

HVORDAN MOTIVERE ELEVER I SKOLEN

Motivasjon, prestasjon og individuelle forskjeller

Stine Barslund



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2012

HVORDAN MOTIVERE ELEVER I SKOLEN

*Motivasjon, prestasjon og individuelle
forskjeller*

© Stine Barslund

2012

Hvordan motivere elever i skolen. Motivasjon, prestasjon og individuelle forskjeller.

Stine Barslund

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

HVORDAN MOTIVERE ELEVER I SKOLEN

Motivasjon, prestasjon og individuelle forskjeller

AV:

Stine Barslund

EKSAMEN:

Ped. 4391

SEMESTER:

Høst 2012

STIKKORD:

Pedagogisk psykologi

Motivasjon

Prestasjon

Sammendrag

I en skole er det mange elever som har en tendens til å prestere dårlig og som samtidig har lav motivasjon for skolen. Disse elever vil ikke få utnyttet sitt potensial. De tilegner seg ikke den forståelse av fagstoffet som det er til hensikt at de skal. Andre igjen, har en tendens til å oppnå gode prestasjoner og hvor de er motivert for skolearbeid. I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i individuelle forskjeller. Dette for å sette søkelys på hva som kan være årsaken til at elevene er ulikt motivert. Det er blitt fokusert på ulike temperament og motivdisposisjoner som høyt motiv for å søke suksess og høyt motiv for å unngå nederlag. Dette kan knyttes til tilnærings- og unngåelsesmotivasjon. Jeg har trukket inn sosialkognitive faktorer (mål og forventning om å mestre), og situasjonelle faktorer som tid til mål (psykologisk og faktisk), vanskegrad og viktighet. Jeg har også rettet fokus på hvordan elevene forklarer årsaken til resultatet. Jeg har sett på hvordan dette påvirker hverandre, og som igjen har betydning for motivasjon og prestasjoner. Hensikten med oppgaven er å finne ut hvorfor noen elever har lav motivasjon, og mislykkes prestasjonsmessig på skolen. Det vil også være hensiktsmessig å finne årsaken til at andre elever igjen, tenderer til å oppnå gode prestasjoner, samt være motivert for skolearbeid. Dette for å kunne tilrettelegge undervisningen på en slik måte som kan øke elevenes motivasjon. Dette fordi motivasjon for skolearbeid er helt avgjørende både for læring og prestasjoner.

Det kan se ut til at sensitivitet for negative konsekvenser (temperamentdisposisjon BIS) er relatert til nevrotisisme og negativ affektivitet. Felles for de tre disposisjonene er at de alle er unngåelsesorientert. En felles betegnelse på dem er derfor unngåelsestemperament. Tidligere studier tyder på at individer som scorer høyt på unngåelsestemperament også har en tendens til å utvikle et sterkt motiv for å unngå nederlag (Mf). Belønningssensitivitet (Temperamentdisposisjonen BAS) er relatert til ekstrovert og positiv affektivitet. Felles for disse tre disposisjonene er at de er tilnæringsorientert. De er derfor gitt betegnelsen tilnæringsstemperament. Resultatene fra empiriske studier tyder på at de som scorer høyt på tilnæringsstemperament har en tendens til å utvikle et sterkt motiv for å søke suksess (Ms). Når det gjelder situasjonsspesifikk forventning om å mestre er også den knyttet tett til motivdisposisjon. Motiv for å søke suksess er knyttet til høy forventning om å mestre, mens motiv for å unngå nederlag er knyttet til lav forventning om å mestre. Det er også kommet fram at effekten til motivene forsterkes når oppgaver som blir gitt oppfattes som middels vanskelige. Slike oppgaver motiverer de med høyt motiv for suksess, mens for de med høyt

motiv for å unngå nederlag fører til mer angst og unngåelsesfokus. Det er dermed sannsynlig at den positive linken fra motiv for å søke suksess og den negative linken fra motivet for å unngå nederlag til forventning om å mestre også er sterkere når oppgavene fremstår som utfordrende. Viktighet ser også ut til å ha ulik innvirkning på forskjellige elever. Vurderes oppgavene som viktige, vil dette forsterke unngåelsesfokus for de med høyt motiv for å unngå nederlag. Samtidig vil dette øke tilnæringsmotivasjon for de med høyt motiv for å søke suksess. Når det gjelder mål elevene setter, farges de av temperamentene og motivene. De er videre også relatert til oppgavespesifikk forventning om å mestre. En høy oppgavespesifikk forventning om å mestre oppgavene, et høyt motiv for å søke suksess, og et sterkt tilnærings temperament leder til orientering mot tilnæringsmål (både prestasjon og mestrings). Motivet for å unngå nederlag har imidlertid også i noen situasjoner vist seg å være positivt relatert til å innta prestasjonstilnæringsmål, men ikke mestringsstilnæringsmål. Unngåelsestemperament og motivet for å unngå nederlag ser likevel i de fleste situasjoner ut til å være forgjengere for prestasjonsunngåelsesmål og mestringsunngåelsesmål.

Temperamentene og motivene er videre både direkte og indirekte, blant annet gjennom orientering mot mål, relatert til aktivering av ulike typer følelser under oppgaveløsning. Det har kommet fram at de med motiv for å unngå nederlag og de med unngåelsestemperament (Temperamentdisposisjonen BIS, nevrotisisme og negativ affektivitet) har en tendens til å være preget av negativ affekt i oppgaveløsningssituasjonen. Disse har en tendens til å føle bekymring (worry), samt har fysiologiske reaksjoner som vondt i magen, skjelving, svette og høy puls. Videre er dette knyttet til følelser som frykt, tristhet, skyld, sinne, forakt og avsky. De med motiv for å søke suksess og tilnærings temperament (Temperamentdisposisjonen BAS, ekstrovertisme og positiv affektivitet) har en tendens til å være preget av positiv affekt under oppgaveløsningssituasjonen. Disse elever føler tilfredshet og behagelig affekt. Positiv affekt er videre knyttet til følelser som glede, interesse, entusiasme og selvsikkerhet.

I situasjoner hvor læreren utformer mål, vil dette påvirke elevene. Om prestasjonsmål blir fremmet, er de med motiv for å unngå nederlag mer engstelige enn når mestringsmål blir fremmet. Når det gjelder de med motiv for å søke suksess har det kommet fram at disse har redusert bekymring der mestringsmål blir fremmet, samt hadde høyest tilnæringsmotivasjon.

Det har kommet fram at bekymring og negativ affekt fører til reduserte prestasjoner. Det har videre kommet fram at positiv affekt er positivt relatert til prestasjoner for de med motiv for å søke suksess. Disse elever presterer også bedre i situasjoner der mestringsmål blir fremmet, framfor prestasjonsmål.

En annen faktor som har betydning for motivasjonen er fysisk og psykologisk avstand til mål. Forskningen på dette feltet tyder på at for de med et høyt motiv for å søke suksess, øker tilnæringsmotivasjonen og prestasjonene etter hvert som et mål nærmer seg i tid. . For de med et høyt motiv for å unngå nederlag øker unngåelsesmotivasjonen etter hvert som tiden til mål reduseres. Grad av høyt eller lavt fremtidsperspektiv er avgjørende for når motivasjonen øker. Det gjelder både for unngåelses- og tilnæringsmotivasjon. Tilsvarende viser resultatene at for de med høyt motiv for å søke suksess øker deres prestasjoner når målet kommer nærmere i tid (både fysisk og psykologisk), mens de reduseres for de som scorer høyt på motivet for å unngå nederlag når målet nærmer seg. For de med både et høyt motiv for å søke suksess og et høyt motiv for å unngå nederlag, ser det ut til at de føler økt stress nær mål, samt i testsituasjonen. Det har kommet fram at disse elever presterer svakere i prestasjonssituasjonen enn når målet er litt lengre unna i tid.

Hvordan elevene forklarer årsakene til nederlag, vil også ha betydning for motivasjonen. Forklaringer av nederlag varierer med scorer på motivene. Elever med et høyt motiv for å søke suksess, har en tendens til å bebreide seg selv for noe de kunne gjort bedre. Dette er faktorer som er indre, ustabil og kontrollerbart, og som oppfattes å kunne endres. Dette fører til bedre prestasjon. For elever med et høyt motiv for å unngå nederlag har disse en tendens til å forklare nederlag med sin egen udyktighet. Nederlag har dermed en tendens til å bli forklart av noe indre, stabilt og ukontrollerbart, dvs. noe de oppfatter ikke kan endres. Dette fører til at prestasjonen blir hemmet.

Det har også kommet fram at elevene har ulike forklaringer av suksess. Elever med et høyt motiv for å søke suksess, har en tendens til å legge årsaken til suksess til indre faktorer, som evner og innsats. Dette fører til en økning i innsats. I motsetning til dette har elever med et høyt motiv for å unngå nederlag, en tendens til å legge årsaken til suksess til flaks eller eksternt kontrollerte faktorer. Dette er noe de ikke har kontroll over.

Elevenes ulike grad av angst vil også påvirke hvordan elevene attribuerer. Elever med lav grad av angst tenderer til å legge årsaken til nederlag til mangel på innsats. Dette igjen vil føre til bedre prestasjoner. De med høy grad av angst tenderer til å legge årsaken til nederlag til manglende evner, noe som fører til dårlige prestasjoner.

En annen faktor som også kan virke inn på motivasjonen, er elevenes emosjoner. Det ser ut til at individer baserer sin vurdering av en aktivitet ikke bare ved hva de tenker om den, men også om hva de føler om den. Positiv og negativ affekt vil dermed kunne innvirke i positiv eller negativ grad på elevenes innsats og prestasjoner.

De mål elevene er orientert mot, har igjen innvirkning på elevene med hensyn til motivasjon, innsats og prestasjon. Det har kommet fram at et høyt motiv for å unngå nederlag, samt orientering mot prestasjonsunngåelsesmål, er faktorer som leder til dårlig prestasjon. Videre vil valg av tilnæringsmål ha positiv innvirkning på prestasjon. Det er spesielt gunstig å være orientert mot prestasjonstilnæringsmål. Elevenes ulike temperament og motiv har betydning for motivasjon, innsats og prestasjon. Videre vil disposisjoner, situasjonelle og sosialkognitive faktorer påvirke hverandre. Det vil derfor være hensiktsmessig at de ulike elever motiveres ulikt.

Forord

Motivasjon og prestasjon er to faktorer som preger elevens læringsutbytte. Hvordan motivere til, og eller opprettholde motivasjon i skolen er dermed et viktig tema i dagens samfunn. Ved å hente forskningsresultater fra dette tema, har jeg fått kunnskap om hva som ligger bak elevens ulike motivasjon. Videre har jeg funnet ut hva som er mest hensiktsmessige måter å motivere de ulike elever på. I den forbindelse ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Gunnar Bjørnebekk for god veiledning og en lærerik periode.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Tilnærings- og unngåelsesmotivasjon.....	2
2.1	Temperamenter knyttet til distinksjonen mellom tilnærming og unngåelse	2
2.1.1	Belønningssensitivitet (BAS) – Sensitivitet for negative konsekvenser (BIS)	2
2.1.2	BIS – BAS og unngåelse/tilnærming	3
2.1.3	BIS-sensitive og prestasjoner	4
2.1.4	BAS-sensitive og prestasjoner	4
2.1.5	Ekstroversjon (E) og Nevrotisisme (N).....	5
2.1.6	Temperament og prestasjoner	7
3	Person – situasjon – interaksjon	10
3.1	Motiv	10
3.1.1	Utvikling av motiv	10
3.2	Kognitive situasjonsforventninger.....	11
3.2.1	Oppgavevanskegrad og insentiv.....	11
4.1	Motivet for å søke suksess og prestasjoner	13
4.1.1	Motivet for å unngå nederlag og prestasjoner	16
4.2	Oppgavens viktighet.....	18
4.2.1	Forventning om å mestre (“Self-efficacy”).....	19
4.3	Målorientering	21
4.3.1	Mestringsmål og prestasjoner.....	25
4.3.2	Prestasjonstilnæringsmål og prestasjoner	27
4.3.3	Prestasjonsunngåelsesmål og prestasjoner	28
4.3.4	Mestringsunngåelsesmål og prestasjoner	29
4.3.5	Motiv og mål	30
4.3.6	Temperament og mål.....	31
4.4	Positiv affekt og negativ affekt under oppgavegjennomføring	32
4.4.1	Worry/engstelse i prestasjonssituasjon.....	32
4.4.2	Negativ affekt og prestasjoner.....	32
4.4.3	Positiv affekt og prestasjoner	33
4.4.4	Motiv-emosjon-målorientering	34
5	Tid til mål	36

5.1	Antall steg til mål og dets viktighet.....	36
5.2	Fremtidsorientering (FTO)	37
5.2.1	Unngåelsesmotivasjon (Tf) – FTO og prestasjoner	38
5.2.2	Tilnæringsmotivasjon (Ts) – FTO og prestasjoner	39
6	Attribusjonsteori.....	42
6.1	Individuelle forskjeller og attribusjonsteori	43
6.1.1	Grad av angst og prestasjoner	43
6.1.2	Elever som har tendens til å prestere bra og elever som har tendens til å prestere dårlig og prestasjoner	46
6.1.3	Mestringsforventning og attribusjoner	47
6.2	Motiv og attribusjoner	49
6.2.1	Motiv for å søke suksess og attribusjon til nederlag	49
6.2.2	Motiv for å unngå nederlag og attribusjon til nederlag	50
6.2.3	Motiv for å søke suksess og attribusjon til suksess.....	50
6.2.4	Motiv for å unngå nederlag og attribusjon til suksess.....	51
7	Emosjoner.....	52
8	Konsekvenser for praksis	54
8.1	Tilnærings- og unngåelsesmotiverte.....	54
8.1.1	Perspektivorientert instruksjon.....	63
8.2	Indre engasjement for oppgaver	65
8.2.1	Selvforbedring.....	65
8.2.2	Utfordringer med overkommelige konflikter	66
8.2.3	Grppesamarbeid	67
9	Avslutning	69
	Litteraturliste	70

Figur 1. A quadripolar model of need for achievement av Covington, M. V. og B. Roberts, 1994. (Hentet fra Pintrich, & Schunk, 2002, s.56.).....	13
Tabell 1. To målorienteringer og deres tilnærings- og unngåelsesfokus. (Pintrich, & Shunk, 2002, s.219).....	24
Tabell 2. Weiners modell av årsaksattribusjon. (Weiner, 1979, s.7).	43

1 Innledning

I en skole er det mange elever som av ulike årsaker presterer på forskjellige nivåer. I tillegg til evner er også mengde av innsats avgjørende for elevenes prestasjoner. I tilfeller hvor elever stiller evnemessig likt, vil de likevel ofte prestere ulikt. I slike tilfeller vil motivasjon være den bestemmende faktor for elevenes innsats, og i neste omgang for elevenes prestasjon. Denne oppgaven handler om ulike typer mestringsmotivasjons betydning for elevers skoleprestasjoner. I den sammenheng vil jeg fokusere spesifikt på de bakenforliggende årsakene til at de ulike elever legger ned ulik mengde arbeidsinnsats. En av dem jeg vil undersøke nærmere er sammenhengen mellom disposisjoner knyttet til tilnærings- og unngåelsesmotivasjon (temperament og motiv). Videre vil jeg trekke inn situasjons- og sosialkognitive faktorer, for å se i hvilken grad dette påvirker aktivering av de affektive disposisjonene (motivasjon) og elevenes prestasjon. Dette vil brukes som et bakteppe til å studere på hva som ligger bak elevenes orientering mot ulike mål. Samtidig har jeg sett på hvilken innflytelse distanse til mål (psykologisk og faktisk), samt elevenes forklaringer av suksess og nederlag vil ha. Til slutt har jeg sett på hvordan dette er relatert til elevenes emosjoner. Deretter blir det fokusert på hvilke konsekvenser dette vil ha for undervisningen med henblikk på å motivere de ulike elever best mulig.

Tilnæringsmotivasjon defineres som energien bak, eller retning til atferd gjennom positiv stimuli (objekter, hendelser, muligheter).

Unngåelsesmotivasjon defineres som energien bak atferd, eller retningen av atferd bort fra negativ stimuli (objekter, hendelser, muligheter) (Elliot, 2006).

I denne oppgaven anvendes ordet læring. I følge Hill vil en erfaring som forårsaker en relativt permanent forandring i et individs atferd eller kunnskap, kalles læring (Hill, 2002).

2 Tilnærings- og unngåelsesmotivasjon

2.1 Temperamenter knyttet til distinksjonen mellom tilnærming og unngåelse

2.1.1 Belønningssensitivitet (BAS) – Sensitivitet for negative konsekvenser (BIS)

Temperament beskrives som en stabil tilbøyelighet til å reagere på en bestemt måte i emosjonsvekkende situasjoner. Dette kommer til uttrykk gjennom aktivitet, hva som blir gitt oppmerksomhet og emosjon (Rothbart, & Hwang, 2005, s. 16). Temperament er antatt å være medfødt og resultatene fra en rekke studier viser at individer er ulike når det gjelder å respondere med spesifikke emosjoner i ulike situasjoner (Eysenck, & Eysenck, 1985; Watson, 2000).

Det opereres med ulike grunnleggende dimensjoner som er knyttet til temperament. I følge Jeffrey Gray's teori har mennesker to motivasjonssystemer, som er grunnlaget for menneskelig handling og utvikling av personlighetstrekk. Et system regulerer tilnæringsmotivasjon, og det andre unngåelsesmotivasjon som respons til miljømessige stimuli. Tilnæringsystemet kalles (BAS), mens unngåelsessystemet kalles (BIS) (Gray, 1987, 1990, 1991). BIS-systemet gjør individet oppmerksom på potensielle farlige situasjoner, eller stimuli som signaliserer negative konsekvenser. Det er videre sensitivt til stimuli som signaliserer ubehag, tap av en forventet belønning, samt overfor ukjente situasjoner. Aktivering av BIS-systemet fører til unngåelsesatferd og aktivering av angst. Arousalen (angsten) ansporer individet til å stoppe all atferd for å gjennomsøke miljøet nærmere, og ved det ytterligere innhente informasjon eller nye holdepunkter.

Personlighetsdimensjonen som er knyttet til BIS-systemet er assosiert ved i hvilken grad responser er trigget av stimuli som signaliserer negative konsekvenser, eller tap av forventet belønning (Gray, 1982).

Når det gjelder BAS-systemet er dette sensitivt til signaler om belønning, og er knyttet til tilnæringsatferd. De som har høy BAS-aktivitet vil være mer motivert av stimulus som

signaliserer belønning, enn de som ikke har høy BAS-aktivitet. Individder med høy BAS-aktivitet er også mer impulsive, og de retter liten oppmerksomhet til konsekvenser som kan være negative (Gray, 1994; Pickering, Corr, Powell, Kumari, Thornton, & Gray, 1997). Videre er de karakterisert av å aktivere mer tilnærmingsmotivasjon ved betinget stimulus som signaliserer belønning. En som er BAS-reaktiv vil oppnå sterk aktivering ved presentasjon av stimuli som tidligere har blitt knyttet til positive opplevelser. Denne aktivering vil gi energi til en orientering mot disse stimuli. Ved klassisk betingede stimuli som signaliserer belønning eller fravær av ubehag vil BAS-reaktive ha en tendens til å fremvise impulsiv atferd. Høy BAS-sensitivitet sammen med signaler om belønning i omgivelsene, resulterer i sterk tilnærmingsatferd. Omfanget av tilnærmingsatferd vil også være avhengig av nivået av BIS-aktivering. Om individet også er høyt BIS-reaktiv, samtidig som det finnes signaler relatert til ubehag eller negative konsekvenser i omgivelsene, vil også BIS kunne ha innvirkning på aktivert emosjon og valg av handling. I denne sammenheng vil BIS kunne føre til en delvis hindring av tilnærmingsatferd. Om innvirkning av BIS overskrider tilnærmingsatferd i tilstrekkelig grad, vil dette kunne føre til en total hindring (Pickering, & Gray, 1999). Når det gjelder stimuli som signaliserer ubehag, kan dette for eksempel være forbundet med en situasjon individet assosierer med at det blir holdt tilbake en belønning, det å få skjenn etter å ha prestert dårlig, eller å oppleve nederlag. Når det gjelder belønning, så kan dette være stimuli som for individet assosieres med oppnåelse av behag/behovstilfredsstillelse, som for eksempel å få noe, gode karakterer, eller ros.

2.1.2 BIS – BAS og unngåelse/tilnærming

Ulik sensitivitet i BIS og BAS systemene, fører til at elever er karakterisert av å bli motivert ulikt. Et kjennetegn ved disse temperamentene er at de er sensitive til aktivering av følelser som er negative (BIS) eller positive (BAS) når emosjonsladede stimuli er til stede i en gitt situasjon. De har videre vist seg å påvirke i hvilken grad elever henter frem optimistiske (BAS) eller pessimistiske (BIS) tanker i en prestasjonssituasjon (Bjørnebekk, & Diseth, 2010). Dette igjen har en tendens til å føre til henholdsvis unngåelses- eller tilnærmingsatferd (Gray, 1987). Leue og Beauducel har foretatt en undersøkelse av elever som er BIS og BAS-sensitive og deres forhold til ulike typer oppgaver. Når det er en mulighet for en oppnåelse av en belønning, vil de som er BAS-sensitive bli mest interessert, da dette aktiverer deres motivasjon mest. De vil med dette ha et ønske om å klare oppgaven, og være tilnæringsorientert.

Når det gjelder BIS-sensitive som står overfor en situasjon hvor det er en mulighet for at det inntreffer negative konsekvenser, vil dette aktivere angst og negativ affekt. Når BIS aktiveres, fører det videre til unngåelsesorientert atferd (Leue, & Beauducel, 2008).

2.1.3 BIS-sensitive og prestasjoner

Når det gjelder de som har høy BIS-aktivitet kan det tenkes at disse individer oppfatter en prestasjonssituasjon som skremmende. Dette fordi det i slike situasjoner ofte vil bli stilt krav fra omgivelsene om et visst nivå av mestring/prestasjon. I denne sammenheng vil de BIS-sensitive ha en tendens til å bli usikre på hvordan de vil takle situasjonen med hensyn til sine prestasjoner. De vil ikke føle seg sikre på hvordan utfallet av situasjonen vil bli, noe som kan føre til usikkerhet. I en situasjon som oppfattes som utrygg, og hvor det er vanskelig å forutsi utfallet, får de en kraftig aktivering i deres unngåelsessystem (BIS). De vil bli engstelige for at de ikke vil takle situasjonen. Dermed vil det være sannsynlighet for at de føler seg lite komfortable med situasjonen. I følge forskning utført av Bjørnebekk (2009a), vil en prestasjonssituasjon føre til negative følelser hos individer som er BIS-sensitive. Videre ble det funnet at disse individer har en tendens til å bli urolige og nervøse, samt føler stress og bekymring (NA). I den forbindelse vil de antageligvis trekke seg tilbake, da de med stor sannsynlighet vil være preget av et unngåelsesdriv. Bekymring og stress vil antageligvis overskygge tankeprosessen deres. Når forstyrrende elementer opptar tankene vil dette kunne forstyrre deres evne til å holde oppmerksomheten deres rettet mot oppgavene som skal utføres. Dette, sammen med manglende, eller et hemmet, tilnærmingsdriv kan være en medvirkende faktor til at denne gruppen elever forsøker å unngå eller ikke klarer å holde fokus i deres oppgaveløsning. Dette vil øke sannsynligheten for at de ikke løser oppgaven på en hensiktsmessig måte. Grundige svar, samt løsning av oppgaver som krever mye oppmerksomhetskapasitet vil bli vanskelig å mestre. Som konsekvens vil dette sannsynligvis reduseres deres prestasjoner, hvis ikke oppgavene er veldig enkle å løse.

2.1.4 BAS-sensitive og prestasjoner

BAS er aktivert av stimuli som signaliserer at det inntreffer positive konsekvenser, og aktiveringen fører til opplevelse av positiv affekt. I denne forbindelse ser individer som scorer høyt på dette trekket mer positivt i situasjoner, samtidig som de overser det som er negativt. De har lettere for å aktivere positiv affekt, viser en tendens mot å tilnærme seg nye og

utfordrende situasjoner som kan føre til oppnåelse av positive konsekvenser. Det er dermed større muligheter for at de arbeider med de oppgaver som blir gitt, og det kan antas at de søker å bli kjent med ulike oppgaver og dets tilhørende fagstoff. Dette vil kunne føre til at de også har gode muligheter til å tilegne seg forståelse av det tilsiktede lærestoff. Videre vil sannsynligheten være stor for å finne fram til egnede strategier, gode svar, og dermed en god løsning på oppgaver. I følge forskning utført av Bjørnebekk (2009a) er BAS også knyttet til motiv for å søke suksess (Ms). Ms har i en rekke studier vist seg å både være relatert til aktivering av tilnæringsmotivasjon i oppgaveløsningssituasjoner og til gode prestasjoner (se f. eks. Bjørnebekk, & Gjesme, 2009; Gjesme, 1983a).

På den annen side er denne gruppen elever ofte også impulsive. Det kan tenkes at de har et driv etter å gjøre ting. Dette kan føre til at de vil bli fort ferdig med oppgaver. Med hensyn til dette vil det være en sannsynlighet for at de ikke er så nøye når det gjelder oppgaveløsningen. Dette kan føre til slurvfeil og andre unødvendige feil. Samtidig vil de kunne overse viktige detaljer. Dette igjen kan føre til en lite fordelaktig og optimal løsning. Dermed vil det være en sannsynlighet for at dette kan virke negativt inn på prestasjonen. Med sin impulsivitet kan de også bli fristet til å gjøre andre ting i stedet for skolearbeid. I denne sammenheng kan nødvendig arbeid utebli. Med hensyn til dette vil de muligens ha en tendens til å ikke sette seg grundig inn i lærestoffet. De vil dermed kunne mangle øvelse som ville gitt bedre forståelse, samt ført til mer hensiktsmessig strategibruk. Senere kan dette føre til vanskeligheter med å gi gode og utdypende svar på oppgaver.

2.1.5 Ekstroversjon (E) og Nevrotisisme (N)

I følge Eysenck (1947) finnes to grunnleggende personlighetsdimensjoner. Dette er:

1 Ekstroversjon – Introversjon, og

2 Nevrotisisme – Emosjonell stabilitet

Nevrotisisme refererer til hvor lett og hyppig et individ blir nervøs og urolig. Individene som scorer høyt på dette trekket har en tendens til å erfare negativ affekt oftere, samt reagerer mer negativt på ubehagelige situasjoner. Individene med høy grad av nevroisisme er generelt bekymret, stresset, pessimistisk og engstelig, samt har lavere selvtillit. Til sammenligning er

individer med lav grad av nevrotisme emosjonelt mer stabile, optimistiske og rolige (Eysenck, 1990).

Ekstrovertisjonen refererer til et individs tendens til å søke spenning, samt være sosial og dominerende til å være aktive. Disse individene tenderer til å erfare positiv affekt hyppigere og reagerer mer positivt på gledelige erfaringer. Individer med høy grad av ekstrovertisjonen er generelt pratsomme, utadvendte, omgjengelige og energiske. Til sammenligning er introverte mer reserverte, stille og passive (Eysenck, 1990).

Nevrotisme og ekstrovertisme er også blitt koblet til BIS- og BAS-systemene. I følge Gray reflekterer nevrotisme en kombinasjon av høy BAS og høy BIS, mens ekstrovertisjonen reflekterer en kombinasjon av høy BAS og lav BIS (Gray, 1981). I følge Watson, Wiese, Vaidya & Tellegen vil aktivering av BIS og BAS resultere i positive og negative emosjoner, hvor aktivering av BAS gir positiv affekt (PA), mens BIS gir negativ affekt (NA). PA assosieres ved at BAS er dominerende over BIS, mens ved NA er BIS dominerende over BAS (Watson, Wiese, Vaidya, & Tellegen, 1999). Positiv affekt er når individet for eksempel føler glede, interesse, entusiasme og selvsikkerhet. Negativ affekt er når individet for eksempel føler frykt, tristhet, skyld, sinne, forakt og avsky (Watson, & Clark, 1993).

Med hensyn til temperamentdisposisjonene, vil ulike individer sannsynligvis reagere forskjellig på samme type stimuli og gjennom de erfaringer de opplever. Noen individer vil antageligvis raskt kunne få sin selvtillit kraftig svekket ved en bestemt type stimuli, mens andre kan tåle mer før det får innvirkning. I den sammenheng vil ulike følelser bli knyttet til ulike stimuli. En og samme situasjon kan gjøre en person svært oppskaket og urolig, mens for en annen person kan situasjonen føre til en langt mildere reaksjon. Noen individer er orientert mot påvirkninger som kan føre til oppnåelse av positive konsekvenser. Individene kan med dette ta opp i seg disse gode erfaringene, og som konsekvens vil de kunne ta lærdom av dem. Når individer er orientert mot påvirkninger som antyder positive konsekvenser, vil de kunne oppleve flere positive erfaringer. Med hensyn til dette vil disse påvirkningene og deres erfaringer antageligvis ha en positiv innvirkning på dannelsen av motiv. Motiv er en affektiv disposisjon som orienterer individer mot domene spesifikke positive og negative stimuli (Elliot, 2006; McClelland, 1985). Denne gruppen individer vil videre tilnærme seg situasjoner og mål på en positiv måte ved at de er preget av positive følelser. De vil ha en tendens til å være engasjerte, samt føle glede i å arbeide mot et mål. Dette fordi de antageligvis vil forvente positive konsekvenser. Atferden deres vil videre ha en tendens til å

være tilnæringsorientert og deres tanker offensive. (se Bjørnebekk, 2008a; Bjørnebekk, & Diseth, 2010). Andre individer har en tendens til å rette oppmerksomheten mot stimuli i omgivelsene som signaliserer negative konsekvenser. Det kan dermed antas at de vil ha lettere for å knytte negative assosiasjoner til ulike situasjoner. I neste omgang øker dette sannsynligheten for at de vil unngå slike situasjoner. Dette fører til at de unngår aktivering av negative følelser (knytte assosiasjonen negativ affekt til situasjon), noe som vil kunne bidra til utviklingen av et unngåelsesmotiv. Disse individer vil antageligvis forvente negative konsekvenser, noe som vil kunne medvirke til reservasjon fra å arbeide mot et mål. Individene vil dermed ha en tendens til og senere, i tilsvarende situasjoner, å fremvise unngåelsesatferd og defensive tanker. Kort oppsummert kan en forvente at det er en sammenheng mellom temperament og utvikling av motiv og videre til orientering mot mer situasjonsspesifikke mål og aktivering av motivasjon (Bjørnebekk, 2008a; Bjørnebekk, & Diseth, 2010; Bjørnebekk, & Gjesme, 2009). Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.

2.1.6 Temperament og prestasjoner

Et etablert funn i personlighetspsykologi er at angst fører til redusert prosesseringskapasitet (Eysenck, 1992, s. 21). Studier viser at angst fører til at informasjonskapasiteten blir brukt til andre ting enn oppgaveløsning. Oppmerksomheten rettes mot truende heller enn mot nøytrale stimuli. Ved løsning av komplekse oppgaver vil dette føre til redusert prestasjon (Broadbent, & Broadbent, 1988; Mathews, & Macintosh, 1998). Det kan synes at det er aktivering av forstyrrende tanker, slik som bekymringer (worries), som har ansvaret for engsteliges reduserte prosesseringskapasitet (Morris, & Liebert, 1970). I komplekse oppgaver hvor oppmerksomheten må rettes mot flere faktorer, kan dette bli for mye for disse individer. Bekymring vil med stor sannsynlighet føre til konsentrasjonsproblemer. Det vil bli vanskelig å holde fokus, samt sette seg grundig inn i slike oppgaver. Dermed vil det kunne bli vanskeligheter med å komme fram til en løsning.

Effekt på prestasjoner synes å avhenge av hvilke kognitive komponenter og hvor stor kognitiv kapasitet som kreves for å mestre oppgavene. Ekstrovertsin effekt på prestasjoner synes å avhenge av oppgavens krav til informasjonsprosessering. Sammenlignet med introverte, viser ekstroverte gode prestasjoner når oppgavene som skal løses krever delt oppmerksomhet og hvis det inntreffer forstyrrende elementer under oppgaveløsningen (Eysenck, 1982). Det kan tenkes at introverte konsentrerer seg bedre hvis de har færre faktorer å ta hensyn til. Om de

skal konsentrere seg om flere faktorer, vil dette kunne føre til stress. Tidligere studier tyder på at stress for denne gruppen lettere fører til at de mister fokus (Matthews, 1997a). I denne sammenheng vil det sannsynligvis bli vanskelig å sette seg grundig inn i oppgaven. Som konsekvens vil det være store muligheter for at oppgaveløsningen blir mangelfull.

Når det gjelder ekstroverte elever, er disse mer sikre på seg selv. I den sammenheng kan det tenkes at de ikke er redde for utfordringer, noe som kan medvirke til at de kan beholde roen og fokus. Det vil med dette være stor sannsynlighet for at de takler stress. Dermed vil mulighetene være store for at det blir arbeidet med oppgaven, og hvor det blir tatt hensyn til ulike faktorer. Konsentrasjon og fokus vil videre kunne føre til at man ikke så lett blir distraheret av forstyrrende elementer.

Videre er det funnet at ekstroverte ofte presterer svakere på oppgaver hvor problemløsning krever grundig forståelse eller dypere kognitiv bearbeiding (Koelega, 1992). Dette er arbeid som krever langvarig innsats og fordypning. Det kan tenkes at ekstroverte har en tendens til å være for lite fokusert for topp prestasjoner på den typen oppgaver. De kan oppfatte arbeidet med oppgaven som langtekkelig og kjedelig. Dette igjen kan antageligvis føre til mindre driv. Det kan tenkes at oppgavesituasjoner hvor de raskt ser resultater av sitt arbeide ser vil være optimalt for deres motivasjon. Dermed vil det være en sannsynlighet for at elevene ikke går fullt og helt inn for arbeid med oppgaven. Matthews (1997b) konkluderer sin oppsummering av resultater fra en rekke studier med at ekstrovertsjon fremmer suksess i sosiale omgivelser og miljøer hvor det må tas hensyn til mye informasjon på en gang. Han refererer videre til eksperimenter som viser at ekstroverte scorer godt på tester som krever delt oppmerksomhet, rask gjenkalling og hurtig informasjonsflyt i arbeidsminne. Det synes ikke å være noen direkte sammenheng mellom nevrotisisme/negativ emosjonalitetsscore eller ekstrovertsjon/positiv emosjonalitetsscore og skolekarakterer (Watson, & Clark, 1993). I følge Eysenck og Eysenck vil alder moderere sammenhengen mellom personlighet og skoleprestasjoner. Introverte presterer stort sett bedre enn ekstroverte før 13-årsalderen. Blant barn mellom 14 og 16 år fremkommer ingen direkte effekt av personlighet (ekstrovertsjon og nevrotisisme) på akademiske prestasjoner (Eysenck, & Eysenck, 1985). Entwistle fant imidlertid en positiv sammenheng mellom ekstrovertsjon og prestasjoner i barneskolen (Entwistle, 1972).

Det har kommet frem i undersøkelser at nevrotisisme er ødeleggende for skoleprestasjoner. Det blir hevdet at dette sannsynligvis skyldes høy angst. Høyere score på nevrotisisme øker

sjansene for å oppleve stress og angst i en testsituasjon. Tendens til engstelse er forbundet med høy nevrotisme. Disse blir påvirket av stresserelementer som for eksempel eksamen, frister og presentasjoner. Dette igjen øker den subjektive komponent av stress, og påvirker individets oppfatning av stresserelementene, samt hans evne til å kontrollere det. Videre blir det antatt at individene har frykt for å feile på eksamen, noe som øker opplevelsen av stress. Dette igjen leder til dårlige prestasjoner. Individene har også til felles at deres oppmerksomhet blir avledet fra den aktuelle test, noe som vil lede til vanskeligheter med å forstå oppgavens instruks og informasjon (Chamorro-Premuzic, 2007). Det ser dermed ut til at de ikke klarer å samle tankene og være fokusert på oppgaveløsningen. Det blir med dette vanskelig å finne fram til et løsningsforslag, da det blir vanskelig å finne fram til relevant fagstoff.

Entwistle og Cunningham (1968 ref. i Matthews, Zeidner, & Roberts, 2006), brukte data fra 3000 13-åringere som viste at emosjonell stabilitet (Lav N) var relatert til akademisk suksess. Det kan tenkes at de har nødvendig ro slik at de kan samle tankene og være konsentrert rundt oppgaven. Meta-analyse har videre vist en svak negativ sammenheng mellom nevrotisme og akademisk prestasjon (Seipp, 1991 ref. i Matthews et al., 2006). Noen studier av både skolebarn og universitetsstudenter fant ingen signifikant sammenheng mellom nevrotisme og prestasjon. En slik uoverensstemmelse kan reflektere den rollen interaksjonsfaktorer har. McKenzie og Tindell (1993 ref. i Matthews et al., 2006) viste at nevrotisme var relatert til lavere prestasjon bare hos studenter med svak selvkontroll. Selv-kontroll og fokus på motivasjon, kan kompensere for negativ emosjonalitet (Matthews et al., 2006).

I de situasjonene introverte presterer bedre enn ekstroverte, er dette knyttet til informasjonsprosesser som brukes når det kreves årvåkenhet og strategisk forsiktighet. Dette gjelder også når ferdigheter som opprettholder kontroll og refleksjon fremmer oppgaveløsning (Matthews, 1997b). Det kan se ut til at dette er oppgaver som krever tålmodighet, som krever fokus på en «komponent/bestanddel av gangen og hvor eleven kan arbeide i ro uten stress.

3 Person – situasjon – interaksjon

3.1 Motiv

Motiv defineres som: “a disposition to strive for a certain kind of satisfaction, as a capacity for satisfaction in the attainment of a certain class of incentives” (Atkinson, 1983, s. 102). Motiv er videre sett på som en latent tilstand som vekkes til live i situasjoner som krever en viss ytelse/arbeidsinnsats for å mestre og handlingen blir vurdert. Denne situasjonen vekker motivasjonen for en bestemt oppgave, og kan utløses i mer eller mindre grad. Motivasjonen er den vekkede tilstand (Atkinson, 1983). Når det snakkes om mestringsmotivasjon, anvendes også betegnelsen prestasjonsmotivasjon. Prestasjonsmotivasjon melder seg når et individs utførelse blir vurdert og evaluert, enten av seg selv eller av andre. Denne evalueringen og vurderingen har utgangspunkt i en bestemt ”dyktighetsstandard”, og hvor konsekvensen av handlingen blir suksess eller mislykkethet (Atkinson, 1964)

3.1.1 Utvikling av motiv

Motiv har å gjøre med forventninger, som er bygd opp gjennom erfaringer man har gjort i mestrings situasjoner. Motiv oppfattes som lærte, og har å gjøre med positive eller negative forventninger. Indre holdepunkter eller holdepunkter i omgivelsene som er til stede når et individ erfarer en positiv eller negativ affekt, assosieres til den affektive tilstanden hos individet. Forventningen er videre knyttet til en måltilstand, og hvor dette motiverer enten tilnæringsatferd eller unngåelsesatferd. Den aktiverte tilnærings- eller unngåelsesatferden er vanligvis atferd som tidligere har ført til en vellykket unngåelse av eller en vellykket tilnærming til det som vekket affektforventningen (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953). I følge McClelland og medarbeidere, vil individuelle forskjeller i mestringsmotivets styrke ha sammenheng med følgende forhold:

- 1) forskjeller mellom foreldre om når de stiller mestringsforventninger til sine barn,
- 2) forskjeller når det gjelder mengden av aktiviteter som innebærer mestring som foreldre krever at barna skal delta i,
- 3) forskjeller i de standarder foreldre stiller til sine barn når det gjelder ytelse,- og

- 4) forskjeller når det gjelder kvalitet og hyppighet av negative og positive tilbakemeldinger, slik som belønning og straff som foreldre gir sine barn når de lykkes eller mislykkes (McClelland et al., 1953; McClelland, 1958).

Winterbottom (1958) er en av dem som har studert utvikling av mestringsmotivet med utgangspunkt i teorien til McClelland. Hun fant en klar sammenheng mellom krav fra moren om å vise selvstendighet tidlig, og et høyt mestringsmotiv hos sin sønn. Videre fant hun at mødre til gutter med lavt mestringsmotiv (lav Ms), satt krav om selvstendighet i senere alder, samt at de i større grad hindrer direkte selvstendighetsatferd enn andre mødre. Med forskjeller i selvstendighet mener Winterbottom det å tidlig på egenhånd prøve nye ting, velge venner selv, det å konkurrere med andre, og det å la barnet tidlig få lov til på egenhånd bli kjent med sin by eller bydel.

En studie utført av Trudewind (1982) indikerer at mødre til gutter som vektlegger nederlagsinsentiver skiller seg fra mødre til gutter som vektlegger suksessinsentiver ved at de

- 1) Legger større vekt på en sosial referansenorm fremfor en individuell
- 2) Stiller høyere krav til barnets arbeid og er mer misfornøyd når resultatet nås
- 3) Strukturerer og kontrollerer arbeidssituasjonen sterkere
- 4) Tar mindre hensyn til barnas ønsker. Oppmuntrer sjeldnere til selvstendighet
- 5) Legger sjeldnere vekt på barnas evner ved suksess. Legger oftere vekt på dårlige evner når de mislykkes
- 6) Reagerer mer nøytralt på suksess. Roser og oppmuntrer sjeldnere og klandrer oftere ved nederlag.

3.2 Kognitive situasjonsforventninger

3.2.1 Oppgavevanskegrad og insentiv

Når det her snakkes om motivasjon er dette i betydning mestringsmotivasjon. I følge Atkinson har motivasjon å gjøre med de faktorer som ansporer, styrer og opprettholder et individs handling (Atkinson, 1964).

I følge Atkinson består prestasjonsmotivasjonen av tre faktorer og hvor hver av disse faktorer påvirker hverandre. Disse tre faktorer er motiv, insentiv og persipert vanskegrad (Atkinson, 1983).

Forventning er: "a cognitive anticipation, usually aroused by cues in a situation, that performance of some act will be followed by a particular consequence". Med forventning menes her den subjektive sannsynlighet av en konsekvens (Atkinson, 1983, s. 102).

Insentiv er: "the relative attractiveness of a specific goal that is offered in a situation, or the relative unattractiveness of an event that might occur as a consequence of some act" (Atkinson, 1983, s. 102).

Atkinson opererer med to typer motiver: et motiv for å søke suksess og et motiv for å unngå nederlag (Atkinson, 1983). Insentiv består av positiv verdi av suksess og negativ verdi ved nederlag (Atkinson, 1983), mens forventning er delt inn i forventning om suksess og forventning om nederlag (Atkinson, 1964). Disse seks variablene utgjør til sammen den vekkede mestringsmotivasjonen (Rand, 1991, s. 21). Atkinson oppfatter den vekkede mestringsmotivasjonen som differansen mellom en tendens til å søke suksess gjennom mestring (Ts) og en tendens til å unngå nederlag og mislykking (Tf). Differansen mellom Ts og Tf kalles resultantmotivasjon, og er den virkelige motivasjonen. Dette uttrykkes som Ts - Tf.

Tendensen til å søke suksess Ts får man ved å multiplisere de tallmessige uttrykk av følgende:

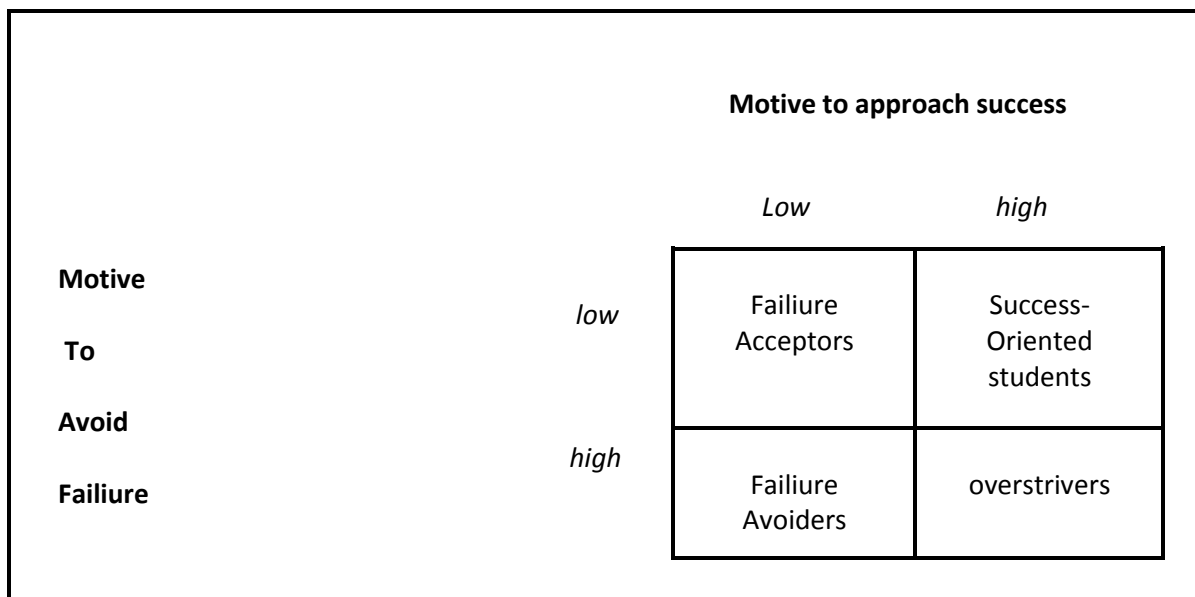
Styrken av motivet for å søke suksess Ms, graden av forventning om suksess Ps, og insentivverdien av å lykkes Is. Man får her $Ts = Ms \times Ps \times Is$

For Tf, tendensen til å unngå nederlag vil følgende gjelde: Mf, motivet for å unngå nederlag, Pf, den subjektivt oppfattede sannsynlighet for å mislykkes med oppgaven, og If, den negative insentivverdien av å mislykkes med oppgaven. Man får da: $Tf = Mf \times Pf \times If$. Den vekkede mestringsmotivasjonen blir da som følger: $(Ms \times Ps \times Is) - (Mf \times Pf \times If)$ (Rand, 1991).

Utvidelse av Atkinsons modell

Covington har foreslått en mer omfattende modell som bilde på ulike tilnærminger til prestasjon. I denne sammenheng er det utarbeidet en 2×2 matrise med fire celler som

beskriver fire forskjellige tilnærminger til prestasjon. Denne modellen foreslår at det er fire generelle typer studenter og veier til å tilnærme seg oppgaver som krever prestasjon. Dette er suksessorienterte, de som vil unngå nederlag, strebere «overstrivers» og hjelpeløse «failure accepters». De suksessorienterte og de som vil unngå nederlag er de typer det er forsket mest på. Streberne «Overstrivers» er de som scorer høyt på begge motiver. De prøver å oppnå suksess, men samtidig motiveres de også av en sterk frykt for å mislykkes. Disse individer arbeider hardt på oppgaver som krever innsats for å mestres, men føler også mye angst og er stresset grunnet deres frykt for å mislykkes. I følge Covington og Roberts (1994 ref. i Pintrich, & Schunk, 2002) presterer denne gruppen studenter nesten alltid bra. De spør imidlertid nesten konstant læreren om deres prestasjon, samt viser tegn til angst og engstelse for ikke å mestre oppgavene de arbeider med. Når det gjelder de hjelpeløse «failure accepters», så er de karakterisert ved å score lavt på begge motiver. De er dermed verken unngåelses eller tilnærmingsmotiverte og er likegyldige for hvordan de presterer. Dette viser seg ved manglende bekymring og anger, samt ingen aktivering av tilnærmingsmotivasjon i streben etter å nå et mål (Pintrich, & Schunk, 2002).



Figur 1. A quadripolar model of need for achievement av Covington, M. V. og B. Roberts, 1994. (Hentet fra Pintrich, & Schunk, 2002, s.56.).

4.1 Motivet for å søke suksess og prestasjoner

Alle individer har både motiv for å oppnå suksess og motiv for å unngå nederlag. Noen individer har et sterkt mestringsmotiv der motivet for å søke suksess er større enn motivet for å unngå nederlag. Hos andre individer er motivet for å unngå nederlag størst, slik at disse har

lavt mestringsmotiv (Atkinson, 1964). I følge Atkinson vil individets oppfatning av sannsynligheten for å lykkes vekke motivet, samt grad av vekking i en gitt situasjon. Videre vil individer med et sterkt mestringsmotiv bli lite motivert av veldig lette og veldig vanskelige oppgaver. Det som derimot motiverer disse individer, og som elevene vil velge, er de oppgaver som oppfattes som middels vanskelige, og hvor deres subjektivt oppfattede sannsynlighet for å lykkes er .50. Med dette menes at eleven er usikker på om han vil lykkes eller ikke (Atkinson, 1964). Atkinson ser her insentivverdien i forhold til elevenes oppfatning av sannsynligheten for å lykkes (Rand, 1991). I dette tilfellet vil dette føre til aktivert tilnæringsmotivasjon.

Det kan se ut til at mestringsdominerte elever blir motivert av usikkerhet med hensyn til det å mestre en oppgave, og dermed foretrekker utfordrende oppgaver. For i følge Atkinson må det være en grad av risiko med hensyn til muligheten for å lykkes med en oppgave (Atkinson, 1964). Med mestringsdominerte elever menes de med høy Ms og lav Mf.

Elever med et sterkt mestringsmotiv går altså villig løs på middels vanskelige oppgaver med et håp om å mestre. De er med dette mer motivert for skolearbeidet, og har derfor en indre motivasjon. Indre motivasjon er i følge Deci når mennesker engasjerer seg i aktiviteter for sin egen skyld, og ikke fordi det leder til en ytre belønning. Det er her ingen synlig belønning, og personen opplever en glede av aktiviteten (Deci, 1975).

Ved å velge middels vanskelige oppgaver, innebærer dette samtidig at oppgavene har en vanskelighetsgrad som er litt høyere enn elevens nåværende nivå. For i følge Heckhausen, Schmalt & Schneider vil disse elever sette seg mål som er litt høyere enn det forrige oppnådde mål (Heckhausen, Schmalt, & Schneider, 1985). Et mål er en prestasjon eller et resultat som et individ strever for å oppnå. Videre vil det i følge Locke og Latham være fire grunner til at målsettinger forbedrer prestasjoner. Disse mål styrer vår oppmerksomhet, mobiliserer innsats, øker utholdenheten og fremmer utviklingen av nye strategier når de gamle ikke fungerer (Locke, & Latham, 1990). Ved å arbeide med denne type oppgave vil elevene få nye problemer å «bryne» seg på, noe som vil gi nye erfaringer. Ved fundering og konsentrasjon i forbindelse med løsningen av utfordrende oppgaver, er det store muligheter for tilegnelse av læringsstrategier på et høyere nivå, og der igjen ny kunnskap. Læringsstrategier er i følge Derry en fullstendig plan vi har, samt ideer om hvordan man kan nå læringsmål (Derry, 1989). Med dette vil elevenes tenkning rundt oppgaven bevege seg på et høyere nivå ved at de kan tilegne seg nye ideer om hvordan man løser slike oppgaver. Dette vil kunne føre til ny

kunnskap og innsikt. Kunnskap er «den mengde informasjon og viten en person, gruppe, institusjon eller kultur rår over» (Bø, & Helle, 2002, s. 138).

Disse elever har i tillegg til å velge utfordrende oppgaver, også noen gode egenskaper med hensyn til holdninger til skolearbeid. Mestringsdominerte elever vil fortsette og ikke gi seg når de møter på vanskeligheter med en oppgave eller ved et nederlag. Det har kommet fram i undersøkelser foretatt av Feather at mestringsdominerte elever som mislyktes flere ganger med en oppgave som ble definert som lett, hadde en høy grad av utholdenhet sammenlignet med når oppgavene ble definert som vanskelige. Individene vil dermed i følge Feather være mer utholdende på en oppgave når forventningen om suksess er høy enn når den er lav (Feather, 1961). Elever som anstrenger seg og jobber hardt for å nå et mål selv ved vanskeligheter og nederlag har sannsynligvis større muligheter for å lykkes med oppgaven. Ved fortsatt konsentrasjon om en vanskelig oppgave, vil man etter hvert kunne komme fram til nye tanker og en mulig løsning, og der igjen ny kunnskap. Om en ikke kommer fram til selve løsningen, så har antageligvis eleven gjort seg tanker om oppgaven og dets problem, noe han kan bygge videre på ved videre forsøk med å oppnå en løsning. Ved å ikke resignere etter et nederlag, men fortsatt strebe etter en løsning, vil dette være en forutsetning for videre læring. Slik streben etter å forstå, vil kunne føre til et høyere kunnskapsnivå som elevene kan nyte godt av på senere oppgaver.

Mestringsdominerte elever med sitt driv etter å mestre, vil sannsynligvis være opptatt av å gjøre sine prestasjoner enda bedre. I den sammenheng vil de antageligvis være opptatt av å vite hva de lykkes med og hva de mislykkes med når de løser oppgaver. I følge Weiner søker mestringsdominerte elever etter tilbakemelding (Weiner, 1980). Ved å bruke slik tilbakemelding vil dette være et hjelpemiddel i sin streben etter kunnskap, slik at dette vil virke positivt inn på elevenes læring. Covington og Müeller har gjort studier på studenter, men det vil være sannsynlig at dette også gjelder for elever. For som Covington og Müeller skriver, vil studenter med en indre motivasjon bruke karakterer som tilbakemelding for hvordan de kan gjøre forbedringer slik at karakterene vil innvirke positivt i læringsprosessen (Covington, & Müeller, 2001). Ved at elever jobber iherdig med middels vanskelige oppgaver samtidig som de er utholdende, samt bruker tilbakemeldinger som hjelp i sin læring, vil de med stor sannsynlighet tilegne seg kunnskap på et høyere nivå. Dette vil bety at elevene tilegner seg den kunnskap det var ment at de skulle, og som konsekvens vil dette kunne virke positivt inn på elevenes prestasjoner.

Mestringsdominerte elever med sin lærevillighet, vil sannsynligvis alltid være villig til å lære noe nytt. Som Atkinson skriver, vil mestringsdominerte elever alltid se etter nye og vanskeligere oppgaver etter å ha mestret et problem (Atkinson, & Feather, 1966). Elever som mestrer en oppgave med et visst nivå, vil dermed gå videre og velge oppgave med høyere vanskegrad, da den forrige oppgaven ikke lenger representerer en utfordring. I empiriske undersøkelser fra aspirasjonsforskning, har resultater vist at mestringsdominerte personer raskt vil heve aspirasjonsnivået etter mestring av en oppgave (Rand, 1991). Ved at elevene mestrer disse utfordrende oppgaver for så å gå videre til neste utfordring, vil de få en progresjon i sin læring. De vil med dette antageligvis få en jevn stigning i sin læring av ny kunnskap. Dermed vil sannsynligheten være stor for å tilegne seg kunnskap på et høyere nivå, noe som ytterligere vil kunne bidra til gode prestasjoner. I følge Covington og Omelich er de som er opptatt av suksess, og ikke nederlag, de mest effektive elevene, da de engasjerer seg i kognitive prosesser som gjør at det blir mulig å tilegne seg læring (Covington, & Omelich, 1991).

4.1.1 Motivet for å unngå nederlag og prestasjoner

I tillegg til motivet for å søke suksess, har alle mennesker også et motiv for å unngå nederlag (Atkinson, 1964). Elever som scorer høyt på motivet for å unngå nederlag, har en forventning om å mislykkes i prestasjonssituasjoner, samt at de raskt aktiverer angst for å mislykkes (Tf). Angsten for å mislykkes er sterkest ved middels vanskelige oppgaver, og lavest ved lette og veldig vanskelige oppgaver. Dette kan forklares med at det vil være pinlig å mislykkes med en oppgave man burde kunne mestre, altså de middels vanskelige oppgaver. Ved veldig vanskelige oppgaver vil det ikke være pinlig å mislykkes, da disse oppgaver er håpløst vanskelige også for andre elever. Ved lette oppgaver vil sannsynligheten for å mislykkes være liten, og dermed vil denne type oppgave ikke vekke angsten. Elevene vil ha en trygghet med hensyn til å kunne mestre disse oppgaver (Atkinson, 1964). Disse elever tviler i stor grad på sine evner (Covington, & Omelich, 1991). Det kan se ut til at de blir motivert av trygghet, ved at de har en tendens til å velge å arbeide med enkle oppgaver de med stor sannsynlighet vil mestre.

Denne gruppen elever vil som nevnt velge enten veldig vanskelige eller veldig lette oppgaver. I denne sammenheng setter de seg i følge Heckhausen et al., veldig høye eller veldig lave mål (Heckhausen et al., 1985). Ved å velge veldig vanskelige oppgaver og der igjen sette veldig

høye mål, vil sannsynligheten for å mestre oppgaven være svært liten. Disse oppgaver er antageligvis for vanskelige til å mestre, slik at det her ikke blir mulighet for å oppnå læring, noe de kan tilegne seg ved mestring av en oppgave. Dermed vil ikke dette ha positiv innvirkning på elevenes prestasjoner.

Ved å velge veldig lette oppgaver, vil elevene være sikre på at de mestrer oppgavene. I følge Atkinson vil det å mislykkes på slike oppgaver være en fjern mulighet (Atkinson, 1964). Når elevene bare velger lette oppgaver vil de stort sett oppnå mestring. Ingenting ved oppgavene fører til at elevene må «bryne» seg på vanskeligheter eller at de må stoppe opp for å tenke. Elevene vil ikke få øvelse i å mestre oppgaver med høyere vanskelighetsgrad. Om elevene ikke oppnår mestring ved litt vanskeligere oppgaver, så kunne de fått erfaring med oppgavene, for så å spørre andre om hjelp. Dette kunne ført til at elevene tilegnet seg kunnskap på et høyere nivå, noe som vil være positivt for progresjon og prestasjon. Dette fordi gode prestasjoner er resultat av mestring på et høyere nivå. I dette tilfellet hvor elevene velger lette oppgaver, vil de ikke få denne kunnskap. De vil ikke få progresjon i læringen, men bare være på et kunnskapsmessig lavt nivå. Dermed vil sannsynligheten være stor for at prestasjonen blir mindre god. Det vil være nødvendig med øvelse i oppgaver på et høyere nivå for å oppnå ny kunnskap og der igjen læring. Gode prestasjoner vil være en følge av dette. Middels vanskelige oppgaver vil være det optimale for økning av kunnskapsnivået. Dette er imidlertid også den typen oppgaver denne gruppen elever helst unngår og som aktiverer deres prestasjonsangst mest.

I en skolesituasjon er det ikke alltid slik at elevene kan velge mellom alternative oppgaver. Det forekommer også situasjoner hvor elevene bare får en bestemt oppgave å arbeide med. Som Atkinson skriver, vil 50-50 alternativ være det siste en elev ville velge. Men om eleven ble tvunget til å arbeide med denne type oppgave, vil de gjøre det de kan for å unngå å mislykkes. I dette tilfellet vil motivasjonen til å arbeide med oppgaven være svært lav, da motivasjonen til å unngå å gå løs på oppgaven er stor (Atkinson, 1983). Det er i disse tilfellene elevene anvender ulike strategier for å unngå å arbeide med oppgaven, i stedet for å anstrenge seg med å mestre oppgaven. Når motivasjonen til å arbeide med oppgaver hvor det skal presteres, er svært lav, så vil dette med stor sannsynlighet føre til liten innsats. De har ikke et indre driv til å arbeide med oppgaven med det mål å mestre. Redselen for å mislykkes kan også føre til at elevene fort mister interessen for det de holder på med, og dermed fort gir seg. I en undersøkelse foretatt av Feather, framkom det videre at angstdominerte elever som

mislyktes med en oppgave som ble definert som lett, fort ga opp. De ble på bakgrunn av resultatene fra studien karakterisert som en gruppe som har lav utholdenhet. Videre ble det vist at disse elever har en høy grad av utholdenhet når oppgaven ble definert som vanskelig. Med angstdominerte elever menes de med høy Mf og lav Ms. Kort oppsummert vil denne gruppen elever i følge Feather være utholdende i arbeidet med en oppgave når forventningen om suksess er lav, men ikke når den er høy (Feather, 1961).

Når elevene lett gir opp, vil de ikke få muligheten til prøving og feiling, noe som kunne gitt dem mulighet til å komme fram til effektive strategier for løsning av oppgaven. De vil med dette ikke lære av sine feil, noe som er en forutsetning for kunnskapstilegnelse. Mangel på slike læringsstrategier vil kunne føre til små sjanser for løsning av middels vanskelige oppgaver, og dermed små muligheter for tilegnelse av kunnskap. Når elevene ikke tilegner seg kunnskap tilknyttet middels vanskelige oppgaver, vil de ikke oppnå den forståelse av fagets område som det var til hensikt at de skulle. I følge Covington og Müeller er da også unngåelsesmål en virkelig fiende for et indre engasjement, og dermed også en trussel for læring (Covington, & Müeller, 2001). Som konsekvens vil dette kunne ha negativ innvirkning på elevenes prestasjoner, da de ikke behersker oppgaver de burde kunne mestre. Det har da også kommet fram i en undersøkelse foretatt av Atkinson og Litwin at mestringsdominerte elever har en klar tendens til å få bedre karakterer enn angstdominerte elever (Atkinson, & Litwin, 1960).

At unngåelses-dominerte likevel kan prestere under noen situasjonsbetingelser forklarer Atkinson (1964) med å trekke inn en annen form for motivasjon. Den betegner han som «ekstrinsic» motivasjon. «Ekstrinsic» betyr hos Atkinson og medarbeiderne at den er en type ytre motivasjon som kommer i tillegg til mestringsmotivasjonen (Atkinson, & Birch, 1978).

4.2 Oppgavens viktighet

Heckhausen mener det er flere faktorer som spiller inn når det gjelder hva som motiverer, og ikke bare oppgavevanskegrad slik Atkinson hevdet. Med hensyn til dette vil grad av viktighet ha betydning. Han hevdet at de med motiv for å unngå nederlag vil velge oppgaver med lav vanskelighetsgrad når oppgavene blir vurdert som viktig (Heckhausen, 1977). I slike situasjoner kan det tenkes at dette vil skape mer usikkerhet og redsel for å mislykkes for de med høy Mf. Dette fordi det å mislykkes vil her kunne ha stor negativ betydning. Dermed vil

elevene sannsynligvis sikre seg ved å velge lette oppgaver. Når det gjelder mestringsdominerte fant han at disse velger oppgaver med litt høyere vanskelighetsgrad enn forrige prestasjonsnivå. Det kan tenkes at dette oppfattes som en utfordring og hvor de får aktivert mer positiv energi. Innsats og øvelse med slike oppgaver vil kunne føre til forståelse og kunnskap på et høyere nivå. I og med at dette er oppgaver hvor vanskegraden er litt høyere, vil det også være en sannsynlighet for å oppleve fremgang. Det kan tenkes at elevene får økt driv etter å prestere ekstra bra. På den annen side har Heckhausen funnet at disse elever også kan velge lette oppgaver. Han har funnet i en studie hvor evalueringen blir oppfattet som truende, at elevene velger lette oppgaver. Dette kan være i situasjoner hvor læreren for eksempel står over skulderen og følger med (Heckhausen, 1977). Her ser det ut til at elevene tar minste motstands vei for å være sikker på å klare det viktige målet de skal nå. I den sammenheng vil de ikke møte utfordringer, slik at ny læring vil bli problematisk.

I følge Atkinson må handlingsresultatets samlede valens sees i sammenheng med sannsynligheten for at handlingen lykkes. Han snakker her om forventning \times verdi (Rand, 1991). Der det er en sannsynlighet for å lykkes, er der sannsynligheten er .50. Dermed vil middels vanskelige oppgaver bli oppfattet som viktige. Viktighet er dermed ikke så viktig i Atkinson sin motivasjonsformel.

4.2.1 Forventning om å mestre (“Self-efficacy”)

Når det gjelder elevenes holdninger til skolearbeid og oppgaver, vil deres forventninger om å mestre ha stor betydning for om de lykkes eller ikke. Mestringsforventning er å ha tro på at man skal mestre de handlingene som fører til oppnåelse av et bestemt mål (Bandura, 1997). I Bandura (1986) sin mer nyanserte definisjon er et individs mestringsforventning en vurdering av egne ferdigheter til å kunne utføre og organisere handlinger med det mål å kunne oppnå mestring av en bestemt aktivitet eller oppgave. Det er dermed ikke det samme som ”perceived competence” som er en vurdering av mer generell kompetanse (Bandura, 1986). Bandura skiller mellom mestringsforventning og utbytte forventninger «outcome expectations». Med utbytte forventning menes den forventede konsekvens av en handling. Disse to faktorene er det i følge Bandura som har betydning for elevens motivasjon (Bandura, 1986; 1997).

Heckhausen knytter forventning om å mestre til motivdisposisjonene gjennom noe han kaller et selvevalueringssystem. Et høyt motiv for å søke suksess er i hans teori relatert til høy

forventning om å mestre. Videre er et høyt motiv for å unngå nederlag knyttet til lav forventning om å mestre (Heckhausen, 1977).

I følge Bandura setter personer med høy mestringsforventning høye mål, mens personer med lav mestringsforventning setter lave (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001). De med høy mestringsforventning velger som en konsekvens av det utfordrende mål, og dermed utfordrende oppgaver (Bandura, 1986). Ved å tro man kan mestre, vil dette kunne medføre at eleven får et indre driv etter å oppnå mestring. De vil med dette antageligvis forvente glede og positive følelser ved arbeid med oppgaven ved å aktivere tilnæringsmotivasjon. For som Bandura skriver, blir disse elever motivert av å vite at deres prestasjon kan matche oppnåelige utfordrende mål (Bandura, 1986). I følge Bandura vil en forventning om å oppnå mestring av en oppgave redusere frykt og andre hindringer mot å begynne å arbeide med oppgaven (Bandura, 1982). Med sin sterke tro på at de kan mestre ulike situasjoner, åpner det for mer prøving og feiling og dermed også mer læring. Når de har mestret ett nivå, motiverer denne gruppen seg selv ved å søke nye utfordringer. Dette vil igjen skape ny ubalanse som fører til positiv motivasjon hos dem. Dette vil føre til økt arbeidsinnsats. Som konsekvens vil gruppen med elever med høy mestringsforventning anstrenge seg mer, samt legge ned mer innsats enn gruppen med lav. Videre mister de ikke troen på seg selv om de mislykkes, og på den måten vil deres motivasjon antageligvis vedvare. Forskningsresultater viser også at de har en tendens til å forklare årsaken til mislykkede forsøk med at de har satt for høye mål, framfor å tvile på egne evner og/eller kompetanse. De får dermed ikke svekke deres selvtilit selv om de ikke mestrer en oppgave. De holder også ut lenge, selv når de blir konfrontert med svært vanskelige oppgaver (Bandura, 1986). På bakgrunn av Pajares forskning kan vi anta at denne gruppen elever også anvender mer effektive selvregulerende strategier (Pajares, 1997). De er flinkere til å regulere sin vei mot å oppnå mestring (Schunk, & Zimmerman, 2008). De oppnår derfor også gode resultater. Sterk utholdenhet er det som først og fremst fører til sterk prestasjon (Bandura, 1986). I følge Pajares har undersøkelser over de siste tjue år støttet Bandura i at mestringsforventninger er positivt relatert til prestasjoner (Pajares, 1997).

Situasjonen vil antageligvis se annerledes ut for elever med lav mestringsforventning. Det å ikke ha tro på at de kan mestre ser ut til å fungere som en "sperre" mot å gå i gang med oppgaver og annet skolearbeid. Uten den nødvendige tiltroen til egne ferdigheter aktiveres ikke det nødvendige driv etter å oppnå mestring. Det vil bety at de er lavt motivert. Denne gruppen elever vil ha en oppfatning av at det ikke er noe poeng i å arbeide med oppgaven, for

de forventer ikke klare å mestre den uansett innsats. De forventer med dette ingen glede ved arbeid med oppgaven, og dets resultat (utbytte forventningen er lav). Dette vil kunne være en medvirkende faktor til at elevene ikke blir motivert for arbeid med oppgaver. De vil antageligvis også ha en tendens til å aktivere unngåelsesmotivasjon. De vil dermed være ”motivert for å” unngå arbeid med oppgaver. Studier tyder på at elever med lav mestringsforventning legger ned liten innsats med oppgaver. Ut fra Bandura’s forskning vil disse elever både unngå utfordrende oppgaver og mindre kompliserte oppgaver. De gir raskt opp når de møter motgang (Bandura, 1986). Med hensyn til det ovennevnte vil elevene antas å oppnå svakere resultater enn hva deres evner skulle tilsi. Eller som Bandura skriver: elevene vil bli overgått av de med lavere evnenivå som setter mer utfordrende mål (Bandura, 1986).

Atkinson og Bandura har med dette ulik oppfatning av hva som blir ansett som viktig for at elever går inn for å oppnå mestring. I følge Atkinson er motivet for å oppnå suksess (Ms) avgjørende, da spesielt når oppgavene er utfordrende, mens hos Bandura er forventning om å kunne mestre oppgaven, samt forventning om å oppnå det ønskede resultat det avgjørende (Ps×Is). I følge Atkinson vil forventning være knyttet til individuell ferdighet til å løse en oppgave og til faktisk vanskegrad. Det motiv man har vil være bestemmende for hvilken mestringsforventning man har. Med hensyn til dette vil det å ha en oppfatning av å kunne lykkes, samt det å oppfatte vanskegraden som oppnåelig, også være preget av motivet for å søke suksess. Reel vanskegrad vil selvfølgelig også være svært avgjørende. Dermed vil de oppfatte sannsynligheten for å lykkes som stor (Ps). I følge Bandura sin teori er forventning om mestring avhengig av å tro man har potensial og kapasitet. I følge Bandura vil forventning om mestring representere en oppfatning av egen evne til å kontrollere og mestre gjennomføringen av en spesifikk oppgave (Bandura, 1977). I tillegg til en forventning om å kunne klare å oppnå det ønskede resultat, må resultatet også oppfattes som viktig. Med dette menes at det må ha verdi og mening for individet, som for eksempel belønning eller gode karakterer.

4.3 Målorientering

De ulike motivdisposisjoner vil være retningsgivende for de mål individer setter for seg selv. Elliot og McGregor har funnet at elever med høyt motiv for å søke suksess, også viser en tendens til å orientere seg mot mestringsstilmæringsmål. Videre har både de med motiv både for å søke suksess og motiv for å unngå nederlag vist seg å orientere seg mot

prestasjonstilnæringsmål. Det er imidlertid funnet at elever med motiv for å unngå nederlag først og fremst orienterer seg mot prestasjonsunngåelsesmål, samt mestringsunngåelsesmål (Elliot, & McGregor, 2001; Bjørnebekk, 2009b). Mål er en kognitiv representasjon av et framtidig objekt som en er engasjert i å tilnærme eller unngå. Dette har en sentral plass i en hierarkisk modell fordi målorientering synes å være karakteristisk for menneskelig atferd, og det er vanskelig å forestille seg en tilfredsstillende forklaring av motivert handling som ekskluderer dette. Mål okkuperer en unik plass i selv-regulering som vanligvis representerer en siste komponent i en motivasjonsprosess. Mål har vist seg å ikke bare kunne forklare, men også forutsi atferd (Elliot, 2006).

Dweck og medarbeidere utviklet en målteori som er forløper til dagens rådende målteori. I deres tidligere studier fant de at noen elever har en tendens til å forklare nederlag i prestasjonssituasjoner med manglende evner. Andre har en tendens til å forklare nederlag med manglende innsats. Selv om elevene i de to gruppene i utgangspunktet hadde like gode evner, presterte de som forklarte nederlag med manglende innsats bedre enn den andre gruppen. Det var med dette ikke manglende evner som førte til defensive forklaringer av nederlag (Diener, & Dweck, 1978, 1980; Dweck, 1986). Etter hvert kom mål til å bli sentrale for Dweck og medarbeidere. De ble brukt som verktøy til å tolke de empiriske resultatene som fremkommer i deres studier (Dweck, 1986; Dweck, & Elliott, 1983). Et individs orientering mot mål representerer for dem hensikten bak engasjementet i en problemløsningssituasjon. To typer mål ble identifisert; prestasjonsmål, hvor hensikten bak individets handlinger er å demonstrere egen kompetanse, eller å unngå å demonstrere inkompetanse. Videre er det læringsmål, hvor hensikten er å utvikle egen kompetanse og mestre oppgaven (Dweck, & Leggett, 1988). Elliot og Dweck definerer orienteringene mot mål som en form for program eller mønstre av kognitive prosesser som har konsekvenser for kognisjon, affekt og atferd (Elliot, & Dweck, 1988).

Det ble på midten av 90-tallet fremsatt kritikk mot den sosialkognitive målteorien i internasjonale tidsskrift. Det ble blant annet fremhevet at en ensidig vektlegging av kognitive og rasjonelle prosesser er for begrenset. Flere empiriske studier støttet ikke målteoretikernes antakelser om de predikerte negative konsekvensene av prestasjonsmålet, andre viste at de var inkonsistente. I noen studier fremkom det at prestasjonsmål ga negative konsekvenser, mens andre studier viste ingen signifikante konsekvenser. Noen viste positive konsekvenser avhengig av personlighetsdisposisjon eller situasjonsbetingelser (Elliot, 1999, 2005;

Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998; Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001; Urdan, 1997). Når det gjelder mestringsmål indikerte forskning at de kunne knyttes til flere hensiktsmessige konsekvenser. Eksempler er effektive læringsstrategier, selvregulering, interesse, trivsel og positiv følelser under problemløsning (Butler, 1992; Harackiewicz, & Elliot, 1993; Moller, & Elliot, 2006; Rawsthorne, & Elliot, 1999; Wolters, Yu, & Pintrich, 1996). Mestringsmål er nesten uten unntak målt ved item knyttet til tilnærming. Det er derfor overraskende at de i kun få studier har vist positiv sammenheng med prestasjoner (Elliot, 2005; Moller, & Elliot, 2006). Imidlertid har en rekke studier indikert at en kombinasjon av både høye mestringsmål og høye prestasjonsmål er knyttet til positive utfall (se f. eks. Bouffard, Boisvert, Vezau, & Larouche, 1995). Andre studier tyder på at å innta mestringsmål samtidig som det ikke inntas prestasjonsmål er det mest hensiktsmessige (Pintrich, & Garcia, 1991; Meece, & Holt, 1993).

På bakgrunn av de inkonsistente resultatene bygde flere forskningsgrupper ut sosialkognitiv målteori ved å trekke inn sider ved klassisk motivasjonspsykologi (Elliot, 1997; Pintrich, 2003). Et eksperiment utført av Elliot og Harackiewicz viste at det kan være hensiktsmessig å dele prestasjonsmålet i to ulike mål; et som innebærer å demonstrere egne evner mot andres, og et som innebærer å unngå å dumme seg ut eller slippe å fremstå i et dårlig lys (Elliot, & Harackiewicz, 1996). En rekke studier har siden den tid gitt støtte til Elliot og Harackiewicz i at det er hensiktsmessig å også operere med et prestasjonsunngåelsesmål (Elliot, & Church, 1997; Harackiewicz et al., 1998; Middleton, & Midgley, 1997; Midgley et al., 1998; Skaalvik, 1997).

Studier tyder også på at en bør differensiere mestringsmålet. I tillegg til mestringsstilnæringsmål mener mange forskere på bakgrunn av empiriske studier at det også burde opereres med et mestringsunngåelsesmål (Elliot, & McGregor, 2001; Elliot, & Reis, 2003; Finney, Pieper, & Barron, 2004; Karabenick, 2003, 2004). Mestringsunngåelsesmålet er rettet mot å unngå å mislykkes. Det defineres i mestringsstermer og innebærer en unngåelse av reduksjon eller stagnasjon i utviklingen av ferdigheter og kompetanse (Elliot, 1999; Pintrich, 2000; Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002).

	Mestringsmål	Prestasjonsmål
Fokus på tilnærming	<u>Mestringstilnæringsmål:</u> Fokus på læring som mål i seg selv, på oppgaven eller på forståelse. Individet vurderer sine prestasjoner ut fra individuell forbedring av tidligere prestasjoner.	<u>Prestasjonstilnæringsmål:</u> Fokuserer på å være overlegen, beseire andre, fremvise egne evner. Individet vurderer sine prestasjoner ut fra normative standarder som å få best karakterer.
Fokus på unngåelse	<u>Mestringsunngåelsesmål:</u> Fokus på å unngå misforståelser, unngå stagnasjon eller å forlate en oppgave uferdig. Setter som standard ikke å gjøre noe galt i forhold til en læringsoppgave eller å unngå å prestere svakere enn tidligere.	<u>Prestasjonsunngåelsesmål:</u> Fokuserer på å unngå å dumme seg ut eller å fremstå i et dårlig lys sammenlignet med andre. Bruker standarder som ikke å få de dårligste karakterene.

Tabell 1. To målorienteringer og deres tilnærings- og unngåelsesfokus. (Pintrich, & Shunk, 2002, s.219).

I følge Dweck vil elevenes oppfatning av egen intelligens være avgjørende for hvilke mål de setter. Med dette menes at noen elever vil oppfatte intelligens som stabilt og uforanderlig, mens andre oppfatter intelligens som foranderlig, noe som kan forbedres (Dweck, 2000; Dweck, & Leggett, 1988). I den forbindelse er det funnet at elever som oppfatter intelligens som stabilt og uforanderlig, tenderer til å sette prestasjonsmål. Videre vil elever som oppfatter intelligens som foranderlig, ha en tendens til å sette læringsmål.¹ I følge undersøkelser utført av Elliot og McGregor fremkommer det at elever med mestringsunngåelsesmål har en tendens til å oppfatte intelligens som stabilt og uforanderlig. Det samme fremkommer hos elever som setter prestasjonsunngåelsesmål (Elliot, & McGregor, 2001). I følge Dweck vil elever som setter prestasjonsmål og som har lav tiltro til sine evner, velge enten lette eller veldig vanskelige oppgaver. Dette fordi ved å mislykkes på vanskelige oppgaver vil ikke dette signalisere svake evner. Dette fører til selv-handicapping (Dweck, 1986). I følge Dweck og Master involverer selv-handicapping atferd som kan undergrave deres prestasjon (Shunk, & Zimmerman, 2008). Med dette menes at hvis du holder tilbake innsats og samtidig gjør det

¹ Dweck anvender ordet læringsmål i stedet for mestringsmål (Dweck, 2000)

dårlig, kan du fortsatt ha høye tanker om dine evner. Samtidig kan du bevare troen på at du kunne gjort det bra om du hadde lagt ned mer innsats (Dweck, 2000). I følge Midgley et al., karakteriserer selvhandikapping det at elever unngår å spørre om hjelp når de møter på vanskeligheter; høyere frykt for å mislykkes; at de unngår utfordringer; til lav utholdenhet ved nederlag; til ønske om å arbeide alene; til mindre samarbeidsvilje og mer selvrapportert juks (Midgley et al., 2001). Videre vil elever som har høy tiltro til sine evner velge utfordrende oppgaver. Men de vil unngå utfordrende oppgaver når det eksisterer en risiko for å feile (Dweck, & Leggett, 1988). Dweck skiller ikke prestasjon unngåelse/tilnærming. Hun opererer bare med prestasjonsmål. Det kan dermed se ut som at hun her snakker om prestasjonsunngåelsesmål. Når hun i dette tilfellet setter søkelys på unngåelse av utfordrende oppgaver, ligner dette svært mye på Tf. I følge Dweck vil prestasjonsmål være positivt om man har høy forventning om å prestere bra. De går inn for å mestre, og med dette søker utfordringer, samt er utholdende. De har et mestringsmønster. Prestasjonsmål vil være negativt når de har lav forventning om å mestre. Dette fører til hjelpeløshet, og hvor de unngår utfordringer og har lav utholdenhet (Dweck, & Leggett, 1988).

I følge Dweck vil elever som har en oppfatning av intelligens som uforanderlig ofte tro at høy innsats indikerer lav intelligens (Dweck, 2000). I denne sammenheng vil vanskeligere oppgaver kreve innsats. Med hensyn til dette vil elevene ofte holde tilbake, eller skjule bruk av innsats når de blir konfrontert med slike oppgaver. Dette gjøres ved ikke å lese nok før en prøve, eller ikke å lese før det er svært kort tid igjen til en prøve (Dweck, 2000). Når elevene er lite forberedt ved å legge bak seg lite lesning før prøver, vil de ikke få mulighet for dybdelesning som er mer tidkrevende enn å pugge. De vil med dette ikke tilegne seg en dyp forståelse av fagstoffet. Elevene vil dermed antas å fort glemme det leste fagstoff. I følge Dweck vil elever som har en oppfatning av at ens intelligens er uforanderlig, ofte underprestere. Dette fører også til selvhandikapping (Dweck, 2000).

4.3.1 Mestringsmål og prestasjoner

Når det gjelder elever som setter mestringsmål, har Elliot sine studier vist at denne elevgruppen foretrekker utfordringer (Elliot, 1999). I den forbindelse går de villig løs på utfordrende oppgaver med et håp om å mestre, og er mer indre motivert for skolearbeid (Elliot, & Church, 1997). De ser også ut fra forskningsresultatene til å velge effektive og egnede strategier for å oppnå dyp læring (Elliot, & McGregor, 2001). De vil da også ha store

muligheter for å oppnå en mer elaborert kunnskapsbase og bedre forståelse av det de leser. Kunnskap burde også være lett å hente frem i senere prestasjonssituasjoner. Ved at elevene stadig går iherdig inn for å løse oppgaver, vil de antageligvis få en progresjon i både kunnskapstilegnelse og læring.

Med sitt driv etter å oppnå læring vil denne gruppen gjøre store anstrengelser med skolearbeid. I Elliot sin studie fremkommer det da også at disse elever legger ned mye innsats med skolearbeid. I den forbindelse vil de antas å bruke mye tankevirksomhet rundt det gjeldende fagstoff, noe som vil kunne føre til at de prøver ut forskjellige strategier. Det vil med dette være store muligheter for dem til å finne fram til effektive strategier, samt lære å anvende disse. De vil også ha en fordel ved å kunne regulere sin strategibruk, samt legge ned mer innsats ettersom de lykkes eller mislykkes. Dermed vil de regulere sin vei mot å oppnå mestring. Mestringsmål kan videre knyttes til selvregulerende læring (Elliot, 1999). Ved selv å oppdage hva man gjør galt, for der igjen å finne fram til egnede strategier gjennom prøving og feiling, vil dette kunne føre til bedre forståelse. Om de har vanskeligheter og ikke kommer fram til noen løsning, vil disse elever antageligvis gjøre det de kan for å endre sine strategier. Denne gruppen elever er også villige til å spørre andre om hjelp. De vil antageligvis fortsatt arbeide med sitt skolearbeid selv om de møter vanskeligheter. I følge resultatene fra Elliot sine studier er disse elever utholdende med sitt skolearbeid. Dette kan ytterligere bidra til å forstå det som er vanskelig. I den forbindelse vil det være stor mulighet for å huske godt det gjeldende fagstoff. Det har da også fremkommet resultater som tyder på at elever som er orientert mot mestringsmål har god hukommelse når det gjelder lærestoff (Elliot, 1999). Dermed kan det tenkes at elevenes læring vil ha effekt på lang sikt. Som konsekvens av elevenes orientering mot mestringsmål, vil sannsynligheten være stor for at dette vil ha positiv innvirkning på prestasjonen.

Med sin innsats og driv etter å lære, kan det imidlertid også tenkes at elevene ikke skiller mellom fagstoff som er relevant eller viktig å kunne for å prestere, og annet fagstoff. Enkelte studier har i den sammenheng vist at elever som orienterer seg mot mestringsmål også viser en tendens til å konsentrere seg like mye om alt. Ved ikke å ha spesielt fokus på relevant fagstoff, kan det tenkes at det vil være vanskelig å prestere optimalt på prøver. I Elliot sine studier har det da også fremkommet at mestringsmål verken leder til gode eller dårlige prestasjoner (Elliot, 1999). Her er fokus rettet mot å oppnå læring.

4.3.2 Prestasjonstilnæringsmål og prestasjoner

I en klasse vil det være stor sannsynlighet for at elevene har ulikt faglig nivå. Noen elever vil da prestere bedre enn andre. Andre ganger kan det tenkes at de fleste i en klasse er på et noenlunde likt nivå. Elever som er orientert mot prestasjonstilnæringsmål er orientert mot å forsøke å gjøre det bedre enn de andre elevene i klassen. Med sin iver etter å prestere bedre enn andre, vil de sannsynligvis legge ned mye arbeid med skolearbeid. I den sammenheng viser resultatene fra Elliot's studier at elever som er orientert mot prestasjonstilnæringsmål legger ned innsats med skolearbeid. Dette vil antageligvis bidra til større muligheter for å komme fram til en løsning, og med dette få en forståelse av fagstoffet, samt tilegnelse av egnede strategier for å oppnå en løsning. I denne forbindelse ser det ut til at de har en tendens til å anvende enkle og effektive strategier i sitt arbeid med lærestoffet. Flere studier tyder da også på at de har en tendens til å anvende overflatestrategier i sin behandling av informasjon (Elliot, 1999). Det kan tenkes at dette vil føre til at de ikke alltid organiserer sin lesning, men leser på en slik måte at de pigger lærestoffet. I og med at elevene er opptatt av å utkonkurrere andre, og ikke læring i seg selv, kan det tenkes at de er flinke til å velge ut relevante deler av fagstoffet. Jo mindre fagstoff å konsentrere seg om, samtidig som det er relevant, vil det sannsynligvis være store muligheter for å kunne prestere bra. På den annen side vil pugging sannsynligvis føre til at de fort glemmer det leste fagstoff. Dermed er det også grunnlag til å forvente orientering mot slike mål ikke vil være hensiktsmessig på lengre sikt. Med sitt sterke driv etter å beseire andre vil de antageligvis ikke gi opp ved vanskeligheter. For i følge Elliot sin studie har det fremkommet at disse elever er utholdende i sitt skolearbeid. Ved at de i tillegg har en tendens til å fortsette sitt arbeid tross vanskeligheter vil dette sannsynligvis ytterligere føre til at de opplever fremgang. Gjennom prøving og feiling vil mulighetene sannsynligvis være større for å danne en oppfatning av hvordan best oppnå løsning. Elevene vil her kunne lære av sine feil, og med dette få en forståelse av fagstoffet. De vil med dette antageligvis tilegne seg lærestoffet på best mulig måte. Dermed vil det være store muligheter for å prestere på en god måte. I en meta-analyse er det videre funnet at disse elever presterer like godt, eller bedre enn elever som er orientert mot mestringsmål (Tyson, Linnenbrink-Garcia, & Hill, 2009). I følge studier foretatt av Elliot, er det ofte de som orienterer seg etter prestasjonstilnæringsmål som presterer best (Elliot, 1999).

Oppfattelse av egen kompetanse vil også være en faktor som ligger til grunn for målorientering. Kompetanse defineres som en standard som blir brukt til evaluering. Tre ulike

standarder kan bli brukt: en absolutt standard (kravene til oppgaven), en personlig standard (ens egen tidligere prestasjon eller maksimalt av deres potensiale), og en normativ standard (andres prestasjoner). Med dette menes ens prestasjon i forhold til andres (Elliot, 2005). Studier utført av Elliot og Church (1997) viser at individer som oppfatter seg selv som i besittelse av høy kompetanse er orientert mot mestringsmål og prestasjonsmål. Ved å tro man har kompetanse til å oppnå mestring, vil dette sannsynligvis bidra til å skape et driv. De ser antageligvis at det er en mulighet for å oppnå mestring, noe som gjør at de vil fokusere på dette. Som konsekvens vil dette sannsynligvis føre til tilnæringsmotivasjon. I dette tilfellet er fokus rettet mot å oppnå et ønsket positivt resultat, slik som for eksempel å gjøre det bra sammenlignet med andre. Høy forventning om å mestre er da også i en rekke studier høyt relatert til å orientere seg mot prestasjonstilnæringsmål (se f. eks., Bjørnebekk, 2008b). I Dweck`s teori er persipert kompetanse avgjørende for utfallet av å orientere seg mot prestasjonsmål. For elever med høy persipert kompetanse og høy tro på egne evner, vil prestasjonsmål føre til at de går inn for mestring. For de som oppfatter sine evner som lave, vil dette føre til et hjelpeløsmønster. Ved orientering mot læringsmål vil ikke oppfattelse av egne evner utgjøre noe forskjell i motivasjonen. En slik orientering vil føre til at de går inn for mestring, da de ser på utfordrende oppgaver som en mulighet for å lære noe nytt. Prestasjonsorienterte kan se på slike oppgaver som en trussel mot sitt selvilde (Dweck, 1986).

4.3.3 Prestasjonsunngåelsesmål og prestasjoner

Elever med prestasjonsunngåelsesmål har som mål å unngå å virke inkompetent sammenlignet med andre. Å mislykkes for denne gruppen innebærer en redsel for å prestere svakere enn andre (Pintrich, & Schunk, 2002). I følge Elliot og Church sin studie, har elever som er orientert mot prestasjonsunngåelsesmål også ofte lav mestringsforventning (Elliot, & Church, 1997). Dette kan redusere deres indre driv etter å mestre. Ut fra resultater fra Elliot sin studie, scorer også disse elever lavt på indre motivasjon (Elliot, 1999). Videre vil det å tro man ikke kan mestre på en god måte, føre til at de ikke gjør nødvendige anstrengelser. Denne gruppen er videre karakterisert ved at de holder tilbake innsats (Elliot, & Church, 1997). I denne forbindelse vil antageligvis sannsynligheten være stor for at elevene ikke blir oppmerksom på sentrale elementer i det gitte fagstoff. De vil ikke gjennom prøving og feiling komme fram til riktige strategier, samt øvelse i bruk av disse. Det kan videre tenkes at de legger bak seg lite lesning og anstrengelse før en prestasjonssituasjon. I følge Elliot har denne

gruppen en tendens til å utsette sitt skolearbeid, og til å anvende en overfladisk bearbeiding av informasjon. Dette vil kunne føre til at det leste fagstoff fort blir glemt. Det er da også fremkommet at denne elevgruppen husker lite av det leste fagstoff. Som konsekvens vil kunnskapstilegnelsen antageligvis bli mangelfull. Samtidig vil denne elevgruppen i følge Elliot sin forskning være lite indre motivert for skolearbeid (Elliot, 1999). Liten grad av fordypning i oppgaver som blir gitt, vil innebære at de ikke setter seg grundig inn i oppgavens problemstilling, samt hvordan løse denne på best mulig måte. Elever som er orientert mot prestasjonsunngåelsesmål presterer også dårlig sammenlignet med de som ikke er det (Elliot, 1999). Her er fokus rettet mot å unngå å mislykkes, og/eller å unngå å prestere dårligere enn andre. Dermed vil disse elever ha unngåelsesmotivasjon

4.3.4 Mestringsunngåelsesmål og prestasjoner

Det ser ut til at mestringsunngåelsesmål også har innflytelse på elevers prestasjoner i en akademisk kontekst (Elliot, & McGregor, 2001). Da denne gruppen elever også har fokus på unngåelse, samt at de vil kunne være redde for ikke å ha nok tid til å mestre en oppgave, vil mestringsunngåelsesmål føre til at de unngår å arbeide med oppgaven (Elliot, 1999). Disse elever strever med å unngå å gjøre feil på oppgaver som krever prestasjon, strever med å ikke glemme hva de har lært, og strever med å ikke miste sin intellektuelle kapasitet over tid (Moller, & Elliot, 2006). I situasjoner hvor det skal presteres, kan det tenkes at stressnivået blir så høyt at fokuset på oppgaven reduseres. I den forbindelse vil antageligvis redselen for ikke å prestere bra sammenlignet med tidligere prestasjoner, være likestilt med redselen for å unngå nederlag. Data tyder på at mestringsunngåelsesmålets forgjengere og konsekvenser samsvarer mer med hva som finnes for et prestasjonsunngåelsesmål enn for et mestringstilnæringsmål (Elliot, 2005; Moller, & Elliot, 2006; Bjørnebekk, 2008b). Elliot antar at alder, tidspress og perfektjonisme er forgjengere for mestringsunngåelse. Ved økende alder kan dette føre til at forventningen om å kunne gjøre det bedre på en del områder reduseres, perfektjonisme ved at kravene kan bli så høye at forventningen om å nå målet rettes mot unngåelse, og tid ved at tidspress fører til at muligheten for forbedring av tidligere prestasjoner reduseres. Dermed kan man anta at subjektiv oppfattelse av tid også kan bidra til at et mestringsmål rettes mot unngåelse (Elliot, 2005; Bjørnebekk, 2008b).

I flere undersøkelser foretatt av Elliot og McGregor fant de at elever som er orientert mot mestringsunngåelsesmål har oppfatning av klasseromsklimaet som engasjerende og

interessant. Med hensyn til dette blir det antatt at dette fører til en indre interesse og streben etter utfordringer. Videre er det funnet at disse elever har flere negative konsekvenser, slik som angst og bekymring, enn de som er orientert mot mestringstilnæringsmål, og samtidig mer positive konsekvenser enn de som er orientert mot prestasjonsunngåelsesmål. Elever som er orientert mot mestringstilnæringsmål deler imidlertid noen prosesser med de som er orientert mot prestasjonsunngåelsesmål. Men å være orientert mot mestringstilnæringsmål fører ikke til svekket prestasjon (Elliot, & McGregor, 2001). I følge Bjørnebekk sin studie er det ingen sammenheng mellom mestringstilnæringsmål og prestasjon (Bjørnebekk, 2008b). I dette tilfellet er fokus rettet mot å unngå å prestere dårligere enn tidligere. De vil med dette ha en unngåelsesmotivasjon. Karabenick (2003 ref. i Moller, & Elliot, 2006) fant i sin undersøkelse at de som er orientert mot mestringstilnæringsmål har en tendens til å unngå å søke hjelp. Entwistle (1988 ref. i Moller, & Elliot, 2006) har videre funnet at disse individer er lite strukturert i sine studier. Det kan dermed tenkes at dette har negativ innvirkning på prestasjoner i prestasjonssituasjonen, samt i sitt arbeid med studier.

4.3.5 Motiv og mål

Den vekkede motivasjon kan få mange ulike uttrykk. Motivet for å unngå nederlag kan for eksempel føre til at noen arbeider hardt for å unngå nederlag. Dermed vil dette fungere i forhold til et tilnæringsmål. Gray karakteriserer en tilsvarende prosess som aktiv unngåelse (Gray, 1971). Det kan også føre til at en elev gjør alt han kan for å unngå å bli evaluert. Da fungerer det i forhold til et unngåelsesmål (Schultheiss, & Brunstein, 2005). I følge Gjesme og Nygård vil frykt for å mislykkes (Mf) representere et unngåelsesmotiv (Gjesme, & Nygård, 1970). Dette vil fremme unngåelsesmål (Bjørnebekk, 2008b). I følge Elliot og Church er unngåelsesmotivet primært rettet mot inntak av prestasjonsunngåelsesmål. I prestasjonssituasjoner hvor unngåelse er vanskelig, vil det nest beste være å innta et tilnæringsmål. Dette gjøres i et forsøk på å unngå å mislykkes. Dermed kan også et tilnæringsmål være styrt av frykt for å mislykkes (Elliot, & Church, 1997). I følge McClelland er tilnæringsmotivet rettet mot å søke suksess (McClelland et al., 1953). Med hensyn til dette kan det forventes at en slik motivdisposisjon stort sett vil fremme tilnæringsmål (Bjørnebekk, 2008b). Dette vil bidra til å motivere elevene til å prestere bra. Blant annet viser forskning utført av Elliot at de som både skårer høyt på Ms og er orientert mot prestasjonstilnæringsmål også ofte er indre motivert og presterer godt (Bjørnebekk, 2008b). En orientering rettet mot prestasjonstilnæringsmål kan også være drevet av frykt for å

mislykkes, da eleven kan orientere seg mot prestasjonstilnærmingsmål i håp om å unngå å mislykkes. Dette har også kommet fram i forskning utført av Bjørnebekk og Diseth (Elliot, 1999; Bjørnebekk, & Diseth, 2010). Ved å sette mål om å være av de som presterer best, vil dette også ofte innebære å sette seg høye mål. Denne elevgruppen (høy Ms og høy PTM) foretrekker utfordringer, samt streber etter høyere mål (Elliot, 1999). Med sitt driv etter å prestere bedre enn andre, vil det kunne være store muligheter for at gruppen elever går inn for å mestre oppgaver men også for å utkonkurrere andre. En rekke studier viser da også at de som scorer høyt på Ms er engasjerte og interesserte i arbeid med oppgaver når de også scorer høyt på prestasjonstilnærmingsmål. Ut fra resultatene i Elliot sin undersøkelse ser det også ut til at disse elever har en tendens til å være engasjerte i oppgaveløsnings situasjoner (Elliot, 1999). Slik engasjement kan føre til at de kommer fram til tanker og ideer for hvordan oppnå en løsning. Som konsekvens vil de kunne komme fram til egnede strategier, samt lære å anvende disse. Dermed vil sannsynligheten være stor for at de oppnår kunnskap og forståelse, og der igjen læring. De vil antageligvis også få en klarere forståelse av hva oppgaven spør etter.

4.3.6 Temperament og mål

I en rekke studier har Elliot og Thrash sett på sammenhengen mellom temperament og mål. I den forbindelse har de tatt utgangspunkt i tilnærmingstemperament (BAS, ekstroversjon, positiv affektivitet) og unngåelsestemperament (BIS, nevrotisme, negativ affektivitet). Undersøkelser har vist at tilnærmingstemperament er positivt relatert til mestringsmål og prestasjonstilnærmingsmål. Videre er unngåelsestemperament positivt relatert til prestasjonsunngåelsesmål og prestasjonstilnærmingsmål (Elliot, & Thrash, 2002; Bjørnebekk, & Diseth, 2010). Med hensyn til undersøkelser utført av Bjørnebekk og Diseth (2010), er det vist at unngåelsestemperament også er relatert til mestringsunngåelsesmål. Det kan med dette se ut til at tilnærmingstemperament er relatert til tilnærmingsmål, mens unngåelsestemperament er relatert til både tilnærmingsmål og unngåelsesmål.

4.4 Positiv affekt og negativ affekt under oppgavegjennomføring

4.4.1 Worry/engstelse i prestasjonssituasjon

Ulike elever reagerer forskjellig på en prestasjonssituasjon. Når det gjelder elever med motiv for å unngå nederlag, har disse en tendens til å føle bekymring (worry) og ubehagelig affekt (Bjørnebekk, Gjesme, & Ulriksen, 2011). I følge Sarason fokuserer engstelige ofte på konsekvenser av å ikke mestre situasjonens krav (Sarason, 1986). Kognisjon for denne gruppen elever i en slik situasjon innebærer ofte bekymring rundt egne prestasjoner, hva som vil skje om en mislykkes, evaluering av en selv opp mot andre, samt til negative forventninger om å mestre en oppgave (Gjesme, 1983b).

Bekymring oppfattes som et forsøk på å engasjere seg i mental problemløsning på et felt hvor en opplever at resultatet er usikkert, og et eller flere utfall er negative (Borkovec, Robinson, Pruzinsky, & DePree, 1983, s. 9). Videre vil bekymring aktiveres når et individ vurderer egne evner som svake (Sarason, & Sarason, 1990). Bekymring tar fokus bort fra oppgaverelaterte problemstillinger. Den påvirker filtrering av informasjon, persepsjon av oppgavesituasjonen, hvilke vurderinger som foretas og hvilken ny informasjon som blir gitt oppmerksomhet (Borkovec et al., 1983). Testangst består også av emosjonalitet som reflekterer fysiologiske og affektive reaksjoner (Bjørnebekk et al., 2011). I følge Liebert og Morris er emosjonalitet et knippe autonome responser som er betinget av spesifikke vurderings og mestringsituasjoner som en funksjon av egne erfaringer (Liebert, & Morris, 1967). Emosjonalitet antas å bli aktivert av signaler om at individet kan bli vurdert (eksamenslokale, tilstedeværelsen til en eksaminator etc.) (Zeidner, 1998). Emosjonalitet involverer en form for bevissthet om egne fysiologiske prosesser, slik som for eksempel vondt i magen, skjelving, svette og høy puls (Gjesme, 1983b).

4.4.2 Negativ affekt og prestasjoner

I følge Humphreys og Revelle har negativ affekt konsekvenser for innsats i oppgavesituasjonen, arousal, kapasitet i arbeidsminnet og opprettholdelse av informasjonsoverføring. Den vil i en rekke tilfeller svekke prestasjoner (Humphreys, & Revelle, 1984). I den sammenheng vil den ha negativ innvirkning på konsentrasjon. De vil

med dette ikke ha den nødvendige ro, og de får ikke samlet tankene til å sette seg inn i oppgaven og dens problemstilling. Dermed vil det antageligvis bli vanskelig å holde fokus på vesentlige deler av den. Samtidig vil det kunne bli vanskelig å hente fram relevant kunnskap. Som konsekvens vil det bli vanskelig å finne fram til fordelaktige måter å angripe oppgaven på. Dermed kan viktige elementer utebli. I følge Bjørnebekk et al., er det da også først og fremst bekymring som fører til reduserte prestasjoner (Bjørnebekk et al., 2011).

Elever med høyt motiv for å unngå nederlag er karakterisert ved at de har angst for å oppleve nederlag i prestasjonssituasjoner. Dette fører ofte til at de trekker seg mer tilbake og unngår arbeid med oppgaven. Dette fordi nederlag blir sett på som en svært sannsynlig konsekvens. Individets oppmerksomhet vil derfor også ofte være fokusert mot å unngå dette. Testangst har da også vist seg å både fremme og fremmes av bekymring og andre bekymringstanker (Bjørnebekk, 2008b).

4.4.3 Positiv affekt og prestasjoner

Elever med motiv for å søke suksess er karakterisert ved at de føler tilfredshet og behagelig affekt i en problemløsningssituasjon (Bjørnebekk et al., 2011). I den sammenheng vil det være stor sannsynlighet for at de føler at det er noe de har lyst til å gjøre. Dette vil igjen kunne øke motivasjonen for mer arbeid og innsats. Dette fordi de ser det som en stor mulighet å kunne oppnå mestring. Når man føler tilfredshet vil dette sannsynligvis føre til en opplevelse av ro og trygghet. Det kan dermed tenkes at de med dette får en følelse av å kunne takle situasjonen. For som Clore og Storbeck skriver, vil positiv affekt føre til en økning av forventning om å mestre (Clore, & Storbeck, 2006). Følelse av trygghet, samt det å ha den nødvendige ro, vil kunne bidra til at man tenker klart og skjerpet. Dette vil virke positivt inn på konsentrasjonen. Som konsekvens vil det være stor sannsynlighet for at man kan hente fram nødvendig kunnskap, og med dette finner fram til gode løsningsmåter og strategier. I følge Isen, Niedenthal & Cantor fører positiv affekt til en økning i kreativ problemløsning og fleksibilitet (Isen, Niedenthal, & Cantor, 1992). Det ser dermed ut til at aktivering av positiv affekt vil føre til bedre prestasjoner. I undersøkelser foretatt av Bjørnebekk et al., har da også tilfredshet og positiv affekt vært positivt relatert til prestasjoner (Bjørnebekk et al., 2011).

4.4.4 Motiv-emosjon-målorientering

I noen situasjoner hvor prøver blir gitt, kan læreren samtidig gi informasjon. I den forbindelse vil han for eksempel informere om prøvens hensikt, og med det utforme mål. Dette kan handle om testing av hvor mye elevene har lært, eller at de skal fremvise for andre at de har lært noe. Videre, kan dette også handle om at elevene skal vise at de er flinkere enn andre ved at læreren skal foreta sammenligning med andre elever. Målet læreren setter, er i den sammenheng et prestasjonsmål. Andre ganger kan læreren informere om at de selv kan oppdage nye måter og strategier for å løse vanskeligheter. Videre vil læreren være interessert i hvor mye de forbedrer sine ferdigheter ved å arbeide med problemet. Målet læreren orienterer mot er da et mestringsmål (se f. eks. Bjørnebekk et al., 2011).

Når det gjelder elever med høyt motiv for å unngå nederlag, fører det å bli sammenlignet med andre til sterkere press for å prestere bra. Oppgavene føles enda viktigere. Det å mislykkes med slike oppgaver, vil kunne føles svært ydmykende. Dermed vil sannsynligheten være stor for at sterk angst aktiveres for denne gruppen elever. I følge undersøkelser foretatt av Bjørnebekk et al., er det da også funnet at denne gruppen føler økt engstelse i en slik situasjon (Bjørnebekk et al., 2011). En situasjon hvor mestringsmål blir fremmet har en annen innvirkning elevene. En slik situasjon føles mindre skremmende. I Bjørnebekk et al., sine undersøkelser, er det da også funnet at elever med høyt motiv for å unngå nederlag er mer tilfredse der mestringsmål blir fremmet, enn der det legges vekt på prestasjonsmål. Videre er det kommet frem at disse elevene er mer engstelige der læreren er orientert mot prestasjonsmål (Bjørnebekk et al., 2011). I denne forbindelse vil elevene antageligvis i mindre grad være villig til å tilnærme seg oppgaven (Bjørnebekk et al., 2011).

Når det gjelder elever med motiv for å søke suksess, har Bjørnebekk et al., sine undersøkelser vist at disse elever har redusert bekymring i situasjoner orientert mot mestringsmål. De antar at grunnen til dette kan være at de har i studien anvendt oppgaver av middels vanskegrad. Det kan tenkes at elevene føler at en situasjon rettet mot mestringsmål er mer meningsfylt. Dette fordi det her blir fokusert på å forbedre sine egne prestasjoner. Samtidig vil de også kunne føle mer press der sammenligning skal foretas. Dermed vil de antageligvis bli mer motivert der læreren er orientert mot mestringsmål. I det ene av Bjørnebekk et al., sine eksperimenter, fremkom det da også at elever med høyt motiv for å søke suksess, hadde høyest tilnæringsmotivasjon der mestringsmål blir fremmet. Dette vil sannsynligvis føre til mer glede i prestasjonssituasjonen. Som konsekvens vil de antageligvis anstrenge seg, samt legge

ned mye innsats. Elevgruppen med høyt motiv for å søke suksess, presterte også bedre i situasjoner der det blir lagt vekt på mestringsmål framfor prestasjonsmål (Bjørnebekk et al., 2011).

En elev kan ha andre mål enn det mål læreren setter for elevene. Elevenes mål sier noe om hva de har med i situasjonen. Med dette menes for eksempel deres autonomi og selvbestemmelse. «Autonomi er den egenskap hos en person å kunne foreta selvstendige handlinger og å kunne tenke uten å påvirkes av faktorer i omgivelsene» (Bø, & Helle, 2008, s. 29). Elevenes interesse vil kunne springe ut av dette, noe de blir motivert av. Når læreren setter mål som ikke er i overensstemmelse med elevenes, vil dette sannsynligvis ikke ha mening for eleven. Dette vil kunne redusere elevenes motivasjon, noe som kan føre til mindre driv etter arbeid med oppgaven. Som konsekvens kan de målene læreren setter kunne virke mot sin hensikt.

5 Tid til mål

5.1 Antall steg til mål og dets viktighet

Raynor kritiserte allerede i 1974 motivasjonspsykologien for at det ikke skilles mellom umiddelbare konsekvenser av en aktivitet, og konsekvenser knyttet til antesiperte fremtidsmål. En person kan være engasjert i en aktivitet både fordi den er mål i seg selv, og fordi den kan være et middel til å oppnå et mer langsiktig mål. Raynor utvidet modellen til Atkinson/McClelland ved at han inkluderte begrepet psykologisk avstand i tid. En prestasjons- eller mestringsituasjon vil vanligvis være knyttet til en rekke handlingssteg som må løses på veien mot målet. En prøve kan for eksempel være en av fem prøver som leder frem til den avsluttende karakteren i et fag. I følge Raynor danner en handlingsserie en sti. De enkelte handlingene danner de enkelte steg den består av. Fremtidsperspektivet er representert ved antall antesiperte konsekvenser en aktivitet har. Den psykologiske distansen mellom individ og fremtidig mål er for Raynor lik styrken på den persiperte sannsynligheten for å mislykkes med å nå det fremtidige målet. Når sannsynligheten for å mislykkes er høy, er den psykologiske avstanden stor. Når sannsynligheten for å mislykkes er lav, er den kort. Motivene aktiviseres når den psykologiske avstanden er kort.

Det er i følge Raynor to typer stier. Den ene omtales som en kontingent sti, den andre som en ikke-kontingent sti. På den kontingente sti er suksess nødvendig for å fortsette til neste oppgave. På en slik sti må også virkningen av forventede senere steg tas hensyn til. Med dette menes at alle kommende steg vil påvirke motivasjonen til et nytt steg på stien. Raynor fremhever at psykologisk avstand avhenger av antall steg frem mot målet. Det er også relatert til hvor viktig målet er for personen (Raynor, 1974a, 1978). I en undersøkelse foretatt av Raynor (1974b), er det funnet at studenter med høy Ms og lav Mf får høyere karakterer enn de med lav Ms og høy Mf når det å oppnå gode karakterer er ansett som viktig for videre studie og yrkesplaner. De blir videre regnet for å ha en kontingent sti. Det er også funnet at innenfor den Ms-dominerte gruppen fikk de som hadde høy instrumentalitet, høyere karakterer enn de med lav instrumentalitet. Når det gjelder den ikke-kontingente sti, vil oppgaver som ikke blir sett på som viktige være en ikke-kontingent sti (Raynor, 1974a, 1978). Det kan dermed se ut til at høy instrumentalitet og viktighet fører til mer positiv energi og motivasjon for tilnæringsmotiverte elever. For unngåelsesmotiverte ser det ut til at dette fører til mer angst.

Disse funnene støtter Gjesmes antakelse (1981a) om at en aktivitets viktighet og eller instrumentalitet øker motivenes effekt på prestasjoner og læring. Dette betyr at tilnæringsmotiverte øker sine prestasjoner når oppgavenes viktighet og instrumentalitet økes. For unngåelsesmotiverte vil disse redusere sin prestasjon når oppgavenes viktighet og instrumentalitet økes. Dette er støttet empirisk av Gjesme (1982a, 1982b).

Gjesme antar at en av årsakene er at viktighet trekker fremtiden inn i nåtidens aktiveringssone (Gjesme, 1996). Gjesme har i flere studier vist at det er hensiktsmessig å operere med to faktorer utover persipert viktighet/instrumentalitet og antall steg til mål for å forklare psykologisk distanse i tid. Disse faktorene er:

- 1) Distanse i fysisk tid mellom nåværende situasjon og målet
- 2) Personens generelle evne til og behov for å se fremover i tid (fremtidsorientering) (Gjesme, 1975, 1976, 1979, 1981b).

I følge Gjesme er det en sammenheng mellom avstand til fysisk tid til målet og graden av vekking av motiver. Med dette menes at vekkingen av motiver vil øke ettersom målets avstand i fysisk tid minker (Gjesme, 1981b). Et mål kan for eksempel være når en avsluttende prøve i et fag kommer nærmere i tid.

5.2 Fremtidsorientering (FTO)

I følge Gjesme er det individuelle forskjeller i opplevelsen av fremtid. Disse forskjellene vil avhenge av variasjoner i det Gjesme kaller fremtidsorientering, «Future Time Orientation» (FTO). FTO utvikles gradvis til et relativt stabilt personlighetstrekk karakterisert ved forhold som opptatthet med og orientering mot fremtid og fremtidige mål og hendelser (Gjesme, 1981b).

Personer som har høy FTO, vurderer en fremtidig hendelse som nærmere, enn de som har lav FTO. FTO vil med dette påvirke persepsjonen av fysisk tid, slik at høy FTO leder til at tidsintervallet synes kortere, og lav FTO fører til en oppfatning av tidsspennet som lengre enn det faktisk er, angitt i psykologisk tid (Gjesme, 1975).

5.2.1 Unngåelsesmotivasjon (Tf) – FTO og prestasjoner

For individer som scorer høyt på motiv for å unngå nederlag vil tidsspennet frem til et mål sannsynligvis ha stor innvirkning på elevenes innsats. Med sin angst for å mislykkes har de ofte en redsel for det fremtidige oppsatte mål. I følge Bjørnebekk og Gjesme (2009) er det funnet at motivene forsterkes slik at de med høy Mf blir mer bekymret når målet nærmer seg i tid. Sterkere angst vil kunne føre til frustrasjon og lite organisert arbeid, og med dette liten grad av konsentrasjon om oppgaver og annet skolearbeid. I følge Bjørnebekk og Gjesme kan elevenes bekymring lede til høyt stressnivå, dårligere tankevirksomhet, samt hindre elevene i å fordype seg i fagstoff. Dette er noe som vil være ufordelaktig i arbeid med oppgaver. Som konsekvens vil dette kunne føre til at elevene i høyere grad unngår arbeid med skolearbeid etter hvert som målet nærmer seg. Unngåelsesmotivasjon (Tf) i seg selv viste seg å øke spesielt hos elever med motiv for å unngå nederlag etter hvert som målet nærmer seg i tid, selv om tiden var viktig for alle elevgruppene.

Når det gjelder elevenes fremtidsorientering vil man kunne se ulik innvirkning på de forskjellige elevenes grad av arbeid med skolearbeid. Bjørnebekk og Gjesme fant i sin studie at jo høyere fremtidsorientering en elev har, jo sterkere blir hans eller hennes unngåelsesmotivasjon. Videre vil elever med høyt motiv for å unngå nederlag ha litt mindre grad av unngåelsesmotivasjon hvis de har lav fremtidsorientering enn hvis de har høy fremtidsorientering (Bjørnebekk, & Gjesme, 2009).

Høy FTO og høy Mf

Når det gjelder elever med høy fremtidsorientering og høy Mf vil dette sannsynligvis innebære sterkere angst på et tidligere tidspunkt i læringsprosessen. Disse elever føler at tiden går fort, slik at de tidligere vil føle et sterkt press mot å prestere. Et slikt følt press vil kunne føre til lite fruktbare tanker, hvor de ikke klarer å fordype seg i det gitte fagstoff. Når stresset blir for høyt, fører dette til sterkt ukonsentrerte elever. Denne gruppen elever vil også ha en tendens til tidligere ikke å legge ned innsats, og strebe etter å unngå arbeid med skoleoppgaver. Elevenes unngåelsesmotivasjon er dermed høy. I dette tilfellet vil det være små muligheter for elevene til å tilegne seg forståelse av det gjeldende fagstoff, samt vanskeligheter med å finne fram til en løsning av tilhørende oppgaver i en prestasjonssituasjon. De vil ikke sette seg inn i hvordan anvende fordelaktige strategier med

hensyn til ulike oppgaver. Dermed vil sannsynligheten være stor for at prestasjonen både over tid, og i den aktuelle situasjonen blir svakere.

Lav FTO og høy Mf

For individer med lav FTO og høy Mf vil situasjonen være annerledes. I og med at disse elever har lav fremtidsorientering, vil angsten sannsynligvis ikke være like høy hele tiden. I den forbindelse kan det tenkes at elevene arbeider konsentrert med skolearbeid i litt høyere grad enn de med høy FTO når det er lenge til eksamen/prestasjonssituasjonen. I Bjørnebekk og Gjesme sine undersøkelser er det kommet fram at elever med høyt motiv for å unngå nederlag og med lav FTO, har litt mindre grad av unngåelsesmotivasjon (Bjørnebekk, & Gjesme, 2009) og presterer litt bedre (Gjesme, 1975) enn de som har høy FTO. Dermed er sannsynligheten stor for at disse elever tilegner seg noe bedre innsikt i det gjeldende fagstoff når situasjonen det skal presteres i er litt lengre unna i tid. Kort oppsummert vil angsten bli trigget i høyere grad og prestasjoner vil være mer redusert hos de med høy Mf når målet er nærmere i psykologisk tid (høy FTO/langt unna i fysisk tid) enn når det er langt unna. Når det er veldig kort tid igjen til målet, kan det tenkes at elever med høy Mf på en måte blir likegyldige og gir opp. Dette kan bidra til en mer avslappende holdning, noe som kan føre til at elevene anvender tiden før målet til skolearbeid. De kan ha en oppfatning av at «det får gå som det går», og at det ikke er annet å gjøre enn å gjøre et forsøk. Samtidig er elevene i en presset situasjon, noe som kan føre til en oppfatning av ikke å ha noe valg. Det kan tenkes at de innser alvoret i ikke å legge ned innsats, da dette betyr at man vil mislykkes. For som Bjørnebekk og Gjesme skriver, kan en forklaring være at det vil være vanskelig å flykte. Dermed vil unngåelsesmotivasjon lede til tilnærming i den hensikt å unngå å mislykkes (Bjørnebekk, & Gjesme, 2009). Dette fører igjen til at elevene legger ned innsats nær målet.

5.2.2 Tilnærmingsmotivasjon (Ts) – FTO og prestasjoner

Høy FTO og høy Ms

Når det gjelder elever som scorer høyt på motiv for å søke suksess og som samtidig har høy FTO, vil de antageligvis være motiverte selv når prestasjonssituasjonen er langt unna i tid. For i følge Gjesme vil mål aktivere et individ mer jo nærmere det kommer i psykologisk tid (Gjesme, 1975, 1976, 1981b). I den forbindelse vil dette kunne føre til et indre driv til å

arbeide for å nå et oppsatt mål, noe som kan føre til at de legger ned innsats. Når målet etter hvert nærmer seg i tid, vil dette ytterligere kunne motivere elevene til å legge ned mer innsats. I en undersøkelse foretatt av Bjørnebekk og Gjesme, kom det frem at elever med motiv for å søke suksess og som har høy FTO, øker tilnæringsmotivasjon etter hvert som avstanden til målet minker (Bjørnebekk, & Gjesme, 2009). Det kan tenkes at elevene i stor grad tenker konsekvenser av hva de gjør, og ikke gjør, da de antageligvis er målbevisste. De vet sannsynligvis hva som må gjøres for at de skal prestere godt på for eksempel den avgjørende prøven som er satt opp som mål. Eleven vil antageligvis oppfatte veien til målet som en prosess som han anser har høy nytteverdi. Dette fordi denne prosessen vil kunne ha stor betydning for om eleven vil nå målet som er satt. Denne prosessen vil bestå av fag, samt ideer om hvordan gjennomføre på best mulig måte. Det kan se ut som om elevene setter seg mål underveis, noe som kan bidra til å holde motivasjonen oppe. For som Gjesme sier, må langsiktige mål deles opp for at de skal ha effekt (Gjesme, forelesning 2009). Med hensyn til dette vil de sannsynligvis være effektive på en slik måte at de finner de beste metoder for i størst mulig grad å nå det oppsatte mål. I følge Gjesme vil elever med høy FTO, klargjøre, belyse og strukturere fremtiden (Gjesme, 1979). Med hensyn til dette vil deres gjennomgang av fagstoff med stor sannsynlighet foregå på en ordnet og oversiktlig måte. I den forbindelse vil denne elevgruppen være mer motivert til å sette seg inn i det gjeldende fagstoff, selv når prestasjonssituasjonen er langt unna i tid. Ved at elevene i tillegg legger ned store anstrengelser i skolearbeid og oppgaver tidlig i prosessen, vil dette kunne føre til god forståelse. Samtidig vil de kunne tilegne seg kunnskap ved bruk av ulike, samt egnede strategier. Høy FTO er positivt for denne gruppen fordi de også scorer høyt på Ms. Det vil si at de vil ha en tendens til å aktivere tilnæringsmotivasjon tidligere enn de med lav FTO og høy Ms (Bjørnebekk, & Gjesme, 2009).

Lav FTO og høy Ms

Når det gjelder elever med høyt motiv for å søke suksess og lav FTO, vil de oppfatte målet som lenger unna i tid. I denne sammenheng kan det tenkes at elevene ikke setter inn fullt så mye innsats like tidlig som de med høy FTO. I Bjørnebekk og Gjesme sin studie fant de at jo høyere FTO, jo mer øker tilnæringsmotivasjonen (Bjørnebekk, & Gjesme, 2009). I og med at disse elever har høyt motiv for å søke suksess, vil de antageligvis legge ned nødvendig arbeid før en prestasjonssituasjon. Etter hvert som målet nærmer seg i tid vil de sannsynligvis øke sin motivasjon. I denne forbindelse vil de antageligvis legge ned mer innsats, noe som vil

kunne føre til mer fordypning. Dermed vil det være stor sannsynlighet for å oppnå forståelse, samt hvordan man best kommer fram til en løsning. På grunn av deres lave FTO vil de imidlertid starte forberedelsene senere enn de med høy. For i følge Bjørnebekk og Gjesme sine undersøkelser kommer det frem at elever med høyt motiv for å søke suksess, øker tilnæringsmotivasjonen, samt sine prestasjoner etter hvert som målet nærmer seg i tid (Bjørnebekk, & Gjesme, 2009). Det er også i tråd med Gjesmes tidligere studie, hvor sammenligning av ytelser fra de med høy FTO og lav FTO, viste ingen signifikant forskjell. Det var interaksjonen med motivkombinasjonene som var avgjørende (Gjesme, 1975).

Høy Ms – høy Mf og prestasjoner

Når det gjelder elever som både har høyt motiv for å søke suksess og høyt motiv for å unngå nederlag, såkalte perfeksjonister, vil situasjonen være litt annerledes. Det kan tenkes at disse elever har et høyt stressnivå. Dette fordi de har et sterkt ønske om å prestere bra, samtidig som de har høy frykt for å prestere dårlig. Når det er ganske lang tid til mål, vil det også bety at man har nødvendig tid til å legge ned tilstrekkelig med innsats for å kunne prestere bra. Denne innsats vil antageligvis anses som svært viktig, noe som kan føre til et følt press mot å benytte denne tiden på best mulig måte. Det er dermed sannsynlig at denne elev-gruppen vil være svært motiverte allerede på et tidlig tidspunkt. Etter hvert som målet nærmer seg i tid, vil antageligvis viktigheten av å legge ned innsats forsterkes ytterligere, samtidig vil dette antageligvis øke stressnivået. Bjørnebekk og Gjesme antar at disse elever er overmotiverte når målet er nære i tid (Bjørnebekk, & Gjesme, 2009). I prestasjonssituasjonen kan det tenkes at stress og press mot å prestere bra har negativ innvirkning på konsentrasjonen. Det kan tenkes at de ikke får ro til å sette seg grundig inn i hvordan oppgaven skal løses på best mulig måte. Samtidig vil det kunne bli vanskelig å hente fram all relevant kunnskap. Dermed vil sannsynligheten være stor for at prestasjonen ikke blir optimal. I følge Bjørnebekk og Gjesme sine undersøkelser er det kommet fram at disse elever presterer dårligere enn elever med høyt motiv for å søke suksess og lav Mf. Dette viser seg ved at prestasjonen deres reduseres i testsituasjonen. Ellers presterer gruppen relativt likt (Bjørnebekk, & Gjesme, 2009).

6 Attribusjonsteori

Weiners forskning tyder på at en viktig determinant for følelser er resultatet av en handling. I følge Weiner får vi ulike følelser avhengig av hvordan vi forklarer årsaken til resultatet av våre handlinger (Weiner, 1985).

Attribusjonsteori har å gjøre med hvordan vi tilskriver årsaker til vår egen og andres atferd. Dette gjøres ved å lete etter gode forklaringer. Det beskriver videre hvordan individets forklaringer, unnskyldninger og rettferdiggjøringer virker inn på motivasjonen (Weiner, 1985; 1992). I følge Weiner kan de fleste tanker om årsaker til suksess og nederlag karakteriseres ved tre dimensjoner. Det er:

-Hvor årsaken lokaliseres til. For eksempel om hvorvidt årsaken ligger i eller utenfor personen. Evner og innsats er eksempler på tilskrivninger av indre årsaker til suksess. Videre vil lette oppgaver eller hjelp fra andre være typiske tilskrivninger til ytre årsaker. Lokalisering vil forbindes med følelser som stolthet ved oppnådd resultat, og selvfølelse. Beskrivelse av indre årsaker fremkaller høyere selvfølelse ved suksess. Videre, vil det skape lavere selvfølelse ved nederlag, enn når man oppfatter årsaken som utenfor personen.

-Stabilitet. Hvorvidt årsaken vil bestå, eller om den kan endre seg. For eksempel vil det å være dyktig i matematikk oppfattes som konstant, mens for eksempel flaks oppfattes som ustabil. Innsats er eksempel på tilskrivning av en årsak som kan endres om man vil. Andre årsaker slik som flaks eller dyktighet/evne, ikke kan endres.

-Kontrollerbarhet. Hvorvidt personen kan kontrollere årsaken bak en suksess eller et nederlag. Dette er videre forbundet med følelser som takknemlighet, skam og ydmykelse, sinne, medlidenhet og skyld.

I følge Weiner kan årsakene til suksess og nederlag karakteriseres ved hjelp av disse tre dimensjoner. For eksempel vil flaks være noe eksternt, ustabil og ukontrollerbart. Disse tre dimensjoner har i følge Weiner viktige implikasjoner for motivasjon. Dette fordi de virker inn på et individs forventninger og selvverd. Når det gjelder stabilitetsdimensjonen vil dette være relatert til forventninger om fremtiden. Hvis elevene har en oppfatning av at de mislykkes av årsaker som er stabile, slik som fagets vanskelighetsgrad, vil de også forvente å mislykkes i fremtiden. Dette kan føre til følelse av håpløshet. Hvis de knytter det mislykkede resultatet til

ustabile faktorer, slik som flaks, dagsform og humør, kan de imidlertid tenne et håp om å prestere bedre neste gang. Hvis vi føler oss ansvarlige når vi lykkes, kan vi være stolte. Videre, hvis vi føler oss ansvarlige når vi mislykkes, kan vi føle skyld. Ved å legge årsaken til nederlag som utilstrekkelig innsats, vil dette være indre og kontrollerbart. Dette vil ofte føre til en følelse av skyld. Videre vil det å tolke nederlag som mangel på evner, være indre og ukontrollerbart. Dette vil vekke følelser som skam, flauhet og ydmykelse. Å mislykkes med en oppgave en ikke kan kontrollere, kan føre til sinne eller skam. Dette kan være forbundet med for eksempel en oppfatning av å ha manglende evner (Weiner, 1986).

Kontrollerbarhet	Internal		Eksternal	
	Stabil	Ustabil	Stabil	Ustabil
Ukontrollerbar	Evne	Stemning Humør	Oppgave- vanskegrad	Hell/Uhell
Kontrollerbar	Typisk Innsats	Innsats i øyeblikket	Lærer- Partiskhet (bias)	Uventet Hjelp fra andre

Tabell 2. Weiners modell av årsaksattribusjon. (Weiner, 1979, s.7).

6.1 Individuelle forskjeller og attribusjonsteori

6.1.1 Grad av angst og prestasjoner

Elever med høy angst

Når det gjelder individer med høy angst, vil disse antageligvis være engstelige i flere sammenhenger, som blant annet i skolesituasjonen. Sannsynligheten vil med dette kunne være stor for at engstelige individer har lav selvtillit. Individene vil kunne være engstelige for blant annet nye situasjoner, for ikke å oppnå rett forståelse, for ikke å handle riktig og for at noe kan gå galt. De er usikre på om de er kapable til å oppnå mestring på ulike områder. I den sammenheng vil det være store muligheter for at de er usikre på om de vil oppnå suksess når det skal presteres i en skolesituasjon. Når disse individer mislykkes, vil dette sannsynligvis oppfattes som et bevis på dårlig kapabilitet. Dermed vil dette antageligvis ytterligere bidra til lav selvtillit. Denne gruppen individer har videre vist seg å ha en tendens til å forklare nederlag med indre faktorer. På bakgrunn av flere eksperimentelle studier av sammenhengen

mellom angst og nederlag, er det funnet at individer med høy angst har en tendens til å prestere dårlig. I den sammenheng blir det antatt at individene har en tendens til å forklare nederlag som mangel på evner. I senere undersøkelser er det kommet frem nye data som støtter disse antagelsene. I følge undersøkelser foretatt av Arkin et al., (1981,1982 ref. i Weiner, 1986), er det funnet at i situasjoner hvor nederlag inntreffer, tenderer de med høy angst å legge årsaken til manglende evner. Oppfatning av å mangle evner er indre, stabilt og ukontrollerbart, og hvor man ikke ser seg selv som ansvarlig. I og med at dette oppfattes som uforanderlig, vil man også forvente fortsatt dårlige resultater. I følge Weiner vil dette ha negativ effekt på individenes forventninger. Denne gruppen elever har dermed en oppfatning av at det vil være små muligheter for suksess. I denne sammenheng vil det kunne føles håpløst, og at det ikke vil komme noe positivt ut av arbeid med oppgaver. De vil med dette antageligvis ikke ha et driv etter mestring. Dette vil med stor sannsynlighet føre til liten innsats og ytterligere unngåelsemotivasjon. Dermed vil det kunne være små muligheter for å oppnå god forståelse av det gjeldende fagstoff. Som konsekvens vil dette kunne føre til mangelfull kunnskapstilegnelse. Samtidig vil man antageligvis føle nedverdiggelse. For som Weiner skriver, vil dette fremkalle skam og ydmykelse. Dette vil ytterligere kunne bidra til at de går inn i seg selv, og med dette ikke får et driv etter arbeid med skolearbeid. Følelsen av håpløshet fører til at de trekker seg tilbake. Videre fremviser denne gruppen reduserte anstrengelser med hensyn til det å prestere (Weiner, 1986). Det kan tenkes at disse individer i høy grad er sensitive for negative konsekvenser. Med dette menes at individene har lett for å rette oppmerksomheten sin mot dette, og at de negative hendelser preger dem i etterkant. Dermed vil de fort kunne miste troen på seg selv. I følge Weiner vil skam virke negativt inn på selvtillit og føre til lavere selvrespekt. De vil med dette sannsynligvis få en oppfatning av å aldri kunne klare å oppnå suksess. Denne gruppen ser på muligheten for å mislykkes som stor og deres oppmerksomhet vil være rettet mot dette. Fokus er også rettet mot å unngå nederlag. Lucas (1952 ref. i Weiner, 1986) har foretatt undersøkelser gjennom eksperimentell manipulasjon av nederlag når det gjelder prestasjoner i forhold til grad av hukommelse. I følge disse tidlige undersøkelsene, kom det fram at hos individer med høy angst blir prestasjonene dårlige som et resultat av flere mislykkede forsøk (Weiner, 1986).

Elever med lav grad av angst

Når det gjelder individer med lav grad av angst, vil situasjonen antageligvis se annerledes ut. Sannsynligheten vil være stor for at disse individer er uredde med hensyn til nye situasjoner og oppgaver. Det kan tenkes at de velvillig går løs på oppgaver, samt i møte med nye situasjoner. I denne sammenheng vil det være store muligheter for å oppleve positive og gode resultater og tilbakemeldinger. Med hensyn til dette kan det tenkes at disse gode erfaringer vil virke positivt inn på individene. Dermed vil det kunne føre til en økt tro på seg selv. Ved mislykkede forsøk vil individene antageligvis ikke forklare det med manglende kapasitet. På bakgrunn av flere eksperimentelle undersøkelser av sammenhengen mellom angst og nederlag er det funnet at individer med lav grad av angst har en tendens til å prestere bra. I den sammenheng blir det antatt at disse individer legger årsaken til nederlag på manglende innsats (Weiner, 1986). Disse individer har antageligvis mer tro på seg selv, samt at de kan mestre. De vil med dette se denne muligheten som stor. I denne sammenheng vil de antageligvis gå i gang med skolearbeid i håp om å oppnå mestring. De vil med dette antageligvis være tilnæringsmotivert. I henhold til undersøkelser foretatt av Arkin et al., (1981, 1982 ref. i Weiner, 1986), er det fremkommet støtte til denne antagelsen. Det blir rapportert at individer med lav grad av angst vil attribuere nederlag mer til mangel på innsats. Videre vil de oppfatte seg selv som å ha høyere evner enn de som oppfatter seg selv av å ha høyere grad av angst. Det blir konkretisert at ingen av disse undersøkelsene vil ha definitive resultater. Dette fordi data vil kunne ha komplekse interaksjoner (Weiner, 1986). Med hensyn til dette vil det sannsynligvis ikke oppfattes som håpløst å gjøre noe med resultatet. Skyldfølelse, samt oppfattelse av å kunne endre resultatet, vil med stor sannsynlighet føre til at det blir lagt ned mer arbeid. For som Weiner skriver, vil man legge ned mer innsats når man har en oppfatning av at man kan forandre resultatet (Weiner, 1986). Sannsynligheten vil være stor for at individene aktiverer et driv etter å endre resultatet til det bedre (Ts). De vil antageligvis vise at de kan bedre. For i følge Weiner vil det å legge årsaken til mangel på innsats øke motivasjonen. Ved å legge ned mer innsats, vil man som nevnt kunne opparbeide bedre forståelse og der igjen kunnskap og læring. Som konsekvens vil det være store muligheter for at dette vil bidra til bedre prestasjoner. For i følge undersøkelser foretatt av Lucas (1952 ref. i Weiner, 1986), vil en rekke mislykkede forsøk av individer med lav grad av angst, føre til bedre prestasjon (Weiner, 1986).

6.1.2 Elever som har tendens til å prestere bra og elever som har tendens til å prestere dårlig og prestasjoner

Mange elever gjør det stort sett bra på skolen, og blir med dette vant til mestring. I slike tilfeller beviser eleven overfor seg selv at de er kapable til å oppnå mestring. De får tro på seg selv. Når de mislykkes med oppgaver, vil de sannsynligvis ha en oppfatning av at de kunne gjort det bedre. I studier utført av Ames (1992), ble mislykkede resultat av elever som vanligvis gjør det bra, ofte knyttet til indre kontrollerbare faktorer. Dette kan for eksempel være at de misforsto, leste ikke godt nok, eller hadde ikke den nødvendige kunnskapen. Når det gjelder det å misforstå, vil dette være noe som ikke behøver å gjenta seg. Dette er ikke noe stabilt og uforanderlig. Dermed vil ikke dette virke negativt inn på elevenes videre motivasjon. Ved å knytte årsaker til indre kontrollerbare dimensjoner, vil elevene se seg selv som ansvarlig for resultatet. Det er dermed noe de kan kontrollere. I den forbindelse vil de også føle seg ansvarlige ved et dårlig resultat. De vet videre at de kan endre resultatet om de vil. Dette vil kunne motivere elevene til å legge ned mer arbeid neste gang. I følge Ames sin undersøkelse, vil disse elever finne bedre strategier, slik at de gjennom det også lykkes bedre. Dette fører også til økt motivasjon. De opplever mer glede i prestasjonssituasjoner, og har ofte med seg en følelse av å være dyktig. For i følge Ames sine undersøkelser, vil det å lykkes ved neste forsøk føre til økt stolthet (Ames, 1992).

Andre elever knytter nederlag til stabile, ukontrollerbare faktorer. Dette gjelder for eksempel i synet på evner, hvor dette blir oppfattet som uforanderlig, noe som man ikke kan kontrollere. Det kan tenkes at elevene har en oppfatning av at de aldri kan klare å oppnå gode resultater. Dette fordi de etter sin oppfatning ikke har nok kapasitet til å innfri det oppsatte krav. For som Weiner, Russel og Lerman skriver, er disse elever deprimerte, hjelpeløse og resignerte, altså umotiverte (Weiner, 2000; Weiner et al., 1978). Når elevene mislykkes vil de i følge Ames sine undersøkelser i enda større grad fokusere på sin utilstrekkelighet. Dette vil kunne bidra til at elevenes holdninger til skolearbeid blir forverret (Ames, 1992). I dette tilfellet vil ikke elevene se på seg selv som ansvarlige. Dette fordi evner etter deres oppfatning er noe man ikke har herredømme over. Elevene vil med dette antageligvis bli skamfulle og forlegne. I denne sammenheng vil de med stor sannsynlighet trekke seg tilbake, og ikke legge ned innsats. Når de oppfatter årsaken til nederlag som stabile og som samtidig er utenfor deres kontroll, vil det sannsynligvis føre til oppgitthet. Det vil føles håpløst å oppnå mestring (Weiner, 1986). Elevene blir likegyldige og gjør ikke skolearbeid. For i følge Ames og Lau

sine undersøkelser, vil elevene reagere med apati (Ames, & Lau, 1982). Manglende interesse for skolearbeid, samt det å føle seg lite kapabel til å oppnå bedre resultater, vil kunne føre til at de gir opp. De forventer ikke å lykkes. Resultatene fra Ames sine undersøkelser viser at disse elever har en oppfatning av at ingenting og ingen kan hjelpe dem (Ames, & Lau, 1982). De får ikke aktivert noe indre driv etter å arbeide for å oppnå suksess. De gjør dermed heller ikke det som er nødvendig for å bedre kunne lykkes. I følge Ames og Lau sin undersøkelse, søker elevene også sjelden hjelp (Ames, & Lau, 1982). Dette vil sannsynligvis være en medvirkende faktor til at de lærer mindre enn hva deres kapasitet skulle tilsi. Dette fordi forklaring og hjelp vil være viktig for å oppnå bedre forståelse og kunnskapstilegnelse. Liten innsats vil som nevnt med stor sannsynlighet være lite fordelaktig med hensyn til kunnskapstilegnelse, forståelse og læring. De setter seg ikke inn i det gjeldende fagstoff. Det vil dermed være stor sannsynlighet for at dette virker negativt inn på prestasjoner.

6.1.3 Mestringsforventning og attribusjoner

Mestringsforventninger og attribusjoner påvirker hverandre. Hvis suksess tilskrives indre kontrollerbare årsaker, slik som innsats eller evner (om evner blir ansett som foranderlig), vil mestringsforventningen styrkes (Bandura, 1997; Pintrich, & Schunk, 2002). Ved å tilskrive årsaken til suksess til egen innsats, vil de kunne få et bevis på at de kan være dyktige. De vil antageligvis også ha en oppfatning av at de kan oppnå mestring om de vil. Det vil være sannsynlig at elevene også vil forvente å lykkes i senere prestasjonssituasjoner. Ved å tillegge evner som årsak til suksess, vil det bidra til en følelse av å være kapabel til å oppnå mestring. Samtidig vil de kunne få en oppfatning av å ha det som skal til for å oppnå suksess. Det å oppfatte seg selv som kapabel til å mestre utfordringer vil fremme aktivering av tilnæringsmotivasjon. Økt motivasjon vil med stor sannsynlighet føre til at de tilnærmer seg oppgaver i håp om å mestre. Dermed vil det bli lagt ned arbeid, som igjen sannsynligvis fører til bedre prestasjoner.

Om suksess tilskrives flaks eller andres inngripen, vil ikke dette styrke mestringsforventningen (Bandura, 1997; Pintrich, & Schunk, 2002). Elevene vil da sannsynligvis ikke oppfatte seg selv som ansvarlig for resultatet. Dette er utenfor deres kontroll. Flaks og andres inngripen er noe ustabil og ukontrollerbart. I den forbindelse kan ikke elevene vente at det vil inntreffe hver gang. Som konsekvens vil ikke dette kunne bidra til at de forventer å lykkes neste gang. Det kan tenkes at dette vil bidra til noe lavere

tilnæringsmotivasjon, i og med at de sannsynligvis er usikre på om de vil kunne oppnå suksess neste gang. Som konsekvens vil det være en mulighet for at de ikke legger ned så mye arbeid med skolearbeidet som de burde. Dette igjen vil kunne virke negativt inn på deres prestasjoner.

Når elever med lave mestringsforventninger mislykkes, vil de gjerne forklare dette med deres manglende evner. Dette gjelder spesielt når elevene ser på evner som noe som er vanskelig å endre (Bandura, 1997; Pintrich, & Schunk, 2002). I den forbindelse vil det sannsynligvis oppfattes som håpløst å kunne oppnå mestring. I og med at disse elever har liten tro på at de kan mestre, vil nederlag sannsynligvis tolkes som bevis på udyktighet. Dette vil virke negativt inn på motivasjonen. Dette fordi de her vil forvente å mislykkes. For i følge Bandura og Pintrich, vil elever med lav mestringsforventning, og som oppfatter evnene som uforanderlige, få ødelagt sin motivasjon når et nederlag tilskrives manglende evner (Bandura, 1997; Pintrich, & Schunk, 2002). Dermed vil sannsynligheten være stor for at de ikke legger ned nødvendig innsats. Som konsekvens vil forståelse og kunnskapstilegnelse bli mangelfull, som igjen kan føre til svakere prestasjoner. Dette kan knyttes opp mot self-efficacy ved at elevene her oppfatter sine forutsetninger som svært lave til å kunne mestre oppgaven. De vil dermed forvente et lite ønskelig resultat. De vil ikke bli motivert. I følge Atkinsons teori vil oppgaver hvor det er 50 prosent sjans for å lykkes, føre til angst hos de med høyt motiv for å unngå nederlag. De vil med dette oppfatte sannsynligheten for å mislykkes som stor. Dermed vil de med høy Mf få aktivert unngåelsesatferd, samt bli lite motivert.

Vår mestringsforventning vil også påvirke vår måte å attribuere på. Når mennesker med høye mestringsforventninger på et felt, mislykkes, tilskriver de dette manglende innsats (Bandura, 1997; Pintrich, & Schunk, 2002). I dette tilfellet hvor elevene anser seg som flinke i et fag, har de antageligvis også en sterk forventning om at de kan mestre. Når de opplever nederlag vil de dermed kunne ha en oppfatning av at de kunne prestert bedre. I denne forbindelse vil elevene antageligvis, på tross av nederlag, se muligheten for å lykkes som stor. Med hensyn til dette vil sannsynligheten være stor for at de går i gang med oppgaver og annet skolearbeid i den hensikt å oppnå mestring. Dermed vil det fremme aktivering av tilnæringsmotivasjon.

6.2 Motiv og attribusjoner

6.2.1 Motiv for å søke suksess og attribusjon til nederlag

Individer med høyt motiv for å søke suksess liker utfordringer, samt legger ned innsats med skolearbeid hvis de får det. I den forbindelse er det gode muligheter for å oppnå gode prestasjoner, og en tendens til å oppleve å lykkes. De har med dette mer tro på seg selv, samt at de tror de kan mestre. Når denne gruppen elever opplever å mislykkes, vil de antageligvis føle de kunne prestert bedre. I studier foretatt av Weiner, er det funnet at individer med et høyt motiv for å søke suksess, tenderer mot å tilskrive nederlag til mangel på innsats. Dette har også fremkommet i en undersøkelse av studenter foretatt av Mayer (1970 ref. i Weiner, 1986). Det kan tenkes at elevene føler de har kontroll over det gjeldende fagstoff, samt at de er kapable til å oppnå suksess. I følge Grahams' (1984 ref. i Weiner, 1986) empiriske studier har de som tilskriver nederlag til mangel på innsats en tendens til å oppfatte seg selv som å ha god kompetanse. Dermed vil disse elever sannsynligvis bebreide seg selv. Noe som vil kunne resultere i skyldfølelse. I og med at disse elever har et driv etter å lære, samt å oppnå suksess, vil dette antas å føre til et sterkere driv etter å endre resultatet til det bedre.

Resultatene viser da også at en høy forventning om suksess, samt følelse av skyld, fører til en økning i motivasjonen for å prestere bedre neste gang. De vil videre legge ned mer arbeid. I følge Grahams' studier er det funnet at det å tilskrive nederlag til manglende innsats fører til bedre utholdenhet (Weiner, 1986). Som konsekvens vil de med stor sannsynlighet tilegne seg bedre forståelse, som igjen fører til kunnskapstilegnelse. Dette vil igjen sannsynligvis virke positivt inn på prestasjoner. Weiner og Sierad (1975 ref. i Weiner, 1986), har gjennomført en undersøkelse som innebærer eksperimentell manipulasjon av nederlag. Det ble gjort med hensyn til hvordan de to ulike motivgruppene tilskrev. I denne forbindelse blir det konkludert med at årsaksattribusjon påvirker prestasjonens styrke. I denne sammenheng vil nederlag resultere i bedre prestasjon for de med motiv for å søke suksess (Weiner, 1986).

Disse individer har tro på at de er kapable til å oppnå mestring. Samtidig vil de antageligvis oppfatte sannsynligheten som stor for at dette vil inntreffe. Ved mislykkede forsøk har de sannsynligvis tro på at de kan klare bedre. I denne sammenheng vil de være orientert mot tilnæringsmotivasjon. I undersøkelser foretatt av Covington og Omelich (1984 ref. i Weiner, 1986) av studenter i en klasseromsetting, fant de at skyld var positivt relatert til eksamensskåre.

6.2.2 Motiv for å unngå nederlag og attribusjon til nederlag

I og med at individer med motiv for å unngå nederlag, antageligvis har liten tro på seg selv, vil mislykkede forsøk sannsynligvis oppfattes som en indikasjon på svake evner. For i følge undersøkelser foretatt av Weiner er det funnet at individer med motiv for å unngå nederlag, tenderer mot å tilskrive nederlag som mangel på evner. Dette har også fremkommet i studier utført av Mayer (1970 ref. i Weiner, 1986). I studier utført av Graham (1984 ref. i Weiner, 1986) er det funnet at disse individer oppfatter seg selv av å ha lav kompetanse. Dermed vil det kunne føles som at de aldri kan klare å oppnå mestring, og med dette prestere på en god måte. De har lav forventning om fremtidig suksess (Weiner, 1986). I tillegg vil følelsen av skam og ydmykelse i følge Weiner, medvirke til at elevene trekker seg tilbake. Det å forvente varig nederlag vil med stor sannsynlighet føre til lite driv etter å arbeide med skolearbeid. Følelse av håpløshet vil kunne virke negativt inn på motivasjonen, da de vil forvente å mislykkes. Individene ser her sannsynligvis muligheten for å mislykkes som stor. I den forbindelse vil oppmerksomheten antageligvis rettes mot å unngå dette. I følge Weiner vil dette føre til redusert aktivering av positiv motivasjon (Ts) og økt aktivering av negativ (Tf). Som konsekvens vil de sannsynligvis legge ned lite arbeid og anstrengelser med skolearbeid, og med dette fort gi opp. For i følge undersøkelser foretatt av Graham (1984 ref. i Weiner, 1986), er det funnet at de som oppfatter nederlag som mangel på evner har lav utholdenhet. Dermed vil det antageligvis bli vanskeligheter med å tilegne seg forståelse, samt å oppklare ulike vanskeligheter. De får ingen oppfatning av hvordan løse ulike oppgaver, samt øvelse i å finne fram til egnede strategier. Dette igjen vil sannsynligvis virke negativt inn på prestasjonen. I Weiner og Sierad sine undersøkelser ble det da også konkludert med at prestasjonen blir hemmet hos disse individer (Weiner, 1986). Covington og Omelich (1984 ref. i Weiner, 1986) har foretatt studier på studenter i en klasseromsetting. De fant at individer som tilskriver nederlag til mangel på evner, har en tendens til å føle skam og ydmykelse. De fant videre at ydmykelse og ikke skam er negativt relatert til prestasjon.

6.2.3 Motiv for å søke suksess og attribusjon til suksess

Elever med motiv for å søke suksess har antageligvis tro på seg selv. Dermed vil suksess kunne føre til en overbevisning om at det er noe de selv er ansvarlig for. Weiner og Kukla har i sine studier av studenter, funnet at disse tilskriver suksess internalt, som til dyktighet. Dette har også fremkommet i undersøkelser av studenter foretatt av Kukla (1972) og Weiner og

Potepan (1970). Her tenderer denne motivgruppen til å attribuere suksess til evner og innsats. Dette vil kunne føre til mer vilje til å gå i gang med skolearbeid. Dette fordi det vil medvirke til å styrke troen på at de kan oppnå mestring. Det har videre kommet fram i Weiner og Kukla sine studier at disse individer legger ned mer innsats etter oppnådd suksess sammenlignet med situasjoner der de opplever nederlag (Weiner, & Kukla, 2000). Dermed vil dette kunne føre til bedre forståelse, kunnskap og læring, noe som virker positivt inn på prestasjoner.

6.2.4 Motiv for å unngå nederlag og attribusjon til suksess

Med sin lave tro på seg selv, vil individer med motiv for å unngå nederlag sannsynligvis ikke tro de selv er årsak til suksess. I følge studier utført av Weiner og Kukla er det funnet at disse individer attribuerer suksess til flaks eller eksternt kontrollerte faktorer. Dette er faktorer de ikke har kontroll over. Dette vil ikke medvirke til styrket tro på videre suksess, samt mer tro på egne evner. I den forbindelse får de i liten grad aktivert positiv tilnæringsmotivasjon. De vil med dette ikke legge ned nødvendig innsats, noe som vil virke negativt inn på prestasjon. I dette tilfellet hvor de opplever suksess, kan det tenkes at dette i noe grad vil inspirere til mer innsats. For i følge Weiner og Kukla sine studier er det en liten differanse i retning av en økning i innsats etter suksess framfor nederlag (Weiner, & Kukla, 2000). Denne forskjell i innsats er antageligvis så liten at det ikke innvirker i betydelig grad på prestasjoner.

7 Emosjoner

Forskning knyttet til motivert atferd er vanskelig å forklare ved kun å ta utgangspunkt i den sosialkognitive modellen. Det ser ut som en utvidelse av mål til også å inkludere en tilnærming – unngåelsesdimensjon vil bidra til en mer nøyaktig beskrivelse av fokus bak selvregulering i en gitt situasjon. For å oppnå en mer presis analyse av motivasjon, må også energien bak selvreguleringen undersøkes. I denne sammenheng er det naturlig å drøfte forholdet mellom kognisjon og affekt. Det er i den sammenheng problematisk å ignorere emosjoner. For at fornuftige beslutninger kan tas og ha en funksjon, kreves både aktivering, orientering og fokusering. Mange hjerneområder er involvert i å dirigere og kontrollere slike funksjoner. Blant annet de fylogenetisk eldre systemene knyttet til kroppens alarmsystem. Fornuftige beslutninger tar i betraktning et individs følelser om fremtiden, sosiale konsekvenser og eller moralske prinsipper. Forskning om hjernens nevrologi har fått konsekvenser for hvordan mennesker tenker og tar beslutninger, samt teoriutvikling. Damasio's (1994) forskning viser at affektive tankeprosesser mer er knyttet til hvordan personer med en prefrontal skade treffer beslutninger. Han hevder at affekt påvirker oppmerksomhet, rettleder beslutninger, ansporer læring og utløser atferd. Evnen til å legge en adekvat handlingsplan ser ut til å være verdiløs uten motivasjon til å gjennomføre den (Bjørnebekk, 2008a, 2008b). I denne sammenheng er det funnet at affektive tilstander har en veiledende funksjon med hensyn til beslutninger (Slovic et al., 2004). I følge undersøkelser foretatt av Alhakami og Slovic er det funnet at individer baserer sin vurdering av en aktivitet ikke bare ved hva de tenker om den, men også om hva de føler om den. Videre er det funnet at et individs vurdering av en aktivitet, er knyttet til positiv eller negativ affekt (Slovic et al., 2004). I den forbindelse vil sannsynligvis type affekt ha innvirkning på om et individ får det ekstra drivet etter arbeid med oppgaven. Dette vil med stor sannsynlighet virke positivt eller negativt inn på motivasjonen. For som Gray skriver, har resultater vist at en bestemt affekt, øker eller minsker viljen til engasjement vedrørende oppgaver som krever innsats (Gray, 2001).

I en skolesituasjon vil rasjonelle beslutninger sannsynligvis handle om vilje til å arbeide med, samt være konsentrert om oppgaver. Dette vil også kunne innebære at de legger ned innsats. I en prestasjonssituasjon vil en oppgave kunne oppleves som for eksempel skremmende eller truende. I den sammenheng vil disse følelsene ha innvirkning på et individs motivasjon. De vil også ta mye plass i tankeprosessen. Konsentrasjonen om oppgaven vil kunne bli hindret av

bekymringer, stress, tvil og usikkerhet om ikke å kunne løse oppgaven på en god måte. For elever som er orientert mot mestringsmål og prestasjonsmål, vil negativ affekt kunne svekke i noe grad det sterke drivet de i utgangspunktet har. Det kan tenkes at de trekker seg tilbake, og ikke går helt og fullt inn for arbeid med oppgaven. For som Bjørnebekk skriver, kan affekt hindre et individs rasjonalitet fra å fungere optimalt (Bjørnebekk, 2008a). Som konsekvens vil det være en sannsynlighet for at de ikke angriper oppgaven på en fordelaktig og hensiktsmessig måte. Med hensyn til dette kan det tenkes at de får vanskeligheter med å oppnå en løsning. Det kan dermed tenkes at prestasjonen blir noe svakere enn om de hadde gitt full innsats.

Situasjonen vil kunne se annerledes ut om elevene har positive følelser med hensyn til oppgaven. Dette vil sannsynligvis føre til økende interesse som igjen kan bidra til et sterkere driv. Elevene vil med dette antageligvis få ekstra motivasjon. Dermed vil sannsynligheten være stor for at de legger ned ekstra innsats. For som Bjørnebekk skriver, kan affekt sette et individ i stand til å handle rasjonelt (Bjørnebekk, 2008a). For elever som er orientert mot mestringsmål og prestasjonsmål, vil disse kunne prestere noe bedre. Dette fordi økt innsats antageligvis fører til større sannsynlighet for å komme fram til en løsning. Videre vil mulighetene være store for at de finner fram til riktige strategier, eller i hvert fall komme i nærheten av dette.

8 Konsekvenser for praksis

8.1 Tilnærings- og unngåelsesmotiverte

Det kan se ut til at det å møte ulike elever med forskjellige holdninger og undervisningsopplegg vil kunne ha positiv innvirkning på elevene.

Ekstroversjon (E), BAS og positiv affektivitet (PA) synes å være relatert til et underliggende tilnæringsstemperament. Disse individer er spesielt sensitive til positive stimuli, eller signaler om fremtidig belønning. De responderer raskt med positiv affekt på slike stimuli, samt at de er orientert mot atferd som leder til slike stimuli. For å holde motivasjonen oppe for disse elever, vil det være hensiktsmessig å anvende ulike typer belønning ved fremgang og mestring. Videre ser det ut til at disse elever har en tendens til å ha motiv for å søke suksess, noe som krever utfordrende oppgaver.

Nevrotisisme (N), BIS og negativ affektivitet (NA) synes å være relatert da disse deler et underliggende unngåelsestemperament. Disse individer er spesielt sensitive til potensielt negative konsekvenser. I den sammenheng vil de respondere sterkere og raskere med negativ affekt som reaksjon på slike stimuli. Videre er de også predisponert til å unngå slike stimuli. Det vil derfor være hensiktsmessig å ikke anvende negative tilbakemeldinger ved mislykkede forsøk. I den forbindelse skal det være lov å gjøre feil, hvor dette blir sett på som helt naturlig og som inngår i læringsprosessen. Dette vil kunne medvirke til at elevene ikke så fort trekker seg tilbake, og hvor situasjonen kan bli sett på som mindre skremmende. Det kan videre se ut til at de med unngåelsestemperament har en tendens til å ha motiv for å unngå å mislykkes, noe som i tillegg krever arbeid med enklere oppgaver.

Den tilbakemelding elevene får, vil innvirke forskjellig på elevene med hensyn til deres ulike personlighet. I følge Gjesme vil det å gi ros til ekstroverte, innvirke negativt på prestasjon (Gjesme, forelesning 2009). Det kan tenkes at de med sin selvsikkerhet og sans for utfordringer blir motivert av å ha noe å bryne seg på. Ros forteller ikke hva som må gjøres bedre. Disse individer er sannsynligvis motivert fra før, og dermed kan ros føre til at de mister interessen for arbeid med oppgaven. For å møte elevenes behov for utfordringer vil det være nødvendig å gi nøyaktige tilbakemeldinger. For som Gjesme sier, vil konstruktiv kritikk øke individenes prestasjoner. De vil med dette bli mer oppmerksom på hva som må forbedres. Det

å gjøre forbedringer vil her kunne oppfattes som en utfordring. Dermed vil dette kunne øke motivasjonen.

Når det gjelder introverte, så er disse individer usikre og antageligvis redde for utfordringer. Usikkerhet vil med stor sannsynlighet føre til at de trekker seg tilbake. De vil med dette ikke få det nødvendige driv og motivasjon til å legge ned innsats. Dermed vil det være avgjørende at de blir mer komfortabel med situasjonen. For i følge Gjesme vil ros føre til at de blir mer trygge, noe som igjen fører til bedre prestasjon. Det kan tenkes at de med dette føler situasjonen som mindre skremmende, samtidig som det kan medvirke til styrket selvtillit. Dermed vil de kunne få ro og konsentrasjon til å sette seg inn i oppgaven. Når det gjelder opplevelse av motgang vil dette sannsynligvis føre til motsatt virkning. I følge Gjesme vil konstruktiv kritikk av introverte individer føre til dårlig prestasjon. Individenes usikkerhet vil kunne bli styrket ved å motta kritikk. Samtidig vil det antageligvis føre til at de blir mindre komfortabel med situasjonen. Det kan tenkes at dette kan svekke deres selvtillit, noe som kan føre til mindre tro på at de kan lykkes i situasjonen. Dermed vil dette sannsynligvis føre til mindre driv etter å legge ned innsats.

Når det gjelder ekstroverte elever, så presterer de bedre når oppgaven krever delt oppmerksomhet, og hvor man må ta hensyn til flere faktorer. Dette er oppgaver som inneholder utfordringer og som motiverer elevene til å legge ned innsats. Det vil derfor være hensiktsmessig å gi oppgaver som inneholder en eller flere faktorer. I den forbindelse vil det være fordelaktig å la oppgavene inneholde for eksempel sammenligninger og hvor de skal relatere dette til andre deler av fagstoffet. Dette vil kunne gjøre oppgavene mer utfordrende.

Introverte elever presterer ofte svakere på oppgaver der det kreves delt oppmerksomhet, og hvor de må ta hensyn til flere faktorer. Det kan tenkes at man kan redusere elevenes stress om de vennes til å arbeide med slike oppgaver. Med dette menes at de kan arbeide med oppgaver med bare én ekstra faktor å ta hensyn til. Etter hvert som elevene blir fortrolig med oppgavene, kan man gradvis øke antall faktorer. Det kan dermed tenkes at elevene senere kan beholde roen i en testsituasjon.

Tilnærmingsmotiverte

Når det gjelder tilnærmingsmotiverte må det fokuseres på mål som motiverer. I dette tilfellet vil det være mål som oppfordrer til å vise sin dyktighet, samt mål om å oppnå læring. I følge

Bjørnebekk kan det fremsettes både prestasjonsmål og mestringsmål. Disse elever er opptatt av fremgang gjennom å lære mer, samt å gjøre det godt sammenlignet med andre. I situasjoner hvor det er mulighet for å kunne øke sitt faglige nivå, vil motivere disse elever. Dermed vil det være hensiktsmessig at elevene blir oppfordret til å prøve å gjøre det bedre. I følge Bjørnebekk må det fokuseres på forbedring. Disse elever foretrekker utfordringer, hvor oppgavene har høyere vanskelighetsgrad. Dette innebærer også bruk av andre og mer krevende strategier. Dermed vil det kunne være hensiktsmessig å gi utfordrende oppgaver hvor de kan anvende, samt tilegne seg slike strategier. Denne gruppen elever motiveres av å arbeide med utfordrende oppgaver som krever bruk av nye strategier.

Viktighet ser også ut til å ha betydning for valg av oppgaver og innsats. I og med at disse elever blir motivert av oppgaver med høy viktighet, og hvor det gir elevene positiv energi, vil det derfor være hensiktsmessig å gi slike oppgaver. I følge Bjørnebekk (2008a) må man fremme viktigheten av oppgaver som blir gitt, og hvor de oppfatter viktigheten som høy.

I og med at disse elever ønsker å lære, samt prestere bedre, vil de også finne fram til et best mulig løsningsforslag. I den forbindelse må de bli oppmerksomme på hva som ikke fungerer. For å oppnå mest mulig framgang vil det være nødvendig å analysere sine teknikker. De vil med dette bli oppmerksomme på sine feil, samt hva de gjør som er positivt. Dette igjen vil bidra til at de gjør endringer. Samtidig som dette kan være en utfordring, vil det være større sannsynlighet for å finne mer effektive metoder for løsning av oppgaver. Dette vil igjen kunne motivere til videre arbeid mot å finne gode og effektive strategier. Gjennom dette arbeid kan denne gruppen elever ledes på rett vei. I følge Bjørnebekk bør de mest tilnæringsorienterte elevene benytte metakognitive strategier for å teste deres bruk av kognitive læringsstrategier. Metakognisjon er å reflektere over egen læringsprosess (Bø, & Helle, 2002). Spesielt når tilnæringsmotivasjon tipper over til impulsivitet (se Bjørnebekk, 2008a). Det skal også være selvregistrerende for å optimalisere deres arbeid. Disse elever er høyt tilnæringsmotiverte. De har et sterkt driv etter å legge ned arbeid med oppgaver. Oppgaver kan angripes på flere måter. Ved arbeid med å endre sine strategier har elevene fokus på oppgavens problemstilling. Ved stadig å fokusere på sine strategier i forhold til oppgavens problemstilling, vil de gradvis kunne nærme seg en løsning. Slikt arbeid med selvkontrollerende strategier vil dermed være en utfordring, noe som kan virke positivt inn på motivasjonen. Det vil bidra til å rettlede elevene, og hvor de har fokus i riktig retning. I følge Bjørnebekk skal elevene benytte selvkontrollerende strategier for å kontrollere impulsivitet og rettlede tilnæringsatferd.

Disse elever blir motivert av utfordringer og oppgaver med progresjon i vanskelighetsgrad. Det vil derfor være hensiktsmessig å legge fram undervisningsopplegg hvor dette blir fremmet. I følge Bjørnebekk trenger elevene hjelp til å sette nye utfordringer som kan føre til forbedringer. Videre må det fremsettes nye kriterier for hva som skal til for å prestere bra sammenlignet med andre. Dette for å aktivere ny tilnæringsmotivasjon, samt videre å kunne forbedre sin prestasjon (Bjørnebekk, 2008a).

Unngåelsesmotiverte

For unngåelsesmotiverte elever vil det være viktig å føle de er kapable til å kunne oppnå mestring. Disse elever trenger å lære lærestoff grundig. Dette for at de skal bli mer sikre på at de får med seg alle detaljer, og med dette få en oppfatning av å besitte kunnskap om fagstoffet. Derfor må gjennomgang av fagstoffet foregå i et rolig tempo. Videre må det bli gitt gode og hyppige forklaringer. Dette vil kunne føre til at elevene lettere oppnår forståelse. Også for at de i mindre grad skal oppleve å stå fast. Dette fordi det fort kan skape mer stress. Det vil videre være av betydning at man bruker nødvendig tid, og ikke går for fort fram når det skal læres nytt fagstoff. Læreren må forsikre seg om at elevene har tilegnet seg forståelse før han går videre med nytt stoff. Om ikke elevene har tilegnet seg tilstrekkelig kunnskap, kan dette føre til mer frustrasjon og oppgitthet. I følge Bjørnebekk vil langsom progresjon med tilstrekkelig tid og instruksjon være nødvendig. Det vil også sannsynligvis være viktig å gjøre lærestoffet mest mulig interessant for elevene. Han må med dette prøve å få elevene til å få interesse av å lære, samt å få frem nytten av dette. For i følge Bjørnebekk må læreren være orientert mot mestringstilnæringsmål hvis denne gruppen skal trives. Videre vil det i følge Bjørnebekk være hensiktsmessig å fokusere på tidligere positive erfaringer. Dette vil kunne føre til at de blir minnet på noe de har gjort bra. De vil med dette kunne hente fram den positive følelsen av å ha prestert, noe som kan medvirke til en tro på at deres arbeid kan føre til positive konsekvenser.

I følge Bjørnebekk vil det være hensiktsmessig at læreren anvender og fokuserer på kjente strategier de allerede har blitt fortrolige med å bruke. Bruk av strategier som elevene ikke er fortrolig med, kan med stor sannsynlighet føre til frustrasjon. Når de ikke har nok kunnskap om strategier som skal anvendes, vil dette kunne skape ekstra vanskeligheter med å oppnå forståelse. Dette igjen kan medvirke til en følelse av håpløshet. Bruk av velkjente strategier vil medvirke til mindre anstrengelse, samt at de vet hva de har å forholde seg til. Det vil

videre virke mindre komplisert og uoversiktlig. Dermed kan dette føre til at de i større grad starter å arbeide med oppgaver. Samtidig vil det være enklere å oppnå forståelse. Øvelse med slike oppgaver vil videre kunne føre til at de lærer grundig hvordan anvende slike strategier, samt hvordan komme frem til løsninger av oppgavene.

Ved presentasjon av fagstoff må dette i følge Bjørnebekk gjøres i en logisk rekkefølge. Når lærestoffet blir presentert på denne måten, vil elevene gradvis se sammenhenger mellom ulike deler av fagstoffet. Videre vil det være enklere å oppnå forståelse, da også fagstoffet kan oppfattes som mer oversiktlig. Dette vil kunne medvirke til en følelse av å ha tilegnet seg kunnskap. Dette vil kunne medvirke til at elevene starter å arbeide med oppgavene.

For unngåelsesmotiverte elever ser det ut til at persipert viktighet fører til at de i større grad unngår arbeid med oppgaver, da dette fører til mer angst. I den sammenheng vil det være hensiktsmessig å dempe viktigheten av oppgaver som blir gitt. Dermed kan oppgavene virke mindre truende. Det vil være viktig i følge Bjørnebekk at det blir gitt oppgaver elevene opplever at det ikke innebærer noen fare å mislykkes med.

Arbeid med oppgaver må ikke føre til at elevene opplever å stå fast. Dette vil kunne føre til mer frustrasjon og følelse av håpløshet. De må derfor arbeide med oppgaver hvor de opplever fremgang. For i følge Bjørnebekk vil disse elever oppleve forbedret prestasjon ved arbeid med enkle oppgaver. Det å styrke elevenes selvtillit vil være av stor betydning. Dette kan gjøres ved at de får arbeide med oppgaver av lavere vanskelighetsgrad. I den forbindelse vil det være viktig å gi ros for godt forsøk og ved fremgang. De vil med dette kunne få en mestringsfølelse og mer tro på at de kan oppnå mestring. Som konsekvens vil det være store muligheter for at de får mer driv og motivasjon til å gå i gang med oppgaver. Ved at vanskelighetsgraden gradvis blir høyere, samtidig som det støttes opp med positive tilbakemeldinger, vil det være store muligheter for at de blir mindre engstelige også for disse oppgaver.

I en oppgave finnes mye informasjon. Noe av dette er mer vesentlig enn annet, og det er denne informasjonen oppmerksomhet må rettes mot. All denne informasjon kan synes komplisert, uoversiktlig og vanskelig. Det vil være vanskelig for denne gruppen elever å vite hvordan gå løs på dette arbeid. Det vil dermed være hensiktsmessig at elevene blir ledet på rett vei. I følge Bjørnebekk må ikke elevene selv kontrollere hva som skal fokuseres på. Elevene skal heller ikke i følge Bjørnebekk instruere seg selv. De er antageligvis preget av usikkerhet og tvil med hensyn til å mestre oppgaven, samt hvordan gå fram. Når de selv skal

finne fram til bedre strategier, vil dette kunne føre til mer frustrasjon og usikkerhet. Det vil dermed virke negativt inn på konsentrasjon, samt vanskeligheter med å komme fram til en løsning. De vil antageligvis trekke seg mer tilbake. Disse elever trenger noe fast å forholde seg til. Med dette menes bestemte lærte strategier, og hvor det vil være lettere å holde fokus på oppgaven. Videre vil det være enklere å oppnå en løsning.

Denne elevgruppen føler antageligvis at de tilegner seg kunnskap og læring i mindre grad enn andre elever. De vil med dette oppfatte seg selv mye svakere faglig. Når elevene får i oppgave å tenke igjennom hvor mye de lærer, vil dette kunne føre til mer stress og negative tanker. Dette vil handle om sin egen udyktighet. I følge Bjørnebekk må det unngås at elevene tenker negative tanker relatert til sin egen læringsprosess. Det vil lett føre til at de ytterligere fokuserer på sin utilstrekkelighet.

Disse elever kan ha en tendens til å være svært kritiske til sin egen ytelse. Om de ikke oppnår mestring, kan de likevel ha positive elementer i sin oppgaveløsning. Dette kan være noe elevene ikke tar hensyn til, og hvor de bare fokuserer på sin utilstrekkelighet. Det vil dermed være hensiktsmessig å gjøre elevene oppmerksomme på hva de gjør som er positivt. De vil med dette kunne danne en oppfatning av å være på rett vei, og hvor de kan være i stand til å oppnå et utfall som er positivt. I følge Bjørnebekk må disse elever ha hjelp til en realistisk selv-evaluering. De vil med dette også hjelpes til å være realistisk i sin vurdering av sine prestasjoner, og ikke ha for høye krav til seg selv. Dette er noe som kan bidra til redusert selvtillit. Ved å innse at man oppnår noe positivt, vil dette kunne ha positiv innvirkning på motivasjonen. Det vil med dette ikke virke håpløst, og vil ha positiv innvirkning på deres selvtillit. Videre må læreren få fram at de selv er årsak til positive erfaringer og konsekvenser. Ved mislykkede forsøk må det bli kommunisert til elevene at det ikke er deres evner som er årsak, men at de kan oppnå bedre resultater med mer innsats eller ved bruk av mer hensiktsmessige strategier. Dette kan ha positiv innvirkning på deres selvtillit. I følge Bjørnebekk må de få hjelp til en realistisk årsaksattribusjon.

Disse elever har sannsynligvis en tendens til å få negative tanker, og hvor de trekker seg tilbake. Dette kan føre til at de går inn i seg selv og fokuserer på sin udyktighet. Dette vil igjen virke negativt inn på motivasjonen. Det vil dermed være hensiktsmessig at elevene unngår dette, og hvor læreren leder dem inn på mer positive tanker. I følge Bjørnebekk må elevene hjelpes til å korrigere defensive reaksjoner og affekt (Bjørnebekk, 2008a).

Det har også kommet fram at lærerens målsetting påvirker elevene og noen ganger kan det virke mot sin hensikt. Spesielt prestasjonsunngåelsesfokus (for alle grupper), men også prestasjonstilnæringsfokus kan virke negativt på elevers prestasjoner og velvære. Det vil derfor være hensiktsmessig at læreren ikke setter fokus på prestasjonsmål (Bjørnebekk et al., 2011).

Ved å tilrettelegge undervisningen på en slik måte, vil elevene med stor sannsynlighet oppleve positive erfaringer og hvor de blir mer motivert for skolearbeid. Som konsekvens vil det være mulighet for at de i større grad legger ned mer innsats. Dette vil også kunne ha positiv innvirkning på deres testangst. Det å ha lagt ned innsats, samt også opplevelse av fremgang vil også kunne ha positiv innvirkning på testangst. For som Matthews et al., skriver, vil mangel på forberedelse føre til dårlig prestasjon og angst i testsituasjonen (Matthews et al., 2006). De vil med dette se muligheten som større for at de kan oppleve suksess og fremgang. Når det gjelder de som er orientert mot mestringsunngåelsesmål, vil mer tro på seg selv kunne medvirke til mindre bekymring for tiden i en testsituasjon. Når de oppfatter seg selv som å være mindre kapable til å oppnå mestring, kan det tenkes at de også føler de har behov for mye tid. De vil også kunne føle at tiden går fort. Dermed vil dette kunne føre til en bekymring om at de ikke har tilstrekkelig med tid. Dermed vil mer tro på seg selv, samt forventning om å kunne oppleve fremgang og suksess, føre til en forventning om å kunne komme fram til en løsning innen tiden.

FTO og fremtidsperspektiv

Når det gjelder FTO og fremtidsperspektiv, så blir Ms-dominerte elever mer motivert for arbeid når det er kort tid til det endelige målet. Det vil derfor være hensiktsmessig å fokusere på det fremtidige mål. Med dette menes for eksempel å gi informasjon om hva de skal kunne, hvor lang tid det er igjen til målet, samt hvordan de ligger an kunnskapsmessig i forhold til det endelige målet. Her vil de ofte bli minnet på målet, noe som kan føre til at de hele tiden har fokus på dette. Dette igjen vil kunne føre til at målet synes nærmere. I følge Gjesme vil det være fordelaktig at disse elever hjelpes til å være opptatt av de fjernere mål. Dette for at den psykologiske avstanden skal bli så liten som mulig. Når målet oppfattes som nær i tid vil de kunne bli motivert av snart å skulle prestere, samt at de vil gjøre en ekstra innsats. I følge Gjesme vil motivasjonen for disse elever øke jo mindre den psykologiske avstanden til mål er (Rand, 1991).

Når det gjelder Mf-dominerte elever, så vil disse føle mer angst når målet nærmer seg i tid. I den sammenheng vil det være hensiktsmessig å ikke fokusere på, og snakke om det endelige målet. Fokus for eksempel på hva de skal kunne mestre, samt tidspunkt og hvor lenge det er igjen til målet, vil kunne føre til at målet bringes nærmere i psykologisk tid. Det å bli minnet på dette, vil kunne føre til at tanker om dette vil ta overhånd. I følge Gjesme vil det være en fordel å avstå fra eller dempe hentydninger og informasjon om fjernere mål (eksamener, prøver, og lignende). Dette for at de ikke skal bringes nærmere i psykologisk tid. Oppfatning av målet som langt unna, vil føre til mindre angst. Følelsen av å ha god tid, vil dermed kunne dempe stress, noe som kan gi mer ro til å arbeide med oppgaver. I følge Gjesme vil elevene arbeide best jo lenger unna de føler at målet er (Rand, 1991).

Når det gjelder elever som både har høy Ms og Mf ser det ut til at disse har et høyt stressnivå nær målet. Det kan være hensiktsmessig å forsøke å dempe dette kort tid før mål ved å ha minst mulig fokus på målet. Det kan også bli hentydet at de har tid til å oppklare vanskeligheter. Når elevene har opparbeidet høyt stress før mål, kan det tenkes at dette kan forsterke stresset i en testsituasjon.

Attribusjon

Det vil også være viktig å forsøke å anspore til fruktbare årsaksforklaringer. For elever som attribuerer nederlag til indre faktorer, slik som manglende evner, vil det være en stor utfordring å hjelpe disse. Ved nederlag vil det være viktig ikke å fokusere på deres manglende kunnskap. I følge Pintrich og Schunk må læreren unngå å tilskrive til deres kompetanse ved nederlag. Fokus på deres manglende kunnskap kan sannsynligvis tolkes som en bekreftelse på svake evner. Dette igjen kan føre til at de fortsatt trekker seg tilbake og ikke legger ned innsats med skolearbeid. Disse elever trenger å se lyspunkter der de blir gjort oppmerksom på hva som kan endres for å få et bedre resultat. Dette igjen kan medvirke til en tro på at det er mulig. I følge Pintrich og Schunk må læreren tilskrive til ustabile årsaker som kan endres og hvor det fokuseres på nødvendigheten av hardt arbeid. I denne sammenheng vil det være hensiktsmessig å fokusere på at mange sliter med det samme og gjør samme feil. Videre må de bli bevisst på at det er helt nødvendig med øvelse for å oppnå forståelse. Det må bli hentydet at om de legger ned hardt arbeid vil de til slutt få det til. Dette vil kunne medvirke til økt motivasjon for innsats med skolearbeid og i prestasjonssituasjoner. Det vil være hensiktsmessig at læreren blir oppmerksom på hva eleven har vanskeligheter med. Dette for å

kunne gi en nærmere forklaring. Om eleven mangler kunnskap, og samtidig arbeider hardt med en oppgave, vil de fortsatt kunne mislykkes. Dette vil føre til mer skuffelse. I følge Pintrich og Schunk må læreren gi forklaring der de mangler kunnskap, samt poengtere at dette er ustabile faktorer og noe de kan lære (Pintrich, & Schunk, 2002).

Når det gjelder elever som har høy angst (Unngåelsestemperament eller høy Mf), så tenderer disse til å attribuere nederlag til manglende evner. Det vil for denne gruppen være hensiktsmessig at det i en prestasjonssituasjon ikke blir signalisert negative konsekvenser (aktiverer BIS). Det bør vektlegges at de skal se på lærings/prestasjonssituasjonen som en øvelse, hvor nederlag er en del av øvelsen (av det å lære). Det må dermed være lov å gjøre feil. Situasjonen kan med dette virke mindre skremmende, og redselen for nederlag reduseres.

For elever som lykkes vil det være nødvendig å anspore til videre motivasjon. Det vil være hensiktsmessig å få fram at de har gjort en god innsats. Dermed blir deres arbeid satt pris på. Dette kan føre til en oppfattelse at det vil lønne seg å legge ned arbeid, og at de kan oppnå mestring ved hardt arbeid. Videre vil det være hensiktsmessig å legge vekt på deres potensial, noe som er vedvarende. Dermed vil dette kunne føre til styrket selvtillit og økt motivasjon. I følge Pintrich og Schunk er det ved suksess hensiktsmessig at det attribueres til innsats, god kunnskap, og deretter til stabile årsaker. For elever som attribuerer nederlag til manglende evner og som opplever suksess, vil dette være svært viktig. Dette fordi disse elever trenger å bygge opp sin selvtillit. For Ms- dominerte elever som lykkes, vil dette kunne medvirke til fortsatt styrket motivasjon. Fokus på deres gode evner og dyktighet vil sannsynligvis føre til et driv etter å oppnå videre mestring. I denne sammenheng vil det i følge Pintrich og Schunk være avgjørende at de faktisk har lagt ned innsats, da de kan oppnå suksess på grunn av at oppgavene er for lette. I dette tilfellet vil ros de får for innsats være for noe de ikke føler at de har gjort. Det vil med dette kunne bli vanskelig å stole på lærerens attribusjoner når de virkelig lykkes etter hardt arbeid. I følge Pintrich og Schunk vil ikke elevene legge vekt på lærerens attribusjoner hvis de ikke oppleves som troverdige. Det vil derfor være hensiktsmessig at læreren blir oppmerksom på elevenes sterke og svake sider. Læreren må være oppmerksom på hva som er enkle oppgaver for elevene. Dette gjelder både for å gi oppgaver med tilpasset vanskegrad og for å gi hensiktsmessig feedback til elevene.

Tilrettelegging av undervisning for unngåelsesmotiverte elever i den hensikt at de får mer tro på seg selv, samt økt motivasjon, vil kunne styrke elevenes forventning om suksess. Det å oppleve framgang og positive erfaringer vil også kunne føre til et syn på intelligens som

foranderlig. Dermed vil dette sannsynligvis virke positivt inn på motivasjonen, som igjen fører til mer innsats med skolearbeid.

8.1.1 Perspektivorientert instruksjon

For å tilrettelegge undervisningen best mulig for hver enkelt elev, mener Werkhoven at læreren skal undersøke og avklare så godt som mulig elevenes kognitive og følelsesmessige perspektiver, samt deres motiver. Dette gjøres ved å sette seg selv inn i elevenes posisjon når det gjelder forventning, gjennomførbarhet og vurderingskriterier. I dette tilfellet skal læreren tilpasses elevenes perspektiv. Videre skal det dannes en dialog hvor det formuleres mål, løsningsmetoder, forventninger, gjennomførbarhet og vurderingskriterier (Werkhoven, 1996). Med hensyn til dette vil læreren kunne bli oppmerksom på om de i dette tilfellet er angstdominert eller mestringsdominert. Læreren vil her kunne få en oppfatning av elevenes behov. Med hensyn til dette vil læreren kunne rette sin undervisning inn mot ulike områder, for dermed å sette inn ulike tiltak. I og med at angstdominerte elever er unngåelsesorienterte, vil det være av stor betydning å fremme deres tilnæringsmotivasjon i størst mulig grad. Mestringsdominerte elever derimot, som er lærevillige og blir motivert av utfordrende oppgaver, vil det være avgjørende for deres motivasjon at de får kognitivt utfordrende oppgaver. For i følge Nenniger skal elever som er aktivt lærende, ha undervisning som er orientert mot det kognitive, mens angstdominerte må ha undervisning orientert mot motivasjon (Nenniger, 1996). Når læreren har dannet en oppfatning om de ulike elever, vil han lettere kunne tilrettelegge undervisningen for hver enkelt elev. Elever har behov for ulik stimulering fra læringsmiljøet, slik at læreren må anvende forskjellige virkemidler med utgangspunkt i elevene. For i følge Nenniger må både motivasjonelle og kognitive faktorer koordineres på en slik måte at eleven blir motivert og kognitivt engasjert i en oppgave på en mest mulig effektiv og selvregulerende måte). For i henhold til nylige undersøkelser av interaksjonen mellom ulike typer motivasjon og forskjellige kognitive variabler, støtter dette teorien om at elevenes prestasjon avhenger av hvordan disse faktorene er fremmet i læringsmiljøet (Nenniger, 1996).

Ved å skape dialog med eleven, vil undervisningen sannsynligvis bli mer realistisk, og dermed mer gjennomførbart for de ulike elever. Slike samtaler kan bidra til å legge opp undervisningen best mulig for elevene. Lærer og elev kan sammen bestemme hva elevene skal strekke seg etter, og med dette hva de skal ha som faglige mål. Dette kan føre til at

vanskelighetsgraden er passe ut i fra elevenes forutsetninger. Elevene vil dermed kunne få en oppfatning av målet som oppnåelig, noe som vil være motiverende da elevene nå ser at det er mulig å oppnå mestring. Dette vil innebære at det for mestringsdominerte elever sannsynligvis vil bli satt mål med en relativ høy vanskelighetsgrad og som inneholder utfordring. De vil dermed jobbe med oppgaver med en høyere vanskegrad. For angstdominerte vil det sannsynligvis settes mål med en lavere vanskelighetsgrad slik at de kan oppleve mestring. Dermed vil de få oppgaver med en lavere vanskegrad. Ved at lærer og elev sammen går igjennom ulike løsningsmetoder, vil det her komme frem hvordan eleven skal nå målet, og hva han skal gjøre for å nå dette. Dette vil være en stor hjelp da eleven har noe å rette seg etter. På denne måten vil eleven lettere oppnå mestring. Samtidig kan eleven stille spørsmål om det er noe han ikke forstår, for der igjen å få en nærmere forklaring. Videre i slike samtaler vil man kunne uttrykke gjensidige forventninger. Her vil læreren uttrykke sine forventninger til eleven. Det vil sannsynligvis ha stor betydning for elevene å vite hva læreren forventer, slik at de har noe å forholde seg til. Her vil læreren ha forventninger tilpasset elevenes forutsetninger, slik at for angstdominerte elever vil forventningene sannsynligvis ikke være for høye, da dette vil kunne skape mer angst. Det er her viktig å ha forventninger elevene kan innfri. For mestringsdominerte elever derimot, vil læreren sannsynligvis ha høye forventninger, noe som kan være motiverende, da det kan være en utfordring å innfri dette. Samtidig vil det være avgjørende at målene er noe elevene kan klare å gjennomføre. For å kunne tilegne seg læring, er det viktig at elevene oppnår en løsning. De vil her komme fram til opplegg som er gjennomførbare, slik at det er store muligheter for at målet nås. Ved at eleven medvirker i denne planleggingen, vil de komme fram til hva som er realistisk og urealistisk at de kan utføre. I samtale om vurderingskriterier vil læreren kunne sette disse kriteriene på et realistisk og fornuftig nivå, slik at kravene er noe elevene kan oppfylle. Er kravene for høye, vil dette kunne være lite motiverende, da det å skulle oppfylle disse vil kunne oppfattes som umulig. Spesielt for angstdominerte elever vil for høye krav kunne føre til mer angst. Når elevene får en oppfatning av kriteriene som noe de kan mestre, vil dette antageligvis være motiverende. Elevene vil i en slik situasjon sannsynligvis være villig til å arbeide med oppgavene. Ved å vite hvilke vurderingskriterier som gjelder, har eleven noe å rette seg etter når det gjelder hva som skal til for å nå målet, og eventuelt hva som står igjen før målet er oppnådd. Med hensyn til dette vil kravene være en rettleiding. Dermed vil både angstdominerte og mestringsdominerte elever bli gitt krav de kan oppfylle, samtidig som det også utgjør en utfordring. Ved slik tilrettelegging av undervisningen kan angstdominerte

elever få en oppfatning av oppgavene som noe de kan mestre, noe som vil være av stor betydning, slik at de med dette kan føle en trygghet. Med hensyn til dette vil de sannsynligvis være villige til å arbeide med oppgaven, da de nå kan få en forventning om å lykkes. Ved at også elevene underveis blir gjort oppmerksom på kvaliteten av sine prestasjoner, vil de bli bevisst på hvor det trengs forbedringer. Med hensyn til dette vil hjelp ved vanskeligheter være en forutsetning for elevenes tilegnelse av kunnskap, og dermed for deres prestasjoner og læring. For i følge Werkhoven skal læreren periodisk gi hjelp og tilbakemelding (Werkhoven, 1996).

Ved at læreren på denne måten tilpasser skolesituasjonen til de ulike elever, vil de kunne tilegne seg læring i deres eget tempo. Dermed vil det være store muligheter for at alle elever får et godt utbytte av undervisningen. Dette er bevist i en undersøkelse foretatt av Werkhoven. Det ble funnet at i situasjoner hvor elever og lærere samarbeider, går en større andel av elevene som før ikke var motivert for å arbeide med oppgaver, løs på oppgaver og arbeider med dem, sammenlignet med de situasjoner hvor det ikke er et samarbeid (Werkhoven, 1996).

8.2 Indre engasjement for oppgaver

8.2.1 Selvforbedring

Det vil videre være viktig at elevene har et ekte engasjement for oppgaveløsning, slik at de blir oppriktig interessert i å arbeide med oppgaver. For i følge Malone må man stimulere elevene til å få et indre engasjement for oppgaver (Malone, 1981). Det er flere måter å gjøre dette på, og jeg skal her ta for meg noen av dem. Den ene motivasjonsfaktoren er å la elevene få et intenst personlig engasjement for oppgaver. I følge Covington og Roberts vil et intenst personlig engasjement være avhengig av å være i stand til å forbedre sin utførelse uten straff, men gjøre det bedre med øvelse, og ved å overvinne tidligere feil (Covington, & Roberts, 1994). Straff kan være reprimande og negative kommentarer. Ved selv å kunne gjøre oppgaven bedre, vil dette kunne være motiverende, da det å gjøre noe enda bedre, sannsynligvis har en høy verdi for de fleste mennesker. Dette vil igjen kunne skape en interesse for videre løsning av oppgaver. For angstdominerte elever vil det å selv kunne gjøre forbedringer, være et bevis på at de er i stand til å gjøre en oppgave bedre. Dette vil kanskje etter hvert medvirke til at de får mer tro på seg selv, da de her også vil kunne oppleve å mestre. Ved å gjøre noe bedre vil være en utfordring, som jo kan medvirke til å holde

motivasjonen ved like for mestringsdominerte elever. Ved å gjøre forbedringer vil elevene her kunne lære av sine feil, og med hensyn til dette vil de kunne tilegne seg læring. Samtidig vil det å unngå negative konsekvenser være svært viktig, da straff vil kunne holde angsten ved like hos angstdominerte elever. Sannsynligvis vil dette også ha en negativ innvirkning på mestringsdominerte elever.

8.2.2 utfordringer med overkommelige konflikter

For å oppnå indre motivasjon, vil det i følge Malone være av stor betydning at oppgavene inneholder utfordring, og i den sammenheng må det være en usikkerhet med hensyn til måloppnåelse. I den forbindelse er det svært viktig at utfordringen er på et passende og overkommelig nivå (Malone, 1981). Dette er noe også Covington og Roberts legger vekt på, og der utfordringen skal inneholde overkommelige konflikter (Covington, & Roberts, 1994). Det å få mulighet til å løse konflikter, vil kunne skape tilfredsstillende da det å kunne overvinne vanskeligheter sannsynligvis vil føre til en stolthet. Det å lykkes med en utfordring vil kunne gi ”mersmak”, og dermed vil interessen kunne opprettholdes. For som Malone skriver, vil suksess på utfordrende oppgaver føre til en økning av menneskers selvrespekt (Malone, 1981). Det vil i denne forbindelse være svært viktig at elevenes utfordrende oppgaver, og dets vanskelighetsgrad, står i forhold til det elevene er i stand til å mestre. For i følge Battle vil det være av stor betydning at elevene får oppgaver som innebærer sakte progresjon, slik at det er en rimelig kort avstand mellom vanskelighetsgraden på oppgaven som blir gitt, og det nivået elevene presterer på (Battle, 1965). «The minimal goal level is the lowest goal in a continuum of potential reinforcements which will be perceived as satisfaction» (Battle, 1965, s. 210). Med hensyn til dette vil oppgaven være overkommelig for elevene. Når elevene får oppgaver og utfordringer som står godt i forhold til det elevene på nåværende tidspunkt kan prestere, vil oppgavene bli tilrettelagt på en god måte for alle elever. Med hensyn til dette vil både mestringsdominerte og angstdominerte elever få oppgaver etter deres premisser. Når det gjelder angstdominerte elever vil jo de unngå konflikter da dette vil trigge deres angst. Men i dette tilfellet hvor utfordringene er tilrettelagt etter elevenes nivå, vil dette sannsynligvis ikke være avskrekkende. Når elevene ser at oppgavene er på et overkommelig nivå, vil kanskje ikke dette være angstfremmende i særlig grad. Elevene vil sannsynligvis gå i gang med å arbeide med oppgavene. Da disse elevene ikke presterer på middels vanskelige oppgaver, vil de antageligvis arbeide med, samt utføre enklere oppgaver. Konfliktene og der igjen usikkerheten vil være i overensstemmelse med disse forholdene

enkle oppgavene. Med hensyn til dette, vil konfliktene være av en enkel art, noe disse elever kan overvinne. Dermed vil dette kunne motivere elevene, da de ser at det er mulig å nå målet. For som Battle skriver, vil elevene være mer utholdende jo mer sikker de er på at de er i stand til å nå målet (Battle, 1965). Dermed vil det være større sannsynlighet for at elevene tilegner seg læring. Ved at angstdominerte elever erfarer å overvinne en konflikt, kan dette medføre en mestringsfølelse som etter hvert kan gi elevene mer tro på seg selv. Dette vil kunne føre til en interesse for fortsatt å oppnå slik mestring. Konfliktløsning vil være motiverende for mestringsdominerte elever, da de får utfordringer. Med hensyn til dette, vil konfliktene være tilpasset middels vanskelige oppgaver. Med dette vil elevene få oppgaver de kan "bryne" seg på, noe som vil opprettholde deres motivasjon. Samtidig som konfliktene skal være overvinnelige vil dette kunne skape en videre interesse for oppgaveløsning.

8.2.3 Gruppesamarbeid

Når elever arbeider sammen kan dette bidra til at de påvirker hverandre i positiv grad. I slike grupper hvor elevene arbeider mot et felles mål, har de med stor sannsynlighet, et sterkt ønske om at alle i gruppen skal prestere så godt de kan. Dette fordi hele gruppen må gjøre en innsats for at målet skal nås. Med hensyn til dette vil de kunne påvirke hverandre til å gjøre en innsats. For som Slavin skriver, vil studentenes oppfattelse av at deres klassekamerater ønsker at de skal gjøre så godt de kan, ha en sterk effekt på deres egen motivasjon til å prestere (Slavin, 1984). I slike grupper har sannsynligvis de forskjellige elever ulike innfallsvinkler, slik at de kommer med ulike bidrag til løsningen av oppgaven som både angstdominerte og mestringsdominerte elever kan ha nytte av slik at de tilegner seg kunnskap. I følge Harris og Covington vil elevene gjøre en innsats, dele ideer og prestere når de jobber i gode grupper (Harris, & Covington, 1992). I den sammenheng vil i følge Slavin elever i grupper kunne lære av hverandre (Slavin, 1983). I grupper hvor elevene har en positiv påvirkning på hverandre, er det sannsynlig at elevene jobber iherdig med sine oppgaver og er villige til å arbeide slik at de vil prestere så godt de kan. For i følge Slavin vil gruppemedlemmene gi hverandre oppmerksomhet med hensyn til innsats, samt sosialt forsterker innsats som hjelper gruppen til å utrette sitt mål (Slavin, 1984). Med hensyn til dette vil det ved samarbeidende grupper være store muligheter for å komme fram til en løsning som vil kunne medvirke til læring hos elevene. For i følge Harris og Covington vil samarbeidende grupper bli suksess når også elever som presterer dårlig blir motivert (Harris, & Covington, 1992). Samtidig når elevene er iherdig og gjør en innsats, vil dette kunne være en medvirkende faktor til at elevene tilegner

seg kunnskap og dermed læring. Dermed er det også store muligheter for at også angstdominerte elever tilegner seg kunnskap. Det kan dermed se ut til at gruppesamarbeid vil føre til at elevene tilegner seg læring. For i henhold til undersøkelser har resultater vist at gruppesamarbeid har en positiv effekt på studenters prestasjon (Slavin, 1983). Ved suksess vil dette berøre både angstdominerte og mestringsdominerte elever, slik at alle i gruppen vil kunne oppleve mestring. I følge Harris og Covington vil et slikt samarbeid være fordelaktig for alle elever (Harris, & Covington, 1992). Dette er svært viktig for angstdominerte elever, da en slik mestringsfølelse vil kunne bidra til at elevene etter hvert kan få en tro på at de kan mestre, og der igjen mer tro på sine evner, da elevene her vil ha et medansvar for resultatet. De vil med dette kunne bli motivert for videre arbeid med oppgaver. Det vil derfor være av betydning at slike elever får mulighet til å arbeide i grupper der de vil bli motivert av elevene i gruppen. For i følge Harris og Covington vil elever som presterer dårlig ha særlig nytte av gruppearbeid med felles mål, da de her har større muligheter for suksess og der de blir støttet av elevene de samarbeider med (Harris, & Covington, 1992). Dette er også noe Covington og Roberts legger vekt på (Covington, & Roberts, 1994).

Noen av undersøkelsene jeg har referert til i denne oppgaven, er blitt gjort på studenter. I den sammenheng vil sannsynligheten være stor for at forskningsresultatene gjelder både for studenter og yngre elever.

9 Avslutning

I denne oppgaven er det blitt fokusert på hvordan mestringsmotivasjon har betydning for skoleprestasjoner og motivasjon. I denne sammenheng har jeg tatt utgangspunkt i individuelle forskjeller. Det er i den forbindelse trukket inn sosialkognitive og situasjonelle faktorer for å se hvordan dette innvirker på de ulike elever. Deretter har jeg sett på hvordan man tilrettelegger undervisningen for de ulike elever med henblikk på å øke deres motivasjon. Det har kommet fram at selv om elevene er likt utrustet med intellektuelle evner, har deres ulike temperament og motiv stor betydning for den innsats de legger ned i arbeid med oppgaver. Dette igjen har betydning for prestasjoner og læring. Det ser ut til at ulike disposisjoner, sosialkognitive og situasjonelle faktorer påvirker hverandre. Det har kommet fram at temperament har betydning for dannelsen av motiv. Motiv vil også være bestemmende for hvilke mål elevene orienterer seg mot. Det ser ut som at unngåelsesmotiverte som er Mf-dominerte og som velger prestasjonsunngåelsesmål, er de som presterer dårlig. Videre har de som er Ms-dominerte og de som velger tilnærmingsmål en tendens til å prestere godt. I den sammenheng er det funnet at prestasjonstilnærmingsmål vil være mest gunstig for prestasjon. Dette viser at de mål elevene setter, har stor betydning for deres motivasjon og prestasjon. Mf-dominerte og de som er orientert mot prestasjonsunngåelsesmål presterer langt dårligere enn deres evner skulle tilsi. Det vil derfor være viktig å tilrettelegge undervisningen individuelt for de ulike elever. Dette fordi det vil ha stor betydning for om unngåelsesmotiverte legger ned innsats, samt for å kunne oppnå bedre motivasjon og prestasjon. Dette vil også være viktig for å holde motivasjonen oppe for tilnærmingsmotiverte elever.

Litteraturliste

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, R., & Lau, S. (1982). An attributional analysis of student help-seeking in academic settings. *Journal of Educational Psychology*, 74, 414-423.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New York: D. Van Nostrand Company, Inc.
- Atkinson, J. W. (1983). *Personality, motivation, and action. Selected Papers*. New York: Praeger Publishers.
- Atkinson, J. W., & Birch, D. (1978). *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (red.). (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Atkinson, J. W., & Litwin, G. H. (1960). Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 52-63.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self- Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman and company. New York.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children`s aspirations and career trajectories. *Child development*, 72, 187-206.

- Battle, E. S. (1965). Motivational determinants of academic task persistence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 209-218.
- Bjørnebekk G. (2008a). Positive and Negative Affect as Modulators of Cognition and Motivation: The rediscovery of affect in achievement goal theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 152-170.
- Bjørnebekk, G. (2008b). *Motivasjonsrelaterte faktorer og tid: Deres effekt på kognitive og affektive manifestasjoner* (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bjørnebekk G. (2009a). Psychometric properties of the scores on the Behavioral Inhibition and Activation scales in a sample of Norwegian children. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 636-654.
- Bjørnebekk, Gunnar (2009b). Mediators and Moderators of Approach-Performance and Avoidance-Performance Relationships in Children: Theoretical and Experimental Aspects. I M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenninger (red.), *Contemporary Motivation Research: From Global to Local Perspectives*. (s.185-206). Hogrefe & Huber Publishing.
- Bjørnebekk, G., & Gjesme, T. (2009). Motivation and temporal distance: Effect on cognitive and affective manifestations. *Psychological Reports*, 105, 339-360.
- Bjørnebekk, G., & Diseth, Å. (2010). Approach and avoidance temperaments and achievement goals among children. *Personality and Individual Differences*, 49, 938-943
- Bjørnebekk, G., Gjesme, T., & Ulriksen, R. (2011). Achievement Motives and Emotional Processes in Children during problem-solving: Two experimental studies of their Relation to Performance in Different Achievement Goal Conditions. *Motivation and Emotion*, 35, 351-367.
- Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T., & DePree, J. A. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy*, 21, 9-16.
- Broadbent, D., & Broadbent, M. (1988). Anxiety and attentional bias: State and Trait. *Cognition and Emotion*, 2, 165-183.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation of self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effect of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 934-943.

Bø, I., & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation of self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.

Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T., & DePree, J.A. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behavior Research and Therapy*, 21, 9-16.

Chamorro-Premuzic, T. (2007). *Personality and individual differences*. Malden: BPS Blackwell Publishing.

Clore, G. L., & Storbeck, J. (2006). Affect as information about liking, efficacy, and importance. I J. P. Forgas (red.), *Affect in social thinking and behavior*. (s.123-135). New York and Hove: Psychology Press, Taylor & Francis Group.

Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1991). Need Achievement Revisited: Verification of Atkinson's Original 2x2 model. *Stress and emotion: Anxiety, Anger, and Curiosity*, 14, 85-105.

Covington, M. V., & Roberts, B. W. (1994). Self- Worth and College Achievement: Motivational and Personality Correlates. I P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (red.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. (s.157-187). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Covington, M. V., & Müeller, K. J. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: An approach/avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13, 157-177.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error. Emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: Grosset/Putnam
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Derry, S. J. (1989). Putting Learning Strategies to Work. *Educational leadership*, 47, 4-10.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. I E. M. Heatherington (red.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*, (Vol. 4. s. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and the “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchal model of approach and avoidance achievement motivation. I M. L. Maehr, & P. J. Pintrich (red.), *Advances in motivation and achievement*, Volume 10. s.143-180.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. I A. J. Elliot, & C. S. Dweck (red.), *handbook of competence and motivation*. (s.52-72). New York: The Guilford Press.

Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 111-116.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Elliot, A. J., & Reis, H. T. (2003). Attachment and exploration in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 317-331.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach – avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 804-818.

Entwistle, N. J. (1972). Personality and academic attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 42, 137-151.

Eysenck, H. J. (1947). *Dimensions of personality*. London: K. Paul Trench Trubner.

Eysenck, M. W. (1982). *Attention and arousal: Cognition and performance*. New York: Springer-Verlag.

Eysenck, H. J., & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences. A natural science approach*. New York: Plenum Press.

Eysenck, H. J. (1990). Biological dimensions of personality. I L. A. Pervin (red.), *Handbook of personality: Theory and research*. (s.244-276). New York: Guilford Press.

Eysenck, M. W. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Feather, N. T. (1961). The relationship of persistence at a task to expectation of success and achievement related motives. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 552-561.

Finney, S. J., Pieper, S. L., & Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 365-382.

Gjesme, T. (1975). Slope of gradients for performance as a function of achievement motive, goal distance in time, and future time orientation. *Journal of Psychology*, 91, 143-160.

Gjesme, T. (1976). Future-time gradients for performance in test anxious individuals. *Perceptual and Motor Skills*, 42, 235-242.

Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *Journal of Psychology*, 101, 173-188.

Gjesme, T. (1981a). Some factors influence perceived goal distance in time: A preliminary check. *Perceptual and Motor Skills*, 53, 175-182.

Gjesme, T. (1981b). Is there any future in achievement motivation? *Motivation and Emotion*, 5, 115-138.

Gjesme, T. (1982a). Amount of manifest test anxiety in the heterogeneous classroom. *Journal of Psychology*, 110, 171-189.

Gjesme, T. (1982b). Psychological goal distance: The lost dimension in achievement motivation research. I W. Hacker, W. Volpert, & M. von Cranachs (red.), *Cognitive and motivational aspects of action* (s.86- 98). Amsterdam: North-Holland Publishing Company.

Gjesme, T. (1983a). Motivation to approach success (Ts) and motivation to avoid failure (Tf) at school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 27, 145-164.

Gjesme, T. (1983b). Worry and emotionality components of test anxiety in relation situational and personal determinants. *Psychological Reports*, 52, 267-280.

Gjesme, T. (1996). Future-time orientation and motivation. I T. Gjesme, & R. Nygård (red.), *Advances in motivation*. (s.210-222). Oslo: Scandinavian University Press.

Gjesme, T., & Nygård, R. (1970). *Achievement-related motives: Theoretical considerations and constructions of a measuring instrument*. Upublisert rapport, Universitetet i Oslo: Norge.

Gray, J. A. (1971). *The psychology of fear and stress*. Hampshire: Bas Printers Limited.

Gray, J. A. (1981). A critique of Eysenck's theory of personality. I H. J. Eysenck (red.), *A model for personality*. (s.246-276). Berlin: Springer Verlag.

Gray, J. A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford: Clarendon.

Gray, J. A. (1987). Perspectives on anxiety and impulsivity: A commentary. *Journal of Research in Personality*, 21, 493-509.

Gray, J. A. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Cognition and Emotion*, 4, 269-288.

Gray, J. A. (1991). The neuropsychology of temperament. I J. Strelau, & A. Angleitner (red.), *Explorations in temperament. International perspectives on theory and measurement*. (s.105-128). London: Plenum Press.

Gray, J. A. (1994). Framework for a taxonomy of psychiatric disorder. I S. H. M Van Goozen, N. E. Van de Poll, & J. A. Sergeant (red.), *Emotions: essays on emotion theory*. (s.29-59). Hillsdale: New Jersey.

Gray, J. R. (2001). Emotional modulation of cognitive control: Approach – withdrawal states double – dissociate spatial from verbal two – back task performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 436-452.

Harris, A. M., & Covington, M. V. (1992). The role of cooperative reward interdependency in success and failure. *The Journal of Experimental Education*, 61, 151-168.

- Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915.
- Harackiewicz, J., Barron, K., & Elliot, A. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion*, 1, 283-329.
- Heckhausen, H., Schmalt, H. D., & Schneider, K. (1985). *Achievement motivation in perspective*. Orlando: Academic Press, Inc.
- Hill, W. F. (2002). *Learning, a survey of psychological interpretations*. Boston: Allyn & Bacon.
- Humphreys, M. S., & Revelle, W. (1984). Personality, motivation, and performance: A theory of the relationship between individual differences and information processing. *Psychological Review*, 91, 153-184.
- Isen, A. M., Niedenthal, P. M., & Cantor, N. (1992). The influences of positive affect on social categorization. *Motivation and Emotion*, 16, 65-78.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement Goals and Goal Structures. I C. Midgley (red.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. (s. 21-53). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 37-58.
- Karabenick, S. A. (2004). Perceived achievement goal structure and college student help seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96, 569-581.
- Koelega, H. S. (1992). Extraversion and vigilance performance: 30 Years of inconsistencies. *Psychological Bulletin*, 112, 239-258.
- Kukla, A. (1972). Attributional determinants of achievement-related behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 166-174.

Leue, A., & Beauducel, A. (2008). A Meta-Analysis of Reinforcement Sensitivity Theory: On Performance Parameters in Reinforcement Tasks. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 353-368.

Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.

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

Matthews, G. (1997a). Extraversion, emotion and performance: A cognitive – adaptive model. I G. Matthews (red.), *Advances in psychology. Cognitive science perspectives on personality and emotion*. Vol.124. (s.399-442). Amsterdam: Elsevier Science B. V.

Matthews, G. (1997b). The Big Five as a Framework for Personality Assessment. I N. Anderson, & P. Herriot (red.), *International handbook of selection and assessment*. (s.475-492). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2006). Models of personality and affect for education: A review and synthesis. I P. A. Alexander, & P. H. Winne (Red.), *Handbook of educational psychology*. (s.163-186). Mahwah , NJ: Lawrence Erlbaum.

Malone, T. W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive science*, 4, 333-369.

Mathews, A., & Mackintosh, B. (1998). A cognitive model of selective processing in anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 539-560.

McClelland, D. C. (1958). The importance of early learning in the formation of motives. I J. W. Atkinson (red.), *Motives in fantasy, action and society. A method of assessment and study*. (s.437-452). New York: Van Nostrand.

McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40, 812-825.

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

Meece, J. L., & Holt, K. (1993). A pattern analysis of student's achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.

Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2 x 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. I A. V. Mittel (red.), *Focus on Educational Psychology*. (s.307-326). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Morris, L. W., & Liebert, R. M. (1970). Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 332-337.

Nenniger, P. (1996). Basic styles of student learning. I T. Gjesme, & R. Nygård (red.), *Advances in motivation*. (s.79-94). Oslo: Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. I M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (red.), *Advances in motivation and achievement*. Vol.10. s.1-49). Greenwich, Connecticut: JAI Press.

Pickering, A. D., Corr, P. J., Powell, J. H., Kumari, V., Thornton, J. C., & Gray, J. A. (1997). Individual differences in reactions to reinforcing stimuli are neither black nor white: To what extent are they Gray? I H. Nyborg (red.), *The scientific study of human nature: Tribute to Hans J. Eysenck at Eighty*. (s.36-67). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Pickering, A. D., & Gray, J. A. (1999). The neuroscience of personality. I L. A. Pervin., & O. P. John (red.), *Handbook of personality: Theory and research*. (s.277-299). New York: Guilford.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation*. (s.451-502). San Diego: Academic Press.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. I M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (red.), *Advances in motivation and achievement*. Vol. 7. (s. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio: Pearson Educational, Inc.

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

Raynor, J. O. (1974a). The future orientation in study of achievement motivation. I J. W. Atkinson, & J. O. Raynor (red.), *Motivation and achievement*. (s.121-154). Washington D.C.: Winston & Sons, Inc.

Raynor, J. O. (1974b). Relationships between achievement-related motives, future orientation, and academic performance. I J. W. Atkinson, & J. O. Raynor (red.), *Motivation and achievement*. (s.173-180). Washington D. C.: Winston & Sons, Inc.

Raynor, J. O. (1978). Future orientation in achievement motivation: A more general theory of achievement motivation. I J. W. Atkinson, & J. O. Raynor (red.), *Personality, motivation and achievement*. New York: Hemisphere.

Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology*, 3, 326-344.

Rothbart, M. K., & Hwang, J. (2005). Temperament and the Development of Competence and Motivation. I A. J. Elliot, & C. S. Dweck (red.), *Handbook of competence and motivation*. (s.167-184). New York, NY: Guilford Press.

Sarason, I. G. (1986). Test anxiety, worry, and cognitive interference. I R. Schwarzer (red.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. (s.19-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). Test anxiety. I H. Leitenberg, (red.), *Handbook of social and evaluation anxiety*. (s.475-495). New York, NY: Plenum Press.
- Schultheiss, O. C., & Brunstein, J. C. (2005). An implicit motive perspective on competence. I A. J. Elliot, & C. S. Dweck (red.), *Handbook of Competence and Motivation*. (s.31-51). New York, NY: Guilford Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (red.). (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego-orientation: Relation with task and avoidance orientation, achievement, self-perception, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman Inc.
- Slavin, R. E. (1984). Students motivating students to excel: Cooperative incentives, cooperative tasks, and student achievement. *The Elementary School Journal*, 85, 53-63.
- Slovic, P., Finucane, M. L., Peters, E., & MacGregor, D. G. (2004). Risk as analysis and risk as feelings: Some thoughts about affect, reason, risk, and rationality. *Risk Analysis*, 24, 311-322.
- Trudewind, C. (1982). The development in achievement motivation and individual differences: Ecological determinates. I W. W. Hartup (red.), *Review of child development research*, Vol. 6. (s.669-703). Chicago: University of Chicago Press.
- Tyson, D. F., Linnenbrink – Garcia, L., Hill, N. E. (2009). Regulating debilitating emotions in the context of performance: Achievement goal orientations, achievement-elicited emotions, and socialization contexts. *Human Development*, 52, 329-356.
- Urduan, T. C. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. I M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (red.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 10. (s.251-301). Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: The Guilford Press.

Watson, D., & Clark, L. A. (1993). Behavioral disinhibition versus constraint: A dispositional perspective. I D. M. Wegner, & J. W. Pennebaker (red.), *Handbook of mental control*. (s.506-527). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary consideration, and psychobiological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 820-838.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Weiner, B. (1986). *An Attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, California: Sage.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.

Weiner, B., & Kukla, A. (2000). An attributional analysis of achievement motivation. I T. E. Higgins, & A. W. Kruglanski (red.), *Motivational science: Social and personality perspectives*. (s.380-393). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

Weiner, B., & Potepan, P. A. (1970). Personality characteristics and affective reactions toward exams of superior and failing college students. *Journal of Educational Psychology*, 61, 144-151.

Weiner, B., Russell, D., & Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. I J. H. Harvey, W. Ickes, & R. F. Kidd (red.), *New directions in attribution research*. (s.59-90). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Werkhoven, W. v. (1996). Improving instruction and enhancing motivation. I T. Gjesme, & R. Nygård (red.), *Advances in motivation*. (s.63-78). Oslo: Scandinavian University Press (Universitetsforlaget AS).

Winterbottom, M. (1958). The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. I J. W. Atkinson (red.), *Motives in fantasy, action and society. A method of assessment and study*. (s.453-478). New York: Van Nostrand.

Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.