

Inre motivation positiv för elevers utveckling och lärande

Tomas Jungert

Institutionen för beteendevetenskap, Psykologi, Linköpings universitet

Har yttre belöningar (exempelvis guldstjärnor i kanten av skrivboken) en negativ inverkan på elevers inre motivation? Minskar intresset för människor att engagera sig i eller prestera väl i en uppgift när yttre belöningar erbjuds? Flera meta-analyser har visat att så är fallet. Self-Determination Theory (SDT) är en teori som såväl teoretiskt som praktiskt belyser hur lärare kan stödja elever för att öka deras inre motivation.

En av de mest utmanande och kritiska uppgifterna i undervisningssituationer är att motivera elever. För att en person ska lära sig något krävs det att de är kognitivt, emotionellt och beteendemässigt engagerade i läroprocessen. Därför är det inte så anmärkningsvärt att en mängd olika teorier om vad motivation är och hur lärare kan stärka sina elevers motivation har utvecklats. I en stor del av dessa teorier har den centrala distinktionen mellan inre och yttre motivation introducerats.

Yttre motivation är instrumentell till sin natur och refererar till att elever engagerar sig i en skoluppgift på grund av yttre krav eller för att nå ett yttre resultat, såsom ett högt betyg eller att undvika hot om att bli bestraffad, exempelvis att få underkänt. Inre motivation, å andra sidan, refererar till att elever engagerar sig i en skoluppgift på grund av ett intresse för den och den inre glädje som uppgiften för med sig. En elev som är inre motiverad behöver varken belöningar eller hot om bestraffningar för att utföra en uppgift eftersom utförandet av uppgiften är belöning i sig (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008).

Self-determination theory (SDT) är en teori som såväl teoretiskt som praktiskt belyser hur lärare kan stödja elever för att öka deras inre motivation (Deci & Ryan, 2000). Self-determination theory visar inte bara att inre motivation hos exempelvis elever i de allra flesta fall är att föredra framför yttre motivation, den visar i ett stort antal studier hur olika former av stöd från lärare kan gynna elevers inre motivation. I denna artikel kommer jag visa hur detta kan ske.

Inre motivation

DeCharms (1968) ansåg att människor blir inre motiverade när de känner att de har kontroll över samt själva kan påverka resultatet av det egna beteendet medan människor blir yttre motiverade när de upplever att de har mindre kontroll över den egna situationen och i mindre utsträckning kan påverka resultaten av sina handlingar. DeCharms ansåg därför att yttre motivatorer, såsom belöningar, får människor att tolka effekterna av egna handlingar som något de inte har kontroll över. Följden av detta blir att den inre motivationen minskar. Det finns flera experiment som visar att sambanden mellan inre och yttre motivation är komplexa.

Edward Deci, som tillsammans med Richard Ryan utvecklade Self-Determination Theory var en av de första som, i ett klassiskt experiment (Deci, 1971), visade att yttre belöningar kan ha negativ inverkan på den inre motivationen. Detta har gett upphov till diskussioner om det verkligen är så att yttre belöningar (exempelvis guldstjärnor i kanten av skrivboken) kan ha en negativ inverkan på inre motivation. Flera meta-analyser (exempelvis Deci, Koestner & Ryan, 1999) har visat att när

yttre belöningar erbjuds för att få människor att engagera sig i eller prestera väl i en intressant eller trivsamt arbetsuppgift kommer intresset för uppgiften att minska.

Olika grader av motivation

SDT är en omfattande motivationsteori och utgör en bra utgångspunkt för att studera och förstå fenomenet motivation och bygger på antagandet att människor i grunden är aktiva aktörer med inre förutsättningar för att ta till sig kunskap, vilket betyder att inre motivation är central. Därför tar SDT fasta på hur individers deltagande i sociala sammanhang påverkar bland annat motivation och välbefinnande. Av denna anledning har begreppet yttre motivation utvecklats så att det innefattar flera drivkrafter än att bara sträva efter att få en yttre belöning eller undvika en bestraffning. Således anses det finnas olika grader av självbestämmande (i hur stor utsträckning en individ gör något till följd av egen vilja eller om det är en följd av yttre omständigheter och belöningar).

Graden av självbestämmande stiger successivt från extern reglering, där motivationen är en följd av yttre faktorer som exempelvis när elever får guldstjärnor i skrivbokens marginal, via infogad reglering (introjected regulation), där motivationen kommer från viljan att leva upp till andras förväntningar, undvika skuld känslor eller bekräfta sig själv, via identifierad reglering (identified regulation), där en person utför uppgifter för att de uppfattas som meningsfulla i ett längre perspektiv och betydelsefulla för andra personer eller för samhället i stort. Integrerad reglering (integrated regulation) står för att den identifierade regleringen har blivit fullt ut införlivad med och blivit en del av en persons värderingar och identitet.

Graden av självreglering stiger således successivt från en låg nivå för extern reglering till en hög nivå för integrerad reglering. Slutligen finns inre, självständig motivation, där en uppgift utförs för att individen finner den är rolig eller givande i sig. Utöver dessa typer av motivation finns begreppet amotivation, som innebär avsaknad av motivation (Deci & Ryan, 2000).

Även om den mesta forskningen har använt de individuella motivationstyperna i sina analyser, har flera studier fokuserat på ett enskilt mått på motivation där de olika motivationstyperna ingår i en formel för att skapa ett index. Målet med detta index är att ha en enda poäng som representerar autonom motivation. I indexet ges varje delskala av varje form av motivation en specifik vikt beroende på dess position i det kontinuum av olika former av reglering. Ju mer självständig motivation, desto högre blir index-poängen. Samtidigt har andra forskare fokuserat på jämförelsen mellan autonom (inre och identifierad reglering) och kontrollerad motivation (infogad och yttre reglering). En viktig fråga är hur de mer autonoma formerna av motivation kan gynnas och om det är möjligt att få en person med yttre former av motivation att bli mer autonomt motiverad. I SDT är svaret på den frågan att det kan ske via internalisering.

Internalisering och grundläggande behov

Internalisering och integrering ses inom SDT som naturligt förekommande utvecklingsprocesser. Utgångspunkten är att människor kan internalisera beteenden och värden i olika grad. Den ena ytterligheten är när en person utför en arbetsuppgift utan att ha accepterat värdet av att utföra den medan den andra är när en person fullt ut har internaliserat värdet av den så att den anses vara värdefull och viktig i sig. SDT föreslår att internalisering är en aktiv process genom vilken människor gradvis omvandlar socialt sanktionerade önskningar till personligt bekräftade värderingar.

Personer har en benägenhet att införliva yttre värden och regleringar i de sammanhang de ingår, men det är inget som sker per automatik utan är avhängigt de sociala omständigheterna. Basic Needs Theory (BNT), som är en delteori inom SDT, utgår från att människor har grundläggande psykologiska behov av autonomi, kompetens och samhörighet, vilka stödjer bibehållandet av inre motivation, internalisering av yttre motiv och en ökad självbeslutsamhet (Reeve, Deci, & Ryan,

2004).

Att tillgodose de grundläggande behoven

För att elever ska känna inre studiemotivation är det viktigt att tre grundläggande behoven tillgodoses. Individer bör med andra ord ges möjligheter att utvecklas i skolan (kompetensbehovet), ges möjlighet att utveckla bra relationer till sina kompisar och lärare (samhörighetsbehovet) och slutligen ges möjligheter att välja skoluppgifter, exempelvis vilken bok som de vill läsa som läxa, och hur uppgifter ska utföras, som exempelvis på vilket sätt matteuppgifter ska lösas (autonomibehovet). Om behoven inte tillgodoses finns risk att eleverna inte gör skoluppgifter på grund av intresse eller glädje, utan på grund av interna krav (t.ex. skuld) eller externt tryck (t.ex. krav från lärare). Det finns väldigt mycket empiriskt stöd för att de tre behoven (autonomi, kompetens och samhörighet) verkligen har en positiv inverkan på motivation och kan bidra till internalisering av yttre motivation. Forskning har även visat att de tre behoven är globalt giltiga och att exempelvis behovet av autonomi inte bara är något som är viktigt i mer individuellt orienterade kulturer som Nordamerika och Västeuropa, utan även i Östeuropa, Ryssland och Asien (Chirkov, Ryan, & Sheldon, 2011).

För att autonomistödet ska bli så bra som möjligt bör det innehålla följande tre inslag; (a) att en meningsfull anledning som visar att en uppgift eller ett beteende är viktigt anges, (b) att förståelse för den andre personens känslor visas och (c) att stödet förmedlar valfrihet i stället för kontroll. Även om detta kanske inte skapar inre motivation (som handlar om intresse och glädje) kan det skapa en känsla av autonomi och internalisering av att uppgiften eller beteendet är värdefullt. Belöningar har ofta en mycket kontrollerande komponent som kan leda till att behov av autonomi inte tillgodoses. Det finns sätt att ge belöningarna på så att de istället blir autonomistödande, men det finns också mycket annat som kan göras för att stödja autonomin. Utöver att belöningar som är direkt kopplade till en viss prestation riskerar att uppfattas som kontrollerande och därmed skada den inre motivationen, finns det andra faktorer som riskerar att minska den inre motivationen. Ett exempel är om personer riskerar att bli bestraffade om de inte lyckas med en viss uppgift vilket kan göra att de känner sig kontrollerade.

Vidare finns det mycket belägg för att behovet av att känna sig kompetent är mycket betydelsefullt, precis som i flera andra motivationsteorier. Människor som känner sig duktiga och kompetenta blir mer motiverade att utföra en uppgift (Bandura, 1997). Kompetens är även viktigt för inre motivation.

Slutligen har samhörighetsbehovet en betydelsefull roll i internaliseringsprocessen (Baumeister & Leary, 2000). Eftersom människans önskan att tillhöra den sociala världen är så stor kan den få dem att utföra handlingar de inte tycker är intressanta i sig. Önskan att få ha och utveckla interpersonella relationer och att känna sig duktig när uppgifter utförs tillsammans med andra gör att attityder, värderingar och beteenden internaliseras och att människor lär sig sådant som de egentligen inte är så intresserade av, men som är viktigt för att de ska bli delaktiga i det sociala sammanhanget.

Klimat som stöder autonomi, kompetens och samhörighet

Ett bra klimat bör innefatta goda möjligheter för elever att ha bra relationer med sina kompisar och lärare samt präglas av värme och omtanke för att tillgodose de relationella behoven. Såväl lärare som elever kan med ganska enkla medel bidra till att ett sådant klimat uppnås. Att ta varandras åsikter på allvar och att inte vara för kritiskt inställda till varandra är två exempel på förhållningssätt som kan hjälpa till att skapa ett varmt psykologiskt klimat där individer upplever samhörighet. Vidare bör både lärare och elever ge varandra olika former av stöd. Det kan handla om att lärare ger eleverna möjligheter att fatta egna beslut, att ge bra återkoppling, konstruktiv kritik och beröm för bra insatser, att förmedla att de tror på elevens förmåga att klara av skoluppgifter.

Positiv återkoppling kan få mycket goda effekter på den inre motivationen eftersom det kan öka känslan av att vara kompetent. Det är i det sammanhanget viktigt att den positiva återkopplingen upplevs i en autonomistödande kontext. Ryan, Koestner och Deci (1991) har i en studie visat att positiv återkoppling inte höjer den inre motivationen om individer känner sig kontrollerade när de får återkopplingen. Exempelvis kan återkoppling som "Bra, nu gjorde du precis som du skulle ha gjort" uppfattas som kontrollerande. Så trots att sådan återkoppling uttrycks i all välmening för att öka elevens känsla av att vara kompetent finns det en risk att det inverkar negativt på känslan av att vara autonom, vilket i sin tur är negativt för motivationen.

Avslutningsvis

Flera decenniers forskning har visat att autonoma former av motivation är väldigt positivt för elevers utveckling, lärande, välmående och studieresultat. Det är i synnerhet autonomistöd som gynnar autonoma former av motivation. Flera longitudinella studier har funnit positiva relationer mellan autonomistöd från både föräldrar och lärare och högre motivation, bättre lärande, mer läxläsning, etc. hos elever (se exempelvis Jungert & Koestner, 2014). Det är således särskilt viktigt att elever ges möjlighet till självständiga och meningsfulla val, att deras känslor och perspektiv erkänns, vilket sker när lärare och föräldrar är autonomistödande. Detta kan de uppnå genom att engagera sig i sina barns/elevs studier på ett stödande sätt, vilket kan göras genom att ge eleverna meningsfulla anledningar till att göra till synes tråkiga men viktiga skoluppgifter, erkänna deras känslor om sina studier, ge dem valmöjligheter och avstå från att försöka kontrollera eller på olika sätt pressa elever att göra skoluppgifter.

Även om det inte är möjligt att låta elever bestämma helt fritt finns oftast möjlighet att ge dem frihet att bestämma inom vissa ramar. Studien av Jungert och Koestner (2014) som fann att stöd från föräldrar inte hade någon avsedd effekt på elever som saknade inre fallenhet för ett visst ämne visar på hur skadligt det kan vara om föräldrar och lärare tvingar barn att välja studieinriktningar som de inte är intresserade av att läsa. Mycket kan vinnas genom att i så stor utsträckning som möjligt stödja elever grundläggande behov av att känna sig autonoma och kompetenta samt känna samhörighet med andra.

Referenser

2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
4. Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (2000). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. I E. T. Higgins, & A. W. Kruglanski, (Eds.), *Motivational science: Social and personality perspectives* (pp. 24-49). New York, NY: Psychology Press.
6. Chirkov, V. I., Ryan, R. M., & Sheldon, K. M. (2011). *Human autonomy in cross-cultural contexts: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being*. Dordrecht: Springer.
8. deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

10. Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
12. Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
14. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of human behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
16. Jungert, T. & Koestner, R. (2014). Science adjustment, parental and teacher autonomy support and cognitive orientation. *Educational Psychology* (in press).
18. Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. I D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich: Information Age.
20. Ryan, R. M., Koestner, R., & Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185-205.
22. Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and application* (3rd ed.). Upper Saddle River: Pearson.