

Motivation: fra grundlæggende behov til gode idrætsmiljøer

Louise Kamuk Storm & Kristoffer Henriksen

Hver dag arbejder eliteidrætsudøvere på at finde gejst og energi til deres hårde træning. Når det regner kæmper motivationen for at overvinde den indre ulyst og komme ud at løbe alligevel. Hver dag bestræber mange overvægtige sig på at tage fat på eller fastholde en ny og sundere livsstil inklusiv træning. Hver dag arbejder idrætslærere og trænere for at deres elever og udøvere skal opleve glæde og lyst samtidig med, at de bliver dygtigere og lærer noget. Fælles i alle disse bestræbelser er begrebet motivation. Motivation er blevet et kernebegreb i både idræt og træning. Forskere bruger begrebet til at forstå, hvorfor børn starter med at dyrke idræt, hvorfor nogle bliver ved, mens andre falder fra, hvorfor nogle bliver gode, mens andre ikke gør, hvorfor nogle vælger én sportsgren og andre en anden, og hvorfor nogle elever elsker idrætstimerne, mens andre ikke gør.

Motivation er et af de mest velundersøgte temaer indenfor idrætspsykologien, og der findes mange forskellige teorier og definitioner. For eksempel retter sociologiske teorier lyset mod sammenhængen mellem motivation og selviscenesættelse. De kan hjælpe os med at forstå hvorfor flere mennesker end nogensinde før løber maraton og ironman, og hvorfor "finisher T-shirts" bliver båret til de er forvaskede.

Teorier om identitet retter vores opmærksomhed mod, hvordan de grundlæggende motiver, der driver en fitnesspi-ge (udseende), en overvægtig (sundhed og vægttab), en se-rie-fodboldspiller (kammeratskab og sjov), en ekstrem-sportsudøver (teste grænserne, selviscenesættelse) og en eliteatlet (resultater, berømmelse og optimering) er vidt forskellige. Psykologiske teorier retter ofte lyset mod de mentale/kognitive processer, der går forud for, at man træf-fer valget om at handle eller lade være, og mod det faktum, at motiver ikke kan stå alene, men kræver vilje for at blive ført ud i livet.

Vi kan i dette kapitel ikke gennemgå alle disse motivations-teorier. Samtidig vil vi gerne illustrere, hvordan forskellige teorier yder hver deres bidrag til forståelsen af motivation, og hver især kan inspirere idrætslærerens gerning. Derfor vil vi først præsentere få udvalgte motivationsteorier. Der-næst vil vi præsentere et nyt perspektiv på motivationsbe-grebet, nemlig en holistisk forståelse, der sætter miljøet i centrum frem for individet. Der er ikke tale om en decideret motivationsteori, men om et perspektiv hentet fra forskning i talentudvikling, der retter lyset mod, hvordan man kan ud-vikle miljøer, der fremmer deltagernes motivation og enga-gement. Afslutningsvist vil vi via spørgsmål stimulere idrætslærere og trænere til at reflektere over og oversætte til egen praksis.

Indre og ydre motivation: Et sammenvævet hele

En af de hyppigst brugte motivationsteorier indenfor idræt er teorien om indre og ydre motivation. I denne teori skel-

ner man mellem hvorvidt handlinger er drevet af indre motiver, som for eksempel kærlighed til sporten, lyst til at blive bedre, eller ydre motiver, der eksempelvis kan være penge, ros, anerkendelse eller straf. Mennesker er født aktive, udforskende, nysgerrige og legende (indre motiverede) og har som udgangspunkt ikke brug for belønninger for at engagere sig i verden. Men motivation vedligeholder ikke sig selv, og sociale miljøer kan enten understøtte eller modarbejde den indre motivation. Teorien er blevet brugt til at beskrive indre motivation som mere ægte og stærk end ydre motivation, og dermed til at definere det som et mål for idrætsundervisning og træning at understøtte indre motivation. Men teorien siger også, at hvis den indre motivation mangler, kan man bruge ydre motiver til at få udøveren til at engagere sig i undervisningen eller træningen.

Desværre bliver indre og ydre motivation ofte fremstillet som to inkompatible modpoler. Reelt set er det næppe tænkeligt, at indre motivation forstået som individets *indre drivkraft*, driver en udøver i alle dele af en idrætstime eller en træning. I praksis er motivation på en og samme tid både ydre og indre. Et eksempel er udøveren, der tager på træningsbanen en regnfuld aften selvom han ikke har boblende fornemmelser af lyst og glæde. Alligevel er der motivation for at gøre det, der på en og samme tid er inde i ham og udenfor ham i et sammenvævet hele. Han vil gerne blive bedre. Han vil gerne roses af træneren. Han elsker jo at spille, når han først er kommet i gang. Han er opdraget til, at man altid møder til træning, fordi man hører sammen med et hold og er afhængige af hinandens tilstedeværelse. Denne værdi, der er opbygget på holdet er fuldstændigt integreret i

udøverens eget værdisæt. Alt i alt kan man ikke skelne mellem, om det er udefra eller indefra, at han finder sit motiv til at handle. I dag anerkender vi således, at en dualistisk forståelse af indre og ydre motivation som modpoler er for simpel.

Om end der findes mange motivationsteorier er der i dag enighed om, at motivation er en proces. Motivation kan defineres som en proces, der regulerer, giver energi og retning til en bestemt adfærd.

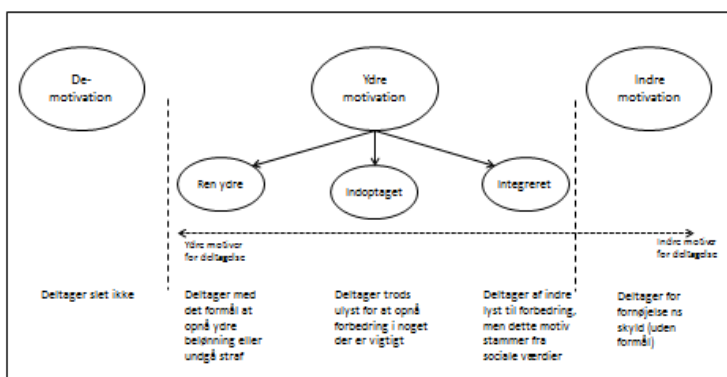
Basale psykologiske behov som drivkraft

Selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory) er en anerkendt psykologisk motivationsteori, der er organisk i sin forståelse af motivation. Det vil sige motivation anskues som et sammenvævet hele mellem både "indre" og "ydre" omstændigheder og motiver, der gensidigt påvirker hinanden.

Selvbestemmelsesteorien bygger på tre grundlæggende psykologiske behov, der danner basis for motivationsprocesser. De tre grundlæggende psykologiske behov er 1) behovet for *autonomi*, der dækker over et basalt behov for at blive et selvstændigt individ, der har evnen til at vurdere sig selv ud fra personlige standarder og ikke ud fra andres accept. 2) behovet for *kompetence*, som et grundlæggende psykologisk behov for at opleve, at man som menneske mestrer noget, og 3) behovet for *samhørighed*, hvilket vil sige et behov for at indgå i meningsfulde, tætte og længerevarende relationer til andre mennesker. Autonomi, kompetence og samhørighed er ifølge selvbestemmelsesteorien det dybe grundlag for motivation og en lang række studier har vist

sammenhæng mellem indre motivation og tilfredsstillelsen af disse tre medfødte psykologiske behov.

Figur 1: Selvbestemmelses-kontinuum, der viser typer af motivation. Her tilpasset med inspiration fra Ryan & Deci, 2000



Ovenstående figur illustrerer forskellige typer af motivation på et kontinuum fra demotivation til indre motivation. Vi laver fem nedslag på kontinuummet og beskriver fem motivationstyper.

Længst til venstre på figuren er *demotivation*. Demotivation er en konsekvens af ikke at tilskrive en aktivitet værdi, ikke føle sig kompetent til at deltage eller ikke forvente at få noget tilfredsstillende ud af aktiviteten. Udøvere eller elever, der er demotiverede, deltager slet ikke i en given aktivitet, eller deltager fuldstændigt uden engagement. Et eksempel

på demotivation i idræt i skolen er selvsagt eleven, der slet ikke deltager. Det kan også være eleven, der står på banen under en volleykamp, men aldrig bevæger sig efter bolden, når den kommer. Årsagerne til demotivation vil være relateret til manglende oplevelse af autonomi, kompetence og samhørighed.

Næst på spektret er "*ren*" *ydre motivation*. "Ren" ydre motivation er, når en persons motiv for at handle er en ydre belønning eller for at undgå en straf. Det kan være en elev, der går meget op i sit karaktergennemsnit i skolen, og derfor engagerer han sig i idrætsundervisningen. Han har svært ved at finde andre formål med at tage del i idrætsundervisningen. Årsagen til at han går meget op i sit karaktergennemsnit er, at han vil undgå sine forældres bebrejdende blikke og kommentarer, som følger de lave karakterer. Et andet eksempel kan være håndboldspilleren, der adlyder og underlægger sig trænerens påbud om at skulle styrketræne. Trænerens kontrol motiverer håndboldspilleren, som kun styrketræner med det formål at undgå trænerens straf eller få hans anerkendende feedback. At tage del i en aktivitet af ren ydre motivation opleves ikke som et eget valg. I disse to eksempler deltager eleven og håndboldspilleren med det formål at opnå en ydre belønning eller undgå en straf.

På figuren ses derefter *indoptaget ydre motivation*¹. Det vil sige, at en ydre bestemmelse indoptages og tilskrives per-

¹ I selvbestemmelsesteorien er der tre nuancer af indoptaget ydre motivation (introjektion, identificering og integrering), der adskiller sig fra hinanden i forhold til i hvor høj grad individet oplever formålet som selv-bestemt. For at holde formidlingen simpel i

sonlig vigtighed og en følelse af at handle efter eget valg. Det vil for eksempel være eleven, der går op i sit karaktergennemsnit, og derfor vil engagere sig i idrætsundervisningen. Men hun gør det, til forskel fra den rent ydre motiverede, fordi hun personligt ser vigtigheden af på lang sigt at få en god uddannelse, og som en del af det, følger en god karakter i idræt. I forhold til håndboldspilleren så vil han også følge styrketræningen, men drivkraften for ham er at holde sig skadesfri, og at kunne træne mere effektivt. Både eleven og håndboldspilleren i disse eksempler er ydre motiverede for karakterer/styrketræning, men deltager trods ulyst for at opnå forbedring i noget, der er vigtigt for dem.

Derefter indeholder figuren *integreret ydre motivation*. Det er en type motivation, der har kvaliteter som indre motivation. Men motivationen må stadig betragtes i en eller anden grad som ydre bestemt, fordi aktiviteten har til formål at opnå noget andet end blot at være i aktiviteten for aktivitetens egen skyld. Eleven deltager engageret i idrætstimen. Det har altid været en værdi i hans familie, at man yder en indsats. Håndboldspilleren overvejer end ikke om han ønsker at styrketræne. Det hører med til at ville det han vil. Handlingerne opleves fuldstændigt som eleven eller udøverens eget valg. Eleven eller udøveren deltager af indre lyst til forbedring, men dette motiv stammer fra sociale værdier.

Længst mod højre er *indre motivation*. Indre motivation er spontan glæde og tilfredsstillelse ved engagement i en akti-

nærværende kapitel har vi valgt ikke at medtage denne yderligere nuancering. For særligt interesserede foreslår vi læsning af Ryan & Deci, 2000.

vitet for aktivitetens egen skyld. Eleven får lov til at bestemme en leg til opvarmning i idrætsundervisningen. Han vælger haletagfat og under legen bliver han fuldstændigt opslugt og glemmer tid og sted. Han er rigtig god til haletagfat og er ofte en af dem, der har fanget flest haler. Han nyder virkelig de lege, hvor alle klassens elever kan være med – og netop haletagfat er en favorit i den klasse. Håndboldspilleren er indre motiveret når han efter træning fortsætter i leg med bolden sammen med kammeraterne. Eleven og håndboldspilleren deltager for i aktiviteten for fornøjelsens skyld og uden andet formål.

Hermed har vi præsenteret fem typer af motivationer, der ligger på et kontinuum mellem demotivation og indre motivation. Motivationer varierer fra situation til situation. Som idrætslærer eller træner er det ikke altid muligt at skabe ægte indre motivation, realistisk set må man bestræbe sig på at stimulere eleverne til at indoptage og integrere ydre motiver – at ville det de skal.

At blive bedre eller at blive bedst?

Målorienteringsteorien er en anden anerkendt motivations-teori. Den handler om motivation i en kontekst, hvor det at præstere er vigtigt. Denne teori tager udgangspunkt i det grundlæggende menneskelige behov for kompetence (som beskrevet ovenfor). Det mest motiverende for enhver idrætsudøver er at opleve, at man bliver bedre, udvikler sine kompetencer. Men hvordan måler man som udøver, at man bliver bedre?

En *konkurrenceorienteret* udøver sammenligner sig hele tiden med andre. Hun oplever kompetence, når hun er bedre

end de andre omkring hende. En *opgaveorienteret* udøver er derimod orienteret mod at mestre de opgaver, hun står over for. Hun oplever kompetence, når hun mestrer en ny opgave eller mestrer en opgave på et højere niveau end tidligere – uafhængigt af, om andre er endnu bedre. Vedkommende jubler, når hun første gang svømmer 100 meter fri på under et minut, selvom andre på holdet svømmer hurtigere.

Forskning har vist, at udøvere, der alene er konkurrenceorienterede har en række udfordringer. For det første anstrenge de sig ikke til deres yderste, når de allerede er bedst i en gruppe – målet er jo nået. Samtidig vil der være situationer, hvor de fravælger en svær øvelse (hvor de ikke vil være overlegne) eller fingerer en skade (hvis de ikke er på toppen). Sidst men ikke mindst, får de problemer med motivationen, når de fx skifter fra junior til senior, fra en lille til en større klub eller i det hele taget under modgang. Pludselig er de ikke blandt de bedste, og kernen i deres motivation er derfor truet.

Udøvere der alene er opgaveorienterede har fuldt fokus på processen. De er gode til at håndtere modgang. De fokuserer på de små detaljer og finder motivation i at forbedre dem. De er ikke optagede af at være bedst, men af at udvikle sig.

De to måder at være motiveret på udelukker ikke hinanden således, at en person er enten eller. Målorienteringen er dynamisk og kan forandres fra situation til situation. I praksis stræber man i elitesport efter at udvikle udøvere, der både er drevet af konkurrence- og opgaveorientering. De bider tænderne sammen i konkurrencesituationer og motiveres af at slå andre. Men i resultatmæssige modgangsperioder er de

gode til at holde fokus på processen og finde motivation i at udvikle deres færdigheder et skridt ad gangen.

I den tanke at man som træner eller lærer bestræber sig på at påvirke udøverens motivationsorientering ligger også, at det ikke er noget, der ligger fast fra fødslen eller i en tidlig alder. Enhver udøver påvirkes af det træningsmiljø, han eller hun færdes i. Mere præcist snakker vi om, at man som idrætslærer og træner (men også som forælder, boglig lærer, leder og ven) er medskabere af et særligt "motivationsklima".

Særligt som træner og lærer har du stor indflydelse på træningsklimaet. Giver du positiv feedback til de bedste på holdet? Eller til dem der yder den største indsats og udvikler sig mest i forhold til deres eget niveau? I et *konkurrenceklima* er der fokus på den indbyrdes konkurrence. Hvem er bedst, og hvem er dårligst? Træneren motiverer ved hjælp af konkurrenceelementer og roser dem, som vinder. Fokus er på normative sammenligninger, konkurrence internt i gruppen og en afstraffende tilgang til fejl (fx ved at der gives armbøjninger, når der ikke scores mål). Træneren interesserer sig primært for udøverens resultatmål. I et *mestringsklima* er der fokus på den individuelle eller holdmæssige mestring og på læring og proces. Træneren fremhæver og anerkender indsats og udvikling, skaber samarbejde og stimulerer udøverne til at gøre hinanden bedre. Træneren interesserer sig primært for udøverens procesmål.

Motivation er et socialt og relationelt anliggende. Og derfor er det væsentligt for udøvernes eller elevenes motivation, hvilken type klima, der er i undervisningen eller træningen.

Brinkmann fremfører en vigtig pointe og skriver med Dewey som udgangspunkt, at børn kun kan lære om verden og sig selv i sociale situationer. Og at de bedste situationer til det formål er tilrettelagt af mere erfarne.

Han fremhæver således betydningen af den kontekst man motiveres i, og at det er vigtigt for motivation, læring og udvikling, at den tilrettelægges på reflekteret vis af trænere eller lærere med en retning og et formål. Dette er motiverende!

Kontekster kan både understøtte, fastholde og udfolde den medfødte drivkraft eller modarbejde, forstyrre og formindske den. Ud fra Deweys og Brinkmanns idéer handler motivation altså mere om tilrettelæggelse af en bestemt type miljø end om indre, psykologisk benzin.

Det leder os til et skift i fokus. I stedet for at fastholde fokus på individet retter vi blikket på kontekstens betydning. Velvidende, at motivation ikke kun handler om konteksten, men altså heller ikke kun om individet. Motivation handler så at sige om personer-i-situationer og om samspillet mellem individer i kontekster.

Motiverende miljøer

Indenfor nyere forskning i talentudvikling er der netop forekommet et sådant skift fra et fokus på den talentfulde atlet til det gode talentudviklingsmiljø. Det centrale spørgsmål i denne forskning har været, hvad der kendetegner miljøer, der formår at fastholde og udvikle udøvere i verdensklasse. Og resultaterne taler deres eget tydelige sprog. Nogle miljø-

er formår i langt højere grad end andre at understøtte udøvernes motivation, trivsel og udvikling (Henriksen, 2011).

Selvom der ikke er tale om en decideret motivationsteori og selvom denne forskning stammer fra en elitesportskontekst, vil vi i dette kapitel lade os inspirere af denne forskning. Dels af det tydelige skifte fra individorientering til kontekstorientering – og dels af de konkrete resultater.

Forskning i særligt succesrige idrætsmiljøer, der formår at motivere og fastholde udøvere også gennem karrierens svære perioder, viser nemlig klart, at disse succesrige miljøer nok er forskellige, men også har flere fællestræk. Vi kan således betragte motivation ikke som et indre mentalt anliggende, men som bestemte kvaliteter i relationen mellem udøver og omgivelser.

Vi har udvalgt fire af de kendetegn ved gode talentudviklingsmiljøer, som kan kaste nyt lys på motivation i forskellige idrætskontekster. For det første var disse positive miljøer optagede af ikke bare at udvikle udøvernes sportslige, men også deres personlige egenskaber og færdigheder (dvs. at udvikle *kompetence*). Der var, trods den elitære kontekst, plads til at have tydelige ambitioner om at udvikle selvstændige, målrettede og socialt kompetente atleter. Dernæst bar miljøerne præg af støttende træningsgrupper (dvs. at de havde blik for *samhørighed*). Igen på trods af den elitære kontekst var der plads til fokus på fælleskab og til en gruppe sammensat af både dygtige og mindre dygtige, unge talenter og erfarne eliteudøvere. Alle havde en rolle i gruppen og skulle både lære af de andre og lære fra sig. Set sammen åbner de to første kendetegn det interessante perspektiv, at

der var mulighed for at udvikle individuelle færdigheder i et stærkt fællesskab med nære rollemodeller. Det tredje kendetegn ved succesrige miljøer var plads til det frie initiativ (dvs. at miljøet imødekommer behovet for *autonomi*). Der var fx faciliteter til rådighed, så udøverne kunne træne udenfor formel træningstid, men der var også mulighed for at tage initiativer til at udvikle og påvirke træningen.

Det fjerde kendetegn, der integrerer de øvrige, var en stærk og sammenhængende kultur. Det betyder, at der var sammenhæng mellem det trænerne sagde, og det de rent faktisk gjorde. Sådant en overensstemmelse skaber både ro, retning og motivation.

Hvordan skaber en træner eller idrætsunderviser sammenhæng mellem det hun siger og det hun gør, for at skabe ro, retning og motivation i undervisningen? Det kan hun gøre ved at betragte sig selv som *kulturel leder* (Schein, 2010). Som kulturel leder er det vigtigt 1) hvad man lægger mærke til, spørger ind til og interesserer sig for, 2) hvem man belønner, straffer, roser, forfremmer og smider ud, 3) hvordan man reagerer på kritiske hændelser, 4) og hvordan man bruger rollemodeller og synlige symboler til at understøtte sine værdier.

Ude i foreningerne står mange trænere dagligt i et dilemma. På den ene side ønsker træneren at understøtte langsigtet udvikling og kammeratskab. På den anden side er der kamp på søndag. Ofte ender han med at vægte det sidste, og sætter det hold til søndagens kamp, som han tror på har størst chance for at vinde. Det han glemmer, er, at han ikke bare er

træner, men også kulturel leder - og at *kulturens karakteristika* ofte bliver *udøvernes karaktertræk*.

Når man altid udtager de bedste spillere uden skelen til indsats eller indstilling, så skaber man en kultur, hvor spillerne hurtigt lærer, at indsatsen er mindre vigtig, og at spillerens evner *i forhold til de andre* er det kriterium hun udtages på. Den kultur er uhensigtsmæssig i forhold til den langsigtede udvikling. Hvis man derimod som træner har modet til at udvælge de spillere, der yder den største indsats, udvikler sig mest, deler viden med holdkammeraterne osv., så skaber man en kultur, der på sigt er langt mere hensigtsmæssig for udvikling. Her vil spillerne blive mere optagede af at yde en stærk indsats i træningen, holde fokus på at udvikle sine færdigheder og dele viden med holdkammeraterne.

I folkeskolerne står mange idrætslærere også i et dilemma. De vil gerne lave varieret idrætsundervisning, hvor alle elever er aktive, samtidig med at undervisningen lever op til de formulerede læringsmål. Men idrætslæreren kæmper med at "fange" både den idrætsstærke dreng og den idrætsusikre, som er bange for bolde eller ikke bryder sig om at få sved på panden. Et konkret eksempel kan være idrætslæreren, der ønsker at idræt skal opleves som "sjovt", og derfor giver eleverne lov til selv at vælge aktiviteter. Det vil sige idrætslæreren retter fokus mod *hvad*, der skal laves. Og det bliver usagt og usynligt, *hvorfor*. En idrætslærer, der agerer som kulturel leder tager ansvaret for, at der er fælles *synlige* værdier for gruppen, som er accepteret af alle elever og giver mulighed for oplevelsen af autonomi, kompetence og samhørighed.

Når træneren eller idrætslæreren således *betragter sig selv* som kulturel leder vil hans rolle række langt udover at tilrettelægge god træning eller undervisning. Han bliver ganske enkelt medskabere af et miljø – og dette miljø skaber den grundlæggende energi og retning (motivation) i udøvernes bestræbelser.

Fra teori til egen praksis

Vi har i det foregående præsenteret en række forskellige perspektiver på motivation i en idrætskontekst. Hver af disse har i vores øjne noget at tilbyde idrætslærerens eller trænerens refleksioner over egen praksis. Som afslutning vil vi gerne samle det hele lidt.

Med udgangspunkt i de præsenterede teorier vil vi gerne vove pelsen og foreslå en forsigtig definition af motivation i en idrætskontekst:

Den retning og intensitet i udøverens bestræbelser, der opstår i mødet mellem en udøver (herunder vedkommendes motiver og behov) på den ene side - og et dynamisk miljø (herunder idrætsunderviserens stil, øvelsernes tilrettelæggelse, samt gruppens værdier) på den anden.

Vi forstår her udøver i bred forstand som en elev i en idrætstime, en eliteatlet eller en udøver i breddeidrætten. Vi forstår idrætsunderviser i en lige så bred forstand som en idrætslærer, elitetræner eller frivillig foreningstræner. Med udgangspunkt i denne definition kan man som idrætsunderviser stille sig selv en række spørgsmål, der kan berige ens refleksioner over motivation i egen praksis:

- Giver jeg i min idrætsundervisningen både retning og intensitet til udøverens bestræbelser?
- Har jeg i min undervisning blik for udøverens grundlægende psykologiske behov for autonomi, kompetence og samhørighed?
- Hvad kendetegner klimaet i min undervisning: mestring eller konkurrence? Hvilke konsekvenser har det for udøvernes motivation i medgang og modgang?
- Skaber jeg et motiverende miljø med plads til at udvikle personlige færdigheder, med fællesskab på tværs af kompetenceniveauer, med nære rollemodeller og med plads til det frie initiativ?
- Hvis jeg betragter mig selv som kulturel leder, hvilke bærende værdier ønsker jeg, at mine udøvere skal indoptage og integrere i deres egen motivation? Hvad betyder det for min praksis?

Vi håber du er motiveret for at reflektere videre og oversætte til egen praksis.

Litteraturliste

Brinkmann, S. (2007): Motivation gennem handling og gøremål. Et pragmatisk perspektiv. *KvaN – et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, årg. 27, nr. 78, s. 91-101

Henriksen, K. (2011). *Talentudviklingsmiljøer i verdensklasse*. København: Dansk Psykologisk Forlag

Roberts, G.C. (red.) (2001): *Advances in motivation in sport and Exercise*. Champaign IL: Human Kinetics

Ryan, R. M., & Deci, E. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), s. 68-78.

Schein, E. (2010): *Organizational culture and leadership*. (4th ed.) CA: John Wiley & Sons