsætninger for at nå. Mange børn og unge har flere fritidsaktiviteter, og i valget mellem at satse på skole, idræt eller musik (eller skole og idræt/musik) vejer den slags omkostnings-vurderinger ofte tungt.

### Social-kognitiv tilgang

Også Albert Banduras social-kognitive teori om forventning om mestring tager hensyn til både forventninger om at nå et mål og værdien af at nå dette mål. Vi kan altså forestille os, at en elev kan have høje forventninger om at mestre en opgave, men at han eller hun ikke oplever resultatet som betydningsfuldt. Modsat kan vi tænke os, at en elev ser det som meget værdifuldt at klare en opgave, men har manglende tro på at mestre den opgave, som leder til det værdifulde resultat. I begge disse tilfælde reduceres indsatsen og motivationen for denne og lignende opgaver. Bandura (1997) slår fast, at elevens forventning om, hvor godt han eller hun vil klare en opgave, er afgørende for motivationen. Eleven spørger for eksempel sig selv: "Vil jeg lykkes eller fejle?" og "Vil læreren rose mig eller kritisere mig?". Forventningen om at mestre ("self-efficacy") er en elevs opfattelse af sin personlige kompetence eller effektivitet, når han eller hun bliver stillet over for en bestemt opgave, for eksempel brøkregning eller en øvelse i idrætstimen (se mere om dette i kapitel 9). Elever, som har en stærk oplevelse af at kunne mestre opgaven, ser ud til at fokusere deres opmærksomhed på opgavens krav og minimalisere eventuelle vanskeligheder.

Bandura (1997) slår tydeligt fast, at forventning om mestring af opgaver er noget, som ikke kan læres losrevet fra det praktiske liv. Derfor er han også modstander af "kursusmodeller", som sigter på at lære folk at mestre. Han identificerer fire kilder til forventning om mestring, nemlig autentiske mestringsoplevelser, vikarierende erfaringer, social overtalelse og fysiologiske og emotionelle reaktioner.

Disse kilder, som har rod i menneskets hverdag, er grundigere beskrevet i kapitel 9. Den social-kognitive teori og de forskningsresultater, den har ført til, viser, hvor betydningsfuldt det er, at skoleelever kontinuerligt får anledning til at mestre virkelige (autentiske) opgaver, at de har gode modeller (voksne og andre børn og unge), og at de bliver undervist af personer, som ved, hvad de står for, og kan inspirere dem til at bruge deres muligheder.

Et barn eller en ungs forventning om mestring og attribution påvirkes gensidigt. Hvis succes attribueres til indre eller kontrollerbare årsager som for eksempel evner eller indsats, stiger forventningen om mestring. Hvis succes derimod attribueres til ydre forhold som held eller andre personers hjælp, vil forventningen om fremtidig mestring ikke blive styrket. På samme måde påvirker forventning om mestring elevernes attributioner. For eksempel har elever med høj forventning om mestring en tendens til at tilskrive mangel på mestring til mangel på indsats, og det giver dem motivation til at prøve igen. Tilsvarende tolker elever med lav forventning om mestring oftere den slags nederlag som mangel på evner, og det reducerer motivationen for at gøre nye forsøg (Bandura 1997).

### **Sociokulturel tilgang**

I den *sociokulturelle* tilgang til menneskelig motivation lægger man hovedvægten på det sociale samspil, som individet er en del af. Dermed kan vi ikke forstå skoleelevens motivation for dansk eller matematik uden samtidig at forstå den rolle, sproget og kulturen i de sociale omgivelser spiller. Eleverne møder skolen og undervisningen med deres særlige erfaringer, viden, begreber og tænkemåder. I skolen møder de så lærere, som enten har en evne til at tage udgangspunkt i deres erfaringsbaggrund eller i større eller mindre grad overser den, og andre elever, som enten er motiveret for fagene og gode modeller for dem, eller som kan være det modsatte. Den sociokulturelle tilgang baserer sig, som omtalt i kapitel 8, på en konstruktivistisk opfattelse af viden. Ifølge denne vidensteoretiske position konstrueres vores begreber i et socialt og kulturelt miljø, som gør, at forskellige mennesker kan opfatte et og samme fænomen helt forskelligt.

Lev Vygotskij, som vi har omtalt flere gange i bogen, er en af de mest indflydelsesrige teoretikere, som lægger vægt på det sociale samspils betydning for udvikling, læring og motivation (fx Vygotsky 1978). Ifølge Vygotskij er en persons udvikling påvirket af kulturens sociale institutioner såsom skole og myndigheder. De redskaber, som kulturen udvikler, for eksempel sprog og teknologi, påvirker også udviklingen af kognitive evner i hver ny generation. I skolen var Vygotskij optaget af, hvad elever og lærere gør sammen for at fremme læring og udvikling.

beskrevet i kapitel 1 har ført til, viser, ning til at mestre og andre børn og år for, og kan in-

on påvirkes gensi- som for eksempel ttes derimod at- vil forventningen irker forventning ed høj forventning nangel på indsats, er elever med lav el på evner, og det

man hovedvægten vi ikke forstå sko- at forstå den rolle, der skolen og un- ænkemåder. I sko- gangspunkt i deres n, og andre elever, eller som kan være alt i kapitel 8, på en tiske position kon- at forskellige men-

en af de mest ind- spils betydning for øtskij er en persons le og myndigheder. teknologi, påvirker kolen var Vygotskij øring og udvikling.

Ifølge Strandberg (2008) er dialogen mellem lærere og elever guld værd. Eleven har stor nytte og glæde af lærerens ekspertise i de øjeblikke, hvor han eller hun får mulighed for at overtage roller, foregribe og fuldføre sammen med læreren. Også dialogen mellem eleverne indbyrdes beskrives som noget, der bolger frem og tilbage: "Forstår du mig? Forstår jeg dig?" (ibid., s. 83). Eleverne konstaterer, at der findes forskelle, men gennem dialogen overvindes de, og de gensidige bidrag danner basis for videre læring.

Vygotskij var særlig optaget af, at læreren skal stimulere elevens *nærmeste udviklingszone* (se mere om dette i kapitel 5 og 8) for at bringe ham eller hende til et højere erkendelsesniveau. Den nærmeste udviklingszone er afstanden mellem elevens aktuelle mentale alder og de færdigheder i problemløsning, han eller hun kan nå med hjælp fra andre. Opgaver, som en elev ikke kan løse alene, men som han eller hun kan løse med hjælp fra lærer eller andre elever, aktiverer mentale funktioner, som allerede er under udvikling, og ikke kun dem, der er modnet. Når en lærer bliver ved med at give eleverne opgaver, som de kan løse uden hjælp fra andre, har undervisningsmetoden ikke taget hensyn til behovet for at stimulere deres nærmeste udviklingszone. Det gælder altså om at støtte elevernes udvikling ved gradvis at give dem opgaver, som de kan mestre, og som gør, at de vokser og udvikler sig. Bliver afstanden til den nærmeste udviklingszone for stor, skaber det frustrationer, og bliver afstanden for lille, bliver eleverne ikke udfordret tilstrækkeligt. I begge tilfælde reduceres motivationen for skolearbejde.

Den sociokulturelle tilgang til motivation forudsætter, at eleverne bliver motiveret for at lære, når de går i en skole, hvor lærere og elever ser værdien af at lære. Så lærer eleverne ved at observere og lære af medelever. Et centralt begreb er *identitet*. Når en 10-årig ser sig selv som fodboldspiller, graffitimaler, kristen eller computer-ekspert, signalerer det identitet inden for en særlig gruppe. I løbet af socialiseringen ind i gruppen bevæger den unge sig gerne fra en perifer til en central deltagelse og til et tilhørsforhold til gruppens aktiviteter. En ny og uerfaren deltager lærer de elementære færdigheder, som indgår i gruppens aktiviteter, før han eller hun lærer at løse mere avancerede opgaver, som måske efterhånden gør vedkommende til gruppens ekspert. På samme måde er det i en skoleklasse, som lægger vægt på værdien af læring. Ahmed, som kommer fra et miljø derhjemme, hvor skolefaglig læring ikke betyder meget, kan blive virkelig involveret i det, der sker i gruppen eller klassen, selv om hans færdigheder i begyndelsen er begrænsede og bidragene små. Han ønsker at opretholde en identitet som gruppemedlem ved at lære gruppens værdier og færdigheder. Sociokulturelle tilgange til skolefaglig motivation forudsætter så, at Ahmed og alle elever bliver fuldgældige og aktive medlemmer

af gruppen. Motivation kommer nemlig af identitet, og identitet kommer af fuldgyldig deltagelse. Eleverne må føle, at de bliver værdsat og regnet med, hvis de skal motiveres for fortsat læring.

### **Praktiske konsekvenser af de teoretiske tilgange**

Motivationsteori er baseret på forskning foretaget i skolen og på andre læringsarenaer. Det vil sige, at teorierne har rod i pædagogisk praksis. Til tider kan det dog være svært at genkende denne tilknytning til praksis. Vi vil derfor pege på en del pædagogiske konsekvenser, som den teoretiske viden om motivation har.

#### **Ros og anerkendelse i klasselokalet**

Behaviorismen forudsætter, at adfærd kan korrigeres ved at ændre de betingelser eller forudsætninger, som giver forstærkning. Hvis en lærer ønsker at forbedre adfærden hos Ole, som ikke laver sit skolearbejde, men vandrer rundt i klassen på tidspunkter, hvor det ikke er tilladt, vil følgende fremgangsmåde være i tråd med teorien: I stedet for at lobe efter ham, når han er urolig, kan læreren systematisk give ham positiv opmærksomhed, når han sidder stille på sin plads. Senere, når han forhåbentlig er blevet roligere, kan læreren øge kravene og give opmærksomhed og ros, når han arbejder mere aktivt med skolearbejdet. Senere igen anbefales det, at Ole kun får systematisk ros, når han har været i stand til at arbejde i en længere periode med skolearbejdet. En sådan adfærdskorrigering forudsætter, at elevens adfærd mødes med umiddelbare og konsekvente reaktioner. Lærere må vide, hvad de ønsker, at eleverne skal gøre, de må vide, hvilke forstærkere eleverne sætter pris på, og de må være sikre på, at eleverne ved, hvorfor de bliver forstærket (fx fordi de har arbejdet koncentreret i 15 minutter). Sociokulturelle perspektiver på motivation lægger vægt på betydningen af, at enkelte elever, grupper eller klasser ser værdien af læring og det fællesskab, læringen foregår i. Lærers ros af skolefaglig fremgang eller god opførsel vil derfor have klart størst effekt, hvis eleven og hans eller hendes jævnaldrende lægger vægt på sådanne værdier. Teorien om præstationsmotivation tilsiger også, at det er særlig vigtigt, at læreren opmuntrer og roser elever, som ikke bruger deres potentiale (fordi de har et stærkere motiv til at undgå at fejle end til at lykkes).

#### **Lærers indflydelse på elevernes fortolkninger**

Viden om elevs attributionsmonstre bør udfordre lærere til nøje at undersøge, hvordan deres egen praksis kan påvirke elevernes oplevelse af årsager til succes og nederlag. Praksis bør justeres for at opmuntre attributioner, som øger motivation



kommer af fuld-  
med, hvis de skal

## te tilgange

andre læringsare-  
tider kan det dog  
for pege på en del  
tion har.

dre de betingelser  
er at forbedre ad-  
rundt i klassen på  
le være i tråd med  
reren systematisk  
plads. Senere, når  
give opmærksom-  
iere igen anbefales  
til at arbejde i en  
ing forudsætter, at  
tioner. Lærere må  
rstærkere eleverne  
le bliver forstærket  
urelle perspektiver  
grupper eller klas-  
ærerens ros af sko-  
effekt, hvis eleven  
erdier. Teorien om  
ærereren opmuntrer  
t stærkere motiv til

noje at undersøge,  
rsager til succes og  
m øger motivation

og læring. Teoretisk er det sådan, at hvis eleven attribuerer nederlag til dårlige evner, vil han eller hun have meget lidt grund til at forvente succes senere, fordi evner normalt opleves som en stabil årsag til, at det går dårligt. Kommentarer fra læreren om opgavens sværhedsgrad ("Ja, den her opgave var virkelig svær") uden forslag til måder at mestre vanskelighederne på, kan undergrave elevens fremtidige indsats. På den anden side opleves indsats normalt som en ustabil årsag til nederlag (noget, eleven kan gøre noget ved). Ved at tilskrive nederlag til mangel på anstrengelse kan eleven forvente bedre resultater, hvis han eller hun anstrænger sig mere.

Selv om især elever præget af tillært hjælpeløshed har svært ved at tro på, at indsats nytter, vil det sædvanligvis være bedst, hvis læreren opmuntrer attribution til indsats, strategi eller arbejds metode. Det er noget, eleven selv kan få kontrol over. Øget indsats giver øget mulighed for at lykkes, og over tid kan det ændre attributionsmønstret i en hensigtsmæssig retning. Her må læreren imidlertid være opmærksom på, hvor meget eleven faktisk har anstrengt sig. Hvis han eller hun allerede har anstrengt sig meget, kan opmuntring fra læreren om yderligere indsats virke mod hensigten ("Selv om jeg har arbejdet så hårdt, klarer jeg det ikke"). Lidt længere fremme i kapitlet skal vi uddybe, hvorfor arbejdet med at lære eleverne gode strategier er vigtigt, især for elever, som har arbejdet *hårdt* uden at lykkes. En ændring med vægt på indsats eller strategi kan også påvirke elevens syn på egne evner. Evner opleves ikke længere som noget statisk, men udvikler sig i positiv retning, ved at man selv under læreprocessen mestrer sværere og sværere opgaver i kraft af sin indsats.

Det vil også være vigtigt, at omgivelserne bidrager til at give børn og unge et bredere syn på deres egne stærke og svage sider end det, der traditionelt lægges vægt på inden for skole og fritidsaktiviteter. Når vi arbejder med børn og unge, bør vi især bidrage til at udvikle deres indsats og motivation. En del elever kan igennem hele skoleåret have ydet en respektabel indsats uden at have fået gode karakterer. I sådanne tilfælde bør lærere og forældre i fællesskab finde ud af, hvordan man kan belønne indsatsen og motivere barnet til at blive ved med at bruge kræfter. Samtidig vil det være vigtigt at hjælpe eleverne med at identificere områder, hvor indsatsen på længere sigt kan komme til sin ret, for eksempel inden for praktisk-æstetiske områder.

Mange lærere kan have gode intentioner om at opmuntre eleverne, men opbygger alligevel med deres kommunikationsformer uheldige attributionsmønstre. Good og Brophy (1991) har for længst vist, hvordan lærere utilsigtet kan komme til at fortælle eleverne, at de mangler evner, ved at udtrykke sympati for deres fejl, vise overraskelse, når de lykkes, give uopfordret hjælp og komme med overdreven

ros, når de lykkes med lette opgaver. Elever, som normalt ikke lykkes, vil let gennemskue den slags kommunikation og dermed forstærke en uhensigtsmæssig attribution. En lærer kan for eksempel komme til at sige til Peter, som har klaret sig dårligt i en prøve: "Jeg ved, at du prøvede alt det, du kunne." Det, der ligger i denne lærers sympatierklæring, er meldingen: "Jeg ved, at det her er det bedste, du kan præstere." Graham (1986) viser, at selv fem år gamle børn forbinder voksnes udtryk for sympati i den slags situationer med, at de ikke duer. Tilsvarende viser hun, at de samme børn forbinder vrede hos læreren med, at de selv har gjort en dårlig indsats. Desuden viser det sig, at børn som oftest accepterer de årsagsforklaringer, de tror ligger til grund for den voksnes sympati eller vrede. Med andre ord tror de efterhånden, at de har for dårlige evner, eller at de har anstrengt sig for lidt.

Bør lærere aldrig vise vrede? Weiner (1986) slog for en hel del år siden fast, at berettiget vrede hos en lærer kan være en motiverende kraft, som får børnene til at prøve igen og med forbedret indsats. Derimod vil den lærer, som viser sympati, når eleverne fejler, og attribuerer dårlige præstationer til manglende evner, fremkalde skam hos barnet. Det reducerer motivationen og understøtter hjælpeløshed. Selv når eleven lykkes, kan ufornuftige kommentarer fra læreren give en melding om, at elevens evner ikke er de bedste, som for eksempel denne: "Det var godt! Jeg troede ikke, du kunne klare så svære opgaver." Den slags tilbagemeldinger bliver let en ekstra byrde for elever, som har det hårdt. Det samme bliver lave forventninger og mangel på krav.

### Betydningen af konkret opmuntring

Præcise og konstruktive tilbagemeldinger efter arbejde med opgaver opretholder eller øger børn og unges forventninger om mestring (Bandura 1997). De praktiske følger af attributionsteori og social-kognitiv teori tilsiger naturligvis, at ros er bedre end kritik, men man bør nuancere mellem ros og *opmuntring*. Mens ros retter sig mere mod personlighed og karakter, retter opmuntring sig mest mod handlingen eller den konkrete opgave, som udføres. Specielt over for børn og unge, som ikke er vant til at lykkes, bør tilbagemeldingen have mere karakter af opmuntring end af ros. Læreren bør kombinere opmuntring med mest mulig eksakt information til eleven. Opmuntrende udsagn støtter fremtidig mestring og indre attribution såsom: "Den opgave løste du godt, og nu har du et godt grundlag for at klare den næste, jeg har givet dig." Udsagnene skal være ærlige og skal samtidig bidrage til at give eleverne tro på egen læringsevne.

For børn og unge, som har en læringshistorie, hvor de har fejlet langt oftere, end de er lykkedes, er det vigtigt, at den voksne opmuntrer deres indsats og ikke

kes, vil let gen-  
sigtsmæssig at-  
om har klaret sig  
ler ligger i denne  
t bedste, du kan  
der voksnes ud-  
trende viser hun,  
r gjort en dårlig  
sagsforklaringer,  
andre ord tror de  
sig for lidt.

l år siden fast, at  
får børnene til at  
viser sympati, når  
evner, fremkalde  
hjælpeløshed. Selv  
e en melding om,  
var godt! Jeg tro-  
eldinger bliver let  
lave forventninger

gaver opretholder  
(1997). De prakti-  
naturligvis, at ros  
muntring. Mens ros  
ring sig mest mod  
r for børn og unge,  
re karakter af op-  
mest mulig eksakt  
mestring og indre  
godt grundlag for  
ge og skal samtidig

fejlet langt oftere,  
res indsats og ikke

venter, til de kan rose resultatet. Det betyder, at man ofte må bryde med traditio-  
nen om, at ros først skal gives, "når arbejdet er gjort" (den produkt- og resultatorien-  
terede holdning). I skolen har det vist sig, at børn med koncentrationsproblemer  
gennem hele læringsprocessen har brug for opmuntring og ros for tilsyneladende  
beskedne præstationer. Over for elever med en negativ læringshistorie bør læreren  
også undgå at blande ros og kritik. Eksempler på sammenblanding er den lærer,  
som siger til Hassan, der har lav selvtillid: "Du har arbejdet godt med matematik  
i denne uge, men dårligt med dansk." Her vil Hassan måske have mindre glæde af  
rosen, men være mere optaget af, at læreren var misfornøjet med hans danske. I et  
humanistisk perspektiv på motivation er det også vigtigt, at eleverne bliver mødt  
med konstruktive tilbagemeldinger og respekt baseret på synlig fremgang, fordi  
det tilfredsstiller deres behov for anerkendelse og en positiv selvopfattelse.

### Betydningen af klare læringsmål

Forskning med rod i social-kognitiv teori har fundet, at der er en solid sammen-  
hæng mellem klare læringsmål og elevernes forventning om mestring. Det er nor-  
malt mere effektivt at sætte specifikke mål for næste time eller den næste uge end  
for længere perioder som inden juleferien eller sommerferien. Lærere må klart  
beskrive de læringsresultater, de ønsker, at eleven eller eleverne skal have opnået  
ved slutningen af en sådan kort periode. Social-kognitiv teori lægger vægt på, at  
opgaverne er udfordrende. Hvis opgaverne er for lette, får eleverne hurtigt frem-  
gang, men de får ingen tilbagemeldinger om deres egne evner til at mestre mere  
krævende opgaver. Hvis opgaverne på den anden side er for svære, reduceres mu-  
ligheden for succes betydeligt, og det svækker forventningen om mestring og mo-  
tivationen til at fortsætte med sådanne opgaver. Lærers arbejde med overtalelse  
for at overbevise eleverne om, at de kan klare de stillede opgaver, er en vigtig kilde  
til forventning om mestring, vel at mærke hvis denne overtalelse bunder i, at lære-  
ren har sat sig nogle ind i, hvad eleverne har forudsætninger for at mestre (jf. kapitel  
9). Efterhånden som eleverne viser fremgang, bør de få mulighed for at fastsætte  
egne læringsmål, men læreren må også følge deres arbejde med disse mål op. Det  
er en del af arbejdet med at hjælpe eleverne med at realisere deres potentiale, sådan  
som humanistisk teori og teorien om præstationsmotivation pointerer.

For at påvirke forventningen om mestring og attributionsmønsteret i den rig-  
tige retning bør opmærksomheden rettes mod *forbedringer* snarere end mod *mål-  
opnåelse* (altså igen et brud med den produkt- og resultatorienterede holdning). Så  
hjælper læreren eleven til at blive opmærksom på fremgang undervejs og ikke på  
langsigtete mål, som kan virke uopnåelige. Sagt på en anden måde: Læg vægt på

læringsmål, som har til hensigt at øge kompetencen, ikke på præstationsmål, som sigter mod en fordelagtig bedømmelse af kompetence (Dweck og Leggett 1988). For læreren er det dermed vigtigt at hjælpe eleven med at sætte *realistiske* læringsmål baseret på hans eller hendes tidligere viden, færdigheder og forudsætninger. Dette indebærer igen, at eleven bliver hjulpet til at knytte det nye, der skal læres, til det, han eller hun kan i forvejen. Vygotskij (1962) har understreget betydningen af at tilrettelægge opgaver, så de svarer til elevens nærmeste udviklingszone. Det vil altså sige, at man må undgå opgaver, som keder eleverne, fordi de allerede har mestret mange af den type opgaver, og opgaver, som frustrerer dem, fordi de ligger langt over det niveau, det er muligt at mestre.

I sociokulturelle perspektiver på motivation lægger man også vægt på betydningen af at lade børn og unge få mulighed for at sætte mål og løse opgaver, som svarer til deres kulturelle baggrund. I overensstemmelse med "expectancy x value"-teorien er det vigtigt at være opmærksom på ikke alene elevernes forventninger om mestring, men også den værdi, de ser i at klare en bestemt opgave eller et fag. Elever, som er en del af kulturer, der ikke lægger vægt på skolefaglig læring, kan have svært ved at se meningen med at klare skolens opgaver. Så må lærerne lægge ekstra vægt på at opmuntre dem til at se det potentiale, de har. For børn og unge, som er præget af tillært hjælpeløshed, bør læringsmål knyttes til enkle og afgrænsede opgaver, og man bør undgå opgaver, der opleves som kulturelt ukendte eller meningsløse. Til de dygtige elever skal der stilles strengere krav, men også med rod i deres kulturelle baggrund.

Når en elev oplever, at læringsmål bliver opfyldt, er det vigtigt, at læreren giver tilbagemeldinger, som udtrykker, at det er eleven selv, som er årsagen til, at målene blev nået. Normalt vil det være rigtigt af læreren at give kommentarer, som går på, at opgaven blev udført godt, og at han eller hun som lærer sætter pris på den indsats, som førte til det gode resultat. Schunk og Rice (1986) understreger imidlertid, at hvis en elev gang på gang kun får tilbagemelding om, at succes skyldes en god indsats, kan det formidle et budskab om, at evnerne må være temmelig dårlige, når der skal så stor en indsats til for at lykkes. Læreren må derfor være forsigtig med at give indtryk af, at succes *udelukkende* skyldes indsats. Eleven kan i så fald komme til at tvivle på sine evner.

Det at arbejde med konkrete læringsmål med efterfølgende tilbagemeldinger, som viser, at indsatsen er afgørende, vil ikke være lige let for alle elever. Børn og unge med en lang historie præget af at mislykkes har ikke let ved at opleve, at de selv kan være årsag til, at det går godt. I forlængelse af det, vi har skrevet om tillært hjælpeløshed, vil disse elever være de første til at udtrykke, at det var held eller

stationsmål, som  
og Leggett 1988).  
realistiske lærings-  
forudsætninger.  
te, der skal læres,  
eget betydningen  
virkingszone. Det  
di de allerede har  
m, fordi de ligger

også vægt på be-  
l og løse opgaver,  
med "expectancy x  
elevernes forvent-  
stemt opgave eller  
skolefaglig læring,  
er. Så må lærerne  
har. For børn og  
nyttedes til enkle og  
kulturelt ukendte  
re krav, men også

gt, at læreren giver  
agen til, at målene  
starer, som går på,  
er pris på den ind-  
streger imidlertid,  
zes skyldes en god  
melig dårlige, når  
re forsigtig med at  
n i så fald komme

tilbagemeldinger,  
lle elever. Børn og  
ed at opleve, at de  
har skrevet om til-  
it det var held eller

lette opgaver, der var årsag til, at de endelig lykkedes. Når de begynder at lykkes, må læreren tydeligt pege på, at de lykkes på grund af en god og rigtig indsats, ikke på grund af tilfældigheder, som de ikke er herre over. En sådan strategi kaldes attributionstræning (Fosterling 1985) og har sit udgangspunkt i, at vi arbejder med klare, afgrænsede læringsmål ud fra en tro på, at succes er knyttet til indsats.

### Vægt på strategi for at nå målene

Det er altså vigtigt, at lærere peger på, hvad eleverne skal gøre i løbet af læringsprocessen, ikke kun, hvad de skal opnå. I arbejdet med at nå målene er det derfor afgørende at få skabt gode læringsprocesser. Specielt over for lavt præsterende elever er ensidig appel til indsats ikke nok. Disse elever ved nemlig ikke altid, hvordan de skal bruge indsats for at forbedre deres resultater. Derfor må de også lære gode strategier til problemløsning. Den slags strategier eller systematiske planer for opgaveløsning hjælper eleverne til at indse, at de kan lære. Oplevelsen af at lære øger deres forventning om mestring og deres motivation for og vilje til at bruge de samme eller lignende strategier i fremtiden. En fornuftig fremgangsmåde består derfor i først at instruere dem i brugen af gode læringsstrategier. Derefter præsenteres de for opgaver, hvor den slags strategier kan benyttes. Hvis eleverne lykkes, er det vigtigt at forklare dem, at de lykkedes, fordi de brugte de rigtige strategier. Kommentarer som: "Se, hvordan du forbedrede dig, da du brugte den her fremgangsmåde" peger direkte (og ærligt) på, at eleven selv gjorde noget, som førte til gode præstationer. Teorien om præstationsmotivation viser, trods sit fokus på, at motiver er personlighedstræk, hvor vigtigt det er, at skolen og lærerne tilrettelægger læring. Det gælder især, hvis frykten for at fejle dominerer og hindrer bestemte elever i at realisere deres muligheder. I sådanne tilfælde er det vigtigt, at læreren instruerer eleven i gode strategier til mestring.

Efter at eleverne har lært hensigtsmæssige læringsstrategier, må de have konkrete tilbagemeldinger om deres egen evne til at bruge strategierne i praktisk skolearbejde. Graham (1991) understreger, at den indre kontrolplacering hos eleverne bliver styrket med venlige, men kritiske og korrigerende reaktioner fra læreren. Hvis eleverne kan kontrollere den situation, de er i, skal de også holdes ansvarlige for de fejl, de laver. Det er alligevel vigtigt, at lærere ikke bliver stereotype i deres tilbagemeldinger. Hvis man altid henviser til strategi, vil det kunne resultere i, at den, som lærer, undervurderer bidraget fra egne evner. Men specielt i tilfælde, hvor en elev mangler tro på sig selv eller er præget af frygt for at fejle, vil det være vigtigt med undervisning i strategi og efterfølgende tilbagemelding, som fortæller, om strategien blev brugt rigtigt. Efterhånden som eleven mestrer mere og mere, kan

	Adfærdsteoretiske	Teori om præstationsmotivation	Humanistiske	
Kilde til motivation	Ydre	Indre	Indre	
Centrale elementer, som påvirker elevernes motivation	Forstærkning	Motiv til at lykkes og motiv til at undgå at fejle	Behov for selvaktualisering og selvbestemmelse	
Nogle centrale teoretikere	Watson Pavlov Skinner	McClelland Atkinson Ausubel	Maslow Deci	
Praktiske implikationer for skolen	Forstærk ønsket adfærd, negliger uønsket adfærd, brug af negative konsekvenser moderat	Gør det muligt at lykkes, og giv opmærksomhed ved mestring, især til elever, som er bange for at fejle; styrk den kognitive komponent i præstationsmotivation	Skab tryghed og sammenhold i skolen, giv eleverne anerkendelse, og øg deres selvopfattelse; giv dem mulighed for selvaktualisering	

Figur 10.2 Forskellige perspektiver på motivation

tilbagemeldingerne ændres. Det er også fornuftigt at være bevidst om, at overdreven ros og opmuntring, som ikke virker troværdig, kan give eleverne en oplevelse af, at forhold, de ikke har kontrol over, afgør, om de vil lykkes eller ikke. Når rosen uddeles, bør den også knyttes til konkrete hændelser, og man bør undgå fraser. Det er bedre at rose eleven konkret ved at sige "Du lavede opgaverne i ugeplanen til aftalt tid" end abstrakt med udsagn som: "Du viste ansvar for egen læring."

### Brug af andre elever som modeller

Ifølge Bandura (1997) er vikarierende erfaringer eller modellæring en vigtig kilde til forventning om mestring. Det betyder, at elever kan lykkes bedre, når de observerer, at andre elever, som de identificerer sig med, lykkes. Viljen til at planlægge med henblik på at lykkes i skolen er mere indlysende for et barn, som har haft anledning til at observere en bror eller søster, som har gjort det godt i skolen og fået ros af de voksne. I kapitel 9 skrev vi om Michael Phelps, som så op til sine to ældre søstre, der var meget talentfulde svømmere. Flere typer observation i skolen kan også hjælpe med at øge elevers forventning om mestring i matematik og kom-



Humanistiske		Kognitive	Social-kognitive	Sociokulturelle og konstruktivistiske
		Indre	Ydre og indre	Ydre og indre
ov for aktualisering og bestemmelse		Tro, attributioner, forventninger, værdier	Forventning om mestring og forventning om resultater	Læringsfællesskab og aktiviteter i grupper
low i		Weiner Graham Eccles	Bandura	Vygotskij
b tryghed og imenhold i len, giv eleverne rkendelse, og øg es selvopfattelse; dem mulighed for aktualisering		Giv eleverne tro på, at indsats og evner skaber mestring, lær dem strategier til problemløsning	Lad eleverne opleve autentisk mestring; gør brug af modeller og social overtalelse i et trygt miljø	Organiser læringsaktiviteter, som giver eleverne mulighed for diskussion og samarbejde om problemstillinger, hypoteser og opdagelser

st om, at overdre-  
verne en oplevelse  
er ikke. Når rosen  
bor undgå fraser.  
rne i ugeplanen til  
gen læring.”

ing en vigtig kilde  
edre, når de obser-  
en til at planlægge  
arn, som har haft  
et godt i skolen og  
om så op til sine to  
bservation i skolen  
natematik og kom-

pleks problemløsning. Blandt disse er det at observere, at andre elever siger, at de selv kan løse et problem, observation af andre elevers udholdenhed og at lytte til, at andre forklarer, hvordan de løste problemet (Schunk 1989). Det er derfor vigtigt for en lærer bevidst at bruge elever som modeller for deres klassekammerater. Ud fra et sociokulturelt og konstruktivistisk perspektiv på motivation er det også vigtigt at imødekomme elevernes sociale læringsbehov, blandt andet ved at lægge op til samtaler eleverne imellem, problemløsning i grupper og andre muligheder for at lære af elever, man identificerer sig med. Styrkelse af sociale læringsbehov er også i overensstemmelse med det humanistiske perspektiv på motivation. Elever, som er ængstelige eller frygter lærere eller kammerater, kan have svært ved at koncentrere sig om skolearbejdet. Følelsen af at være afvist og isoleret kan føre til, at elever nægter at tage del i klassens eller gruppens aktiviteter. Forholdet mellem elever og lærere og forholdet imellem eleverne er derfor afgørende for at tilfredsstille elevernes behov.

## Sammenligning af teorierne

De forskellige teoretiske perspektiver på motivation kan alle bidrage til at forklare den kompleksitet, som elevers motivation for læring udgør. I figur 10.2 sammenfatter vi de perspektiver, vi har gennemgået i dette kapitel. Disse perspektiver kommer med forskellige svar på spørgsmål som "Hvad er motivation?" og "Hvad kan man gøre for at øge elevernes motivation?", men hver af dem bidrager på deres måde til en samlet forståelse af børn og unges motivation. De praktiske implikationer af dem kan tilsammen være nyttige retningslinjer for arbejdet med at øge læringen i skolen.

For lærere er det vigtigt at huske, at en skoleelevs motivation er sammensat. Den er afhængig af, hvad for eksempel læreren, faget, opgaven eller aktiviteten betyder for eleven. Forskellige motivationelle forhold kan virke sammen i positiv eller negativ retning, eller de kan modvirke hinanden. Flere af de motivationelle kræfter, som indgår i dette samspil eller modspil, ligger uden for klasselokalet. Mulighederne for at lykkes er derfor større, hvis eleverne gennem hele skoletiden får støtte og opmuntring fra familien. Deres ønske om anerkendelse fra kammeraterne kan derimod i visse tilfælde få dem til at tage skolearbejdet mindre alvorligt. Deres vurdering af omkostningerne og forsagelserne ved at satse på at blive dygtig i skolen kan også bidrage til, at de ikke realiserer deres forventninger om at mestre skolens opgaver. Det er vigtigt, at lærere forstår den slags kræfter og modkræfter, men også at de lader sig lede af Bruners (1970) antagelse om, at det er muligt at give ethvert barn på ethvert udviklingsstrin effektiv og fagligt udfordrende undervisning i ethvert emne.

## Litteratur

- Arnot, M., Gray, J., James, M. og Ruddock, J. (1998): *Recent Research on Gender and Educational Performance*. Office for Standards in Education (OFSTED) Reviews of Research. London: The Stationery Office.
- Atkinson, J.W. (1964): "A Theory of Achievement Motivation". I *An Introduction to Motivation*, s. 240-268. New York: Van Nostrand.
- Ausubel, D. (1968): *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman & Company.
- Bruner, J. (1970): *Om å lære*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Covington, M.V. (1992): *Making the Grade. A Self-worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M.V. og Beery, R. (1976): *Self-worth and School Learning*. New York: Holt.
- Cropley, A.J. (1992): *Veivalg i klasserommet. Om kunnskap og kreativitet i skolen*. Bergen: Sigma Forlag.
- Csikszentmihaly, M. (1975): *Beyond Boredom and Anxiety*. San Fransisco: Jossey Bass.
- Deci, E. og Moller, A.C. (2005): "The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-determined Extrinsic Motivation". I Elliott, A.J. og Dweck, C.S.: *Handbook of Competence and Motivation*, s. 579-597. New York & London: The Guilford Press.
- Deci, E.L. og Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Dweck, C.D. (1986): "Motivational Processes Affecting Learning". *American Psychologist*, 41, s. 1040-48.
- Dweck, C.D. og Leggett, E.L. (1988): "A Social-cognitive Approach to Motivation and Personality". *Psychological Review*, 95, s. 256-273.
- Fosterling, F. (1985): "Attributional Retraining: A Review". *Psychological Bulletin*, 48, s. 495-512.
- Good, T.L. og Brophy, J.E. (1991): *Looking in Classrooms*. 5. udgave. New York: Harper & Row.
- Graham, S. (1986): "Teacher Feelings and Student Thoughts: An Attributional Approach to Affect in the Classroom". *Elementary School Journal*, 85, s. 91-104.
- Graham, S. (1991): "A Review of Attributional Theory in Achievement Context". *Educational Psychology Review*, 3, s. 5-39.