

Questo saggio può essere utilizzato, a patto che si citi la fonte originale e la pagina web da cui è stato tratto. Tutte le informazioni contenute in [www.golden5.org](http://www.golden5.org) sono soggette a copyright

## **PROGRAMMA GOLDEN5:**

### **Avvio**

Lera, M-J., Jensen, K., Josang, F., Buccoliero, E., Szymanska, J. & Timmermans, J. (2007) *Avvio*. In [www.golden5.org/programa](http://www.golden5.org/programa)

- 1. – La situazione generale della scuola secondaria: problemi, fallimento scolastico e motivazione**
- 2. – Necessità di sentirsi inseriti a scuola**
- 3. – Sviluppo personale e sociale**
  - 3.1. I compagni**
  - 3.2. Il ruolo dell'insegnante**
- 4. GOLDEN5: Proposta d'intervento**

### **1. – La situazione generale della scuola secondaria: problemi, fallimento scolastico e motivazione**

I cinque paesi coinvolti in questo progetto presentano simili problemi nelle scuole, in special modo comportamentali e, di conseguenza, al basso rendimento di studenti a rischio di esclusione sociale. In effetti, tutti i paesi della Comunità si trovano a dover affrontare le stesse sfide poste da una società multi-culturale e multi-religiosa, cui i metodi didattici tradizionali non offrono soluzioni idonee.

In Italia, il centro Promeco (It), che lavora nel campo della formazione degli insegnanti dal 1993, ha espresso in particolare la necessità di un lavoro formativo di sostegno con studenti a rischio, anche dato l'aumento del numero di immigrati e giovani con problemi (a riconoscere regole e ruoli, motivazione allo studio eccetera). Gli studiosi evidenziano una preoccupante incidenza del bullismo nelle scuole superiori, nei confronti di studenti che sono "diversi" dalla maggioranza: atteggiamenti, religione, paese, aspetto fisico. A questo si lega un problema di integrazione in classe e l'abbandono scolastico da parte degli studenti che subiscono l'esclusione sociale.

In Belgio, i dati mostrano che dal 10 al 20% degli studenti in alcune classi sono emarginati, hanno problemi scolastici oltre a problemi sociali. I problemi di integrazione sono più rilevanti per studenti immigrati, proprio come le conseguenze dell'esclusione sociale: assenteismo, mancanza di motivazione e basso rendimento. Lo NGO Le Soufflé ha partecipato a questo progetto sviluppando un programma rivolto agli insegnanti per gestire la diversità e i ragazzi a rischio.

In Spagna i dati sono simili; nell'ambito del progetto NOVAS-RES abbiamo messo a punto materiali e corsi per migliorare le risorse a disposizione degli insegnanti per gestire tale diversità. La situazione attuale non è certo volta al miglioramento; il Comenius 21. "La maleta intercultural" ci ha dato l'opportunità di esplorare la situazione dei ragazzi immigrati, e i risultati indicano che gli insegnanti hanno bisogno di più risorse, altrimenti presto i ragazzi immigrati, che hanno più problemi personali, sociali e scolastici di altri, saranno a rischio di esclusione sociale. Inoltre ci sono altri gruppi speciali che hanno urgentemente bisogno di attenzione, come gli zingari e i figli di lavoratori temporanei.

Anche in Norvegia e in Polonia la situazione è molto simile; il 7% degli studenti norvegesi sono emarginati in classe, dato che hanno problemi scolastici in aggiunta a problemi sociali. In Polonia l'attuale situazione di un'alta percentuale di disoccupazione si sta riflettendo sulla scuola, e anche la mancanza di motivazione degli studenti è direttamente legata a una maggiore violenza e aggressività, esclusione sociale, stress scolastico a carico di studenti e insegnanti, eccetera, tutti problemi significativi per le autorità scolastiche.

Ovviamente tutti gli insegnanti si troveranno a dover affrontare questa sfida: da un lato dovranno occuparsi della diversità degli studenti e dall'altro dovranno rispondere ai bisogni scolastici individuali di ogni studente.

## **2. – Necessità di sentirsi inseriti a scuola**

Harter (1996)<sup>1</sup> parla del passaggio dalla scuola primaria a quella secondaria, sottolineando il fatto che nella scuola secondaria l'ambiente è più impersonale e competitivo che nella primaria.

Eccles (1988)<sup>2</sup> spiega che, nel passaggio all'istruzione secondaria, l'ambiente scolastico diventa più impersonale, più formale, più valutativo e più competitivo che alle elementari. Sono principalmente gli insegnanti a segnalare questi cambiamenti. Si pone anche un'enfasi crescente sul confronto sociale. Completando il modello Eccles (1990)<sup>3</sup>, suggeriscono che l'incapacità dell'ambiente della scuola secondaria di soddisfare i bisogni dei giovani adolescenti contribuisce al cambiamento in negativo che si osserva nella motivazione. Gli insegnanti cercano di esercitare più controllo quando gli studenti hanno bisogno di maggiore autonomia, e le relazioni fra di loro diventano più impersonali, proprio quando i giovani hanno bisogno di un maggiore sostegno da parte di adulti che non siano i loro genitori.

Con lo scopo di esplorare tale modello, Harter ha compiuto vari studi (vedi Harter, 1996) che hanno rivelato che l'orientazione motivazionale è molto legata alla competenza scolastica che viene percepita (Harter and Connell, 1984; Harter and Jackson, 1992)<sup>4</sup>. Quindi gli studenti che hanno valutato positivamente le loro competenze in genere riferiranno di essere intrinsecamente motivati, mentre la percezione negativa della loro competenza verrà associata alla motivazione estrinseca (vedi Harter 1996). Gli studi hanno mostrato che la motivazione intrinseca cala nel corso degli studi, e che il cambiamento principale avviene fra il 6° e il 7° anno (l'equivalente del cambiamento fra l'istruzione primaria e secondaria) (Harter, 1981)<sup>5</sup>.

Harter ha intrapreso un progetto longitudinale per spiegare questo mutamento negativo, esaminando la motivazione degli studenti prima e dopo il passaggio da un ordine di studi all'altro. Ne è risultato che il 50% degli studenti erano rimasti con la stessa motivazione e percepivano la stessa competenza, mentre l'altro 50% riferiva o un aumento o diminuzione sostanziali nelle loro percezioni della competenza.

Esaminando perché gli studenti perdano la motivazione intrinseca è stato usato un questionario basato su due fattori: valutazione esterna e confronto sociale. Le dimensioni incluse nella valutazione esterna comprendevano l'enfasi data dagli insegnanti a voti, competizione, controllo/scelta e interesse personale. Harter ha scoperto che, sempre di più man mano che si va verso le classi più alte, gli studenti percepiscono che gli insegnanti danno maggiore enfasi ai voti, e dedicano una maggiore attenzione alla competizione e al controllo, alzano la valutazione esterna del rendimento, mentre contemporaneamente dedicano poca attenzione all'interesse personale degli studenti. Questi fattori inducono gli studenti a rivalutare il loro senso di competenza. Inoltre, questi ultimi riferiscono un aumento del confronto sociale fra compagni; e più si sale di classe, e più gli studenti sentono che il lavoro richiesto a scuola è noioso e irrilevante. I risultati mostrano anche che più gli studenti hanno percepito che gli insegnanti enfatizzavano le componenti della valutazione esterna e più hanno riferito di sentirsi stupidi come motivo che andava a compromettere l'interesse intrinseco.

Quando la stessa domanda è stata posta agli insegnanti, non si sono resi conto di enfatizzare la valutazione esterna, né di fare confronti sociali così come avevano riferito gli studenti. Tutti hanno concordato che, se gli studenti si sentivano stupidi, il loro interesse intrinseco per il lavoro scolastico sarebbe venuto meno. E tuttavia, gli insegnanti non hanno dato cenno di rendersi conto che le pratiche didattiche potessero contribuire al senso di stupidità avvertito dagli studenti.

Anche i compagni influenzano una tale rivalutazione. Una parte significativa degli studenti non si conosce da prima, per cui il gruppo di riferimento sociale è ampiamente esteso, e richiede che gli studenti riconsiderino la loro competenza in relazione a questo nuovo gruppo di confronto sociale. L'enfasi sempre crescente sul confronto sociale serve a favorire una rivalutazione della competenza scolastica di ciascuno. Tali confronti possono avere effetti psicologici devastanti per un ampio numero di studenti che concludono di essere relativamente incompetenti, in confronto a quelli nella posizione più alta.

Da queste ricerche sembra che gli insegnanti non siano solo importanti nel passaggio alla scuola secondaria, ma che possano fare molto per accrescere la motivazione intrinseca degli studenti.

### **3. – Sviluppo personale e sociale**

Il modello precedentemente esposto collegava la motivazione al successo scolastico, ma poneva un'enfasi eccessiva sulla competenza intellettuale, dando per scontato che fosse il primo obiettivo degli studenti a scuola. È tuttavia comprovato che i mondi sociali degli studenti non dovrebbero essere esclusi dai modelli di motivazione di classe e dall'adattamento scolastico.

La teoria attributiva va a sondare come gli individui interpretano gli eventi e come questo si collega al loro modo di pensare e al loro comportamento. Heider (1958)<sup>6</sup> è stato il primo a proporre una teoria psicologica attributiva. Lo studioso è dell'opinione che le persone agiscano sulla base dei valori in cui credono, sia che siano validi o meno. Heider ha introdotto la teoria dell'equilibrio cognitivo, che stabilisce che se due o più persone condividono lo stesso atteggiamento, la stessa esperienza, e la stessa idea o modello di riferimento, questo avrà un'influenza sulla relazione fra le due persone coinvolte. Tale teoria è basata sull'opera di Mead (1934)<sup>7</sup>, il quale spiega come l'assunzione di altre prospettive e la condivisione della stessa idea o atteggiamento collettivi sono spesso basate su quello che pensiamo dell'altra persona (teoria dell'interazione simbolica). Newcomb (1961)<sup>8</sup>, sempre influenzato da George

H. Mead, ha introdotto la sua teoria A-B-X secondo la quale gli orientamenti comuni verso un oggetto o una persona (X) avranno un impatto sulle relazioni fra queste due persone (A-B).

Non è questo l'ambito dove approfondire tutte queste teorie, ma è evidente che la relazione fra le aspettative e le attribuzioni gioca un forte ruolo sulla condotta e sulle relazioni di gruppo.

Gli effetti di co-azione e audience sono stati studiati specialmente nel campo della Psicologia Motivazionale. I famosi studi di Triplett, come la situazione dei ciclisti che pedalavano forte se erano con altri ciclisti, mostrano che essere con altre persone attiva le risorse energetiche del corpo, che significa "effetto di co-azione" (Triplett, 1898)<sup>9</sup>

L'effetto audience significa che le persone percepiscono in modo passivo qualunque segnale sia loro mirato. Questo effetto ha un duplice risultato: da un lato questa tecnica potrebbe migliorare le abilità personali perché l'individuo che lavora si sente osservato, ma d'altro canto potrebbe provocare i peggiori effetti sull'individuo osservato. La spiegazione di questo è collegata alle abilità individuali e probabilmente alle aspettative riguardo la reazione. In effetti quando c'è un'alta probabilità di una reazione positiva, il rendimento e la motivazione migliorano. Si potrebbe anche ottenere la reazione opposta nel caso ci si aspettasse una reazione negativa, ma in entrambi i casi la presenza di altre persone aumenta l'attivazione e provoca la reazione dominante.

Ancora una volta questi effetti sono accomunati dagli stessi principi: se l'aspettativa di una reazione è alta, probabilmente si verificherà, specialmente all'interno di un gruppo che funge da audience. Se le aspettative sono che gli studenti mostrino una reazione positiva davanti ai compagni di scuola, allora probabilmente si verificherà, se invece le aspettative del gruppo sono scarse, probabilmente lo studente osservato non le adempirà. Nei campi sportivi questi effetti sono stati ampiamente studiati, e come tutti possono constatare, quando una squadra di calcio gioca in casa, generalmente i tifosi predispongono il miglior contesto per conseguire i risultati migliori (effetto audience) Gall (1998)<sup>10</sup>

Per applicare queste teorie in campo didattico, dobbiamo considerare le percezioni degli studenti stessi, e le aspettative che i loro compagni creano in relazione al successo scolastico e al loro comportamento nei confronti degli altri. I soprannomi e gli stereotipi più comuni probabilmente fanno addirittura peggiorare i "cattivi" studenti, e il comportamento positivo, proprio perché raramente valorizzato, si verificherà raramente. Incoraggiare il lato positivo, le aspettative positive riguardo le loro personali competenze, farà cambiare i valori in cui credono, e le aspettative proprie e altrui. È fondamentale che anche gli insegnanti si rendano conto delle proprie aspettative, e dell'influenza che esercitano in classe.

Lo stesso fenomeno si verifica fra gli insegnanti; se due insegnanti pensano la stessa cosa di X, allora, stando alla teoria dell'equilibrio cognitivo, la loro relazione sarà incoraggiata fintanto che hanno la stessa prospettiva. Questa relazione forte si rafforzerà ancora di più quando si troverà ad essere confermata dai fatti. Allora si giungerà una percezione selettiva dei fatti osservati che confermava il loro punto di vista, e X verrà chiamato di nuovo, il migliore o il peggiore, finché la loro percezione non diventerà una teoria difficile da mettere in discussione. X allora fa propria quella percezione e l'effetto audience aumenta la probabilità di mostrare proprio quello che si aspettano gli altri.

L'attribuzione diventa un fatto e l'effetto di ascolto produce risultati, e se abbiamo promosso un comportamento negativo, quello è quanto otterremo. Tuttavia, se il metodo di insegnamento è diretto al raggiungimento di un comportamento positivo, allora si otterranno risultati positivi.

### **3.1. I compagni**

I compagni fungono da potenziali amici, che rispondono a importanti bisogni di socializzazione degli studenti in via di sviluppo. Tuttavia rappresentano anche un gruppo di riferimento sociale molto importante, che stimola un forte confronto sociale. Inoltre, l'approvazione o meno da parte dei compagni può avere un notevole effetto sul senso del sé dei ragazzi o degli adolescenti.

“Fra i ragazzi e adolescenti più grandi, sono fondamentalmente i compagni che rappresentano questo ‘altro generalizzato’ più pubblico” (Mead, 1934). Dunque l'ambiente dei pari all'interno del contesto scolastico si profila come un notevole elemento determinante del senso di valore di ciascuno come persona” (Harter, 1996).

L'autostima è profondamente influenzata da fattori interni all'ambiente della classe; stando a Mead (1934) le interazioni sociali con gli altri contribuiscono alla formazione del sé. Harter ha esaminato le correlazioni fra l'approvazione percepita da genitori, insegnanti, compagni e amici intimi. Nella tarda infanzia e adolescenza, il sostegno dei compagni è quello più altamente legato all'autostima (da .50 a .60), seguito dai genitori (da .59 a .56), insegnanti (da .40 a .45), mentre sono meno importanti gli amici intimi (da .35 a .40). È evidente che il supporto dei pari sotto forma di approvazione da parte dei compagni è cruciale per l'autostima.

Quando il sostegno dei compagni non è quotidianamente presente, il rifiuto, la disapprovazione, o il disinteresse sono cruciali per la bassa autostima e il senso di valore personale. La differenza fra l'influenza dei compagni e degli amici intimi, si potrebbe spiegare alla luce degli studi di Mead (1934), e il sostegno fornito dagli altri in un ambito pubblico può meglio rappresentare l'accettazione da parte dell'“altro generalizzato” e può essere percepita come più “oggettiva” o comunemente accettata del sostegno degli amici intimi (il che non significa che questi ultimi non siano rilevanti; in effetti hanno un'importante funzione quale base psicologica sicura da cui si può riemergere per affrontare le sfide dell'altro generalizzato).

E tuttavia se il sostegno dei compagni è cruciale per l'autostima, l'impatto del sostegno degli insegnanti non è insignificante, e un maggiore sostegno da parte degli insegnanti ha portato a livelli più alti di autostima. È andato inoltre a compensare il sostegno della famiglia. I ragazzi che ricevono uno scarso sostegno da entrambi, genitori e adulti, avevano una bassa autostima, mentre quando gli insegnanti offrivano un sostegno significativo, l'autostima si alzava considerevolmente.

### **3.2. Il ruolo dell'insegnante**

Il ruolo degli insegnanti è fondamentale per la percezione degli studenti, e la loro relazione con gli studenti ha un notevole impatto sui processi che avvengono in classe. Nello studio precedentemente commentato, gli insegnanti erano al terzo posto, in relazione all'autostima (Harter, 1996); in questo senso Nordal (2002)<sup>11</sup> ha scoperto che tale relazione è collegata alla competenza sociale degli studenti (.60), all'atteggiamento generale nei confronti della scuola (.31), al coinvolgimento in problemi comportamentali (.44), e nell'atteggiamento degli studenti nei confronti delle pratiche di insegnamento (.60). Nella stessa direzione, la ricerca di Bru e Thuen (1999)<sup>12</sup> conclude che la relazione positiva fra studenti e insegnanti riduce i problemi comportamentali nelle classi oltre ad accrescere la concentrazione degli studenti sulle materie scolastiche.

Birch and Ladd hanno indicato tre elementi come particolarmente importanti nella relazione docente-studente: vicinanza: dipendenza e conflitto (Birch and Ladd, 1996)<sup>13</sup>. Questi elementi riguardano gli adolescenti, in particolare nelle fasi di transizione dalle scuole elementari alle superiori.

La vicinanza si riflette nel calore e apertura alla comunicazione che si manifestano fra un insegnante e uno studente e può funzionare come sostegno, quando il ragazzo si sente a proprio agio nel parlare con l'insegnante e raccontare le proprie esperienze ed emozioni. Tale vicinanza può incoraggiare un atteggiamento positivo verso la scuola. Gli insegnanti che offrono sostegno incrementeranno la motivazione allo studio e il coinvolgimento nelle attività scolastiche, incoraggiando i ragazzi ad imparare.

Un basso grado di dipendenza può essere concepito come la qualità della relazione che più influisce sul successo scolastico dei ragazzi. In una relazione di supporto, è considerato ottimale il progressivo decrescere della dipendenza e l'aumento della vicinanza. I ragazzi molto dipendenti dal docente possono essere incerti nella loro esplorazione dell'ambiente scolastico, potrebbero sentirsi meno motivati a esplorare i dintorni o a impegnarsi in altre relazioni sociali; i sentimenti negativi verso la scuola, insieme alla solitudine e all'apprensione sono comuni fra ragazzi che danno mostra di un alto livello di dipendenza.

Il conflitto nella relazione docente-studenti costituisce un elemento di stress per questi ultimi, e può compromettere un buon adattamento scolastico. Le relazioni conflittuali portano a scompensi nella relazione e a una mancanza di rapporto fra docente e studenti. Il che potrebbe indurre gli studenti a non impegnarsi o rifiutarsi di farsi coinvolgere nelle questioni scolastiche, oltre ad assumere atteggiamenti negativi.

Wentzel, per cercare di mettere a fuoco cosa gli studenti ritengono debba essere un insegnante che dà supporto, ha esaminato un campione di studenti della scuola media. Ha domandato loro di chiedere tre cose che gli insegnanti possono fare per mostrare che si interessano a loro, e tre cose che sono indice di disinteresse. Le risposte sono state divise in quattro categorie: interazioni democratiche come dimostrazione di rispetto, riconoscimento delle differenze individuali (sociali e scolastiche), alte aspettative sugli obiettivi da raggiungere, incoraggiamento positivo e feedback.

Quando gli insegnanti hanno dato mostra di tali comportamenti, sono stati percepiti dagli studenti come persone interessate a loro, ma quando esercitavano troppa autorità o mancavano loro di rispetto, le relazioni sono diventate problematiche.

D'altra parte, Wentzel sottolinea l'importanza di sviluppare attività con obiettivi sociali, dato che è comprovato che sono collegate a un migliore adattamento scolastico (Wentzel, 1996)<sup>14</sup>. Prima di tutto lo studioso ricorda l'importanza di stabilire degli obiettivi, come una rappresentazione cognitiva di eventi futuri, che possono costituire forti motivazioni a un comportamento positivo; in secondo luogo, la ricerca sugli orientamenti diretti al raggiungimento di obiettivi suggeriscono che un buon adattamento scolastico richiede il perseguimento di obiettivi multipli e talvolta complementari, sia sociali che scolastici.

È comprovato che il perseguimento di obiettivi di responsabilità sociale e prosociale da parte degli studenti è legato al loro livello di accettazione sociale da parte dei pari e degli insegnanti, e gli studi mostrano anche che perseguire l'obiettivo di comportarsi in un modo responsabile dai punti di vista sociale e prosociale è fortemente associato alla motivazione allo studio e al successo scolastico

(Wentzel, 1996), e gli studenti che perseguono obiettivi multipli sia sociali che scolastici sono quelli che presentano il raggiungimento di risultati migliori (Wentzel, 1996, p. 227).

Tuttavia la ricerca sui processi di classe che contribuisce a promuovere abilità prosociali e comportamenti socialmente responsabili non è stata molto estesa; nonostante in tutti i sistemi scolastici occidentali lo “sviluppo di abilità socialmente integrative sia da lungo tempo una funzione primaria del processo formativo”. Wentzel ha cercato di esplorare i modi in cui il perseguimento degli obiettivi da parte degli studenti sia prosociale e responsabile e collegato al sostegno interpersonale di insegnanti e compagni. I risultati indicano che il desiderio degli studenti di aiutare e cooperare reciprocamente e la volontà di seguire le regole della classe sono legate al sostegno sociale che si percepisce da parte di insegnanti e pari. Tali considerazioni sono state comprovate dalla realtà.

#### **4. – GOLDEN5: proposta d'intervento**

Il ruolo degli insegnanti sembra essere cruciale per migliorare l'adattamento scolastico degli studenti e per aumentare la loro autostima. Allo stesso tempo, giocano un ruolo importante anche come mediatori della percezione sociale dei compagni.

Se gli insegnanti possono cambiare la percezione e le aspettative di uno studente, se agiscono come esempi pubblici e indicano gli aspetti positivi che rappresentano, probabilmente il gruppo comincerà a cambiare. E se qualche membro del gruppo modifica le proprie aspettative, tale cambiamento può estendersi all'intero gruppo, che rafforzerà il soggetto in questione, il quale finirà per rispondere ad aspettative più positive e umane sulla base del suo sviluppo.

### **INSEGNANTI**

### **PERCEZIONE SOCIALE**

#### **STUDENTI GOLDEN**

Motivazione allo studio

Autostima

Adattamento scolastico

Rendimento scolastico

Gli insegnanti devono avere a disposizione una serie di strumenti e abilità appropriati per capire l'andamento di un gruppo, ed essere in grado di gestirlo nel migliore dei modi. Devono anche avere risorse sufficienti per costruire relazioni adeguate e positive con gli studenti, per creare un clima che faciliti le relazioni e i processi di apprendimento della classe. È anche importante considerare la flessibilità dell'apprendimento; la diversità deve essere considerata come una risorsa che rispecchia le caratteristiche generali dei ragazzi e che offre l'opportunità di una grande varietà di attività in classe, pensate per soddisfare le esigenze e le particolarità di ogni studente. Infine, il coinvolgimento delle famiglie è necessario per promuovere cambiamenti di percezione sociale e percezione di sé degli studenti.

In breve, si tratta di creare un'atmosfera di relazioni adeguate, dove tutti gli studenti siano considerati Golden.

Sulla base di questi principi, proponiamo di selezionare cinque aree. Per migliorare il clima della classe andrebbero sviluppate tutte. Per farlo proponiamo un certo numero di passi chiave collegati fra loro che possono essere facilmente attivati dagli insegnanti per migliorare la gestione della classe e aiutare gli studenti più bisognosi d'aiuto.

- 1. Gestione della classe**
- 2. Costruire relazioni**
- 3. Clima del gruppo**
- 4. Apprendimento individualizzato**
- 5. La relazione scuola-famiglia**

## **Bibliografia**

- 1 Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem., and level of voice in adolescents. *Social motivation: understanding children's school adjustment*. J. Junoven and K. Wentzel. Cambridge, Cambridge University Press.
- 2 Eccles, J. and C. Midgley (1988). Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. *Research on motivation in education, goals and cognition*. R. C. Ames and C. Ames. New York, Academic Press. **3**: 139-186.
- 3 Eccles, J. and C. Midgley (1990). Changes in academic motivation and self perceptions during early adolescent. *Advances in adolescent development: from childhood to adolescence*. R. Montemayor, G. Adams and T. Gullota. Newbury Park, Sage. **2**: 139-186.
- 4 Harter, S. and J. P. Connell (1984). A comparison of alternative models of the relationships between academic achievement and children's perceptions of competence, control and motivational orientation. *The development of achievement-related cognitions and behaviours*. J. Nicholls. Greenwich, JAI Press.
- 5 Harter, S. and B. Jackson (1992). "Trait vs. nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation." *Motivation and Emotion* **16**: 209-230.
- 6 Harter, S. (1981). "A new self report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components." *Developmental Psychology* **17**: 300-312.
- 6 Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York, Willey.
- 7 Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press.
- 8 Newcomb, T. (1961). *The acquaintance process*. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- 9 Triplett, N. (1898). "The dynamogenic factors of pacemaking and competition." *American Journal of Psychology* **9**: 507-533.
- 10 Gall, K.R. (1998). An examination of the relationship between arousal levels of athletes, motivation strategies, and performance. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, Vol. 58(7-A)*: 2585.
- 11 Nordahl, T. (1998). "Er det bare eleven?" *Nova Rapport* **12**.
- 12 Birch, S. and G. Ladd (1996). Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment: the role of teachers and peers. *Social motivation: understanding children's school adjustment*. J. Junoven and K. Wentzel. Cambridge, Cambridge University Press.



13 Wentzel, K. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. *Social motivation: understanding children's school adjustment*. J. Junoven and K. Wentzel. Cambridge, Cambridge University Press.