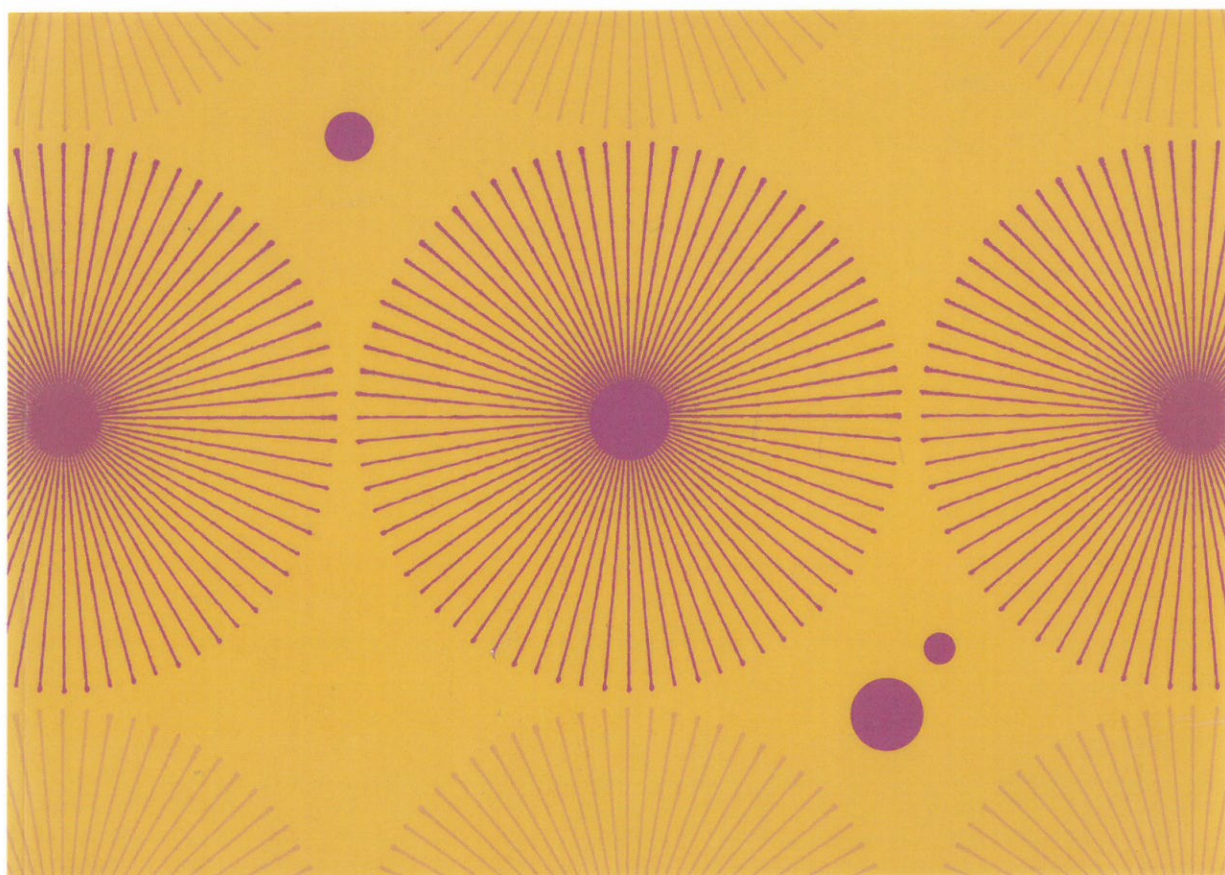


UNDERVISNING OG LÆRING

EINAR M. SKAALVIK OG SIDSEL SKAALVIK

Motivation for læring

Teori og praksis



 Dafolo

Kapitel 6

Indre og ydre motivation

"Har jeg lyst til at løse denne opgave?"

Hvad er indre og ydre motivation?

I motivationsforskning har man længe skelnet mellem indre og ydre motivation. Ideen om, at mennesker har et indre eller grundlæggende motiv for at udvikle kompetence, beherske miljøet og bruge nye færdigheder, kan føres tilbage til White (1959) og Piaget (1952). Her vil vi undersøge, hvordan indre og ydre motivation opfattes i selvbestemmelsesteorien ("self-determination theory"; Deci og Ryan 2000, Ryan og Deci 2009), som er den mest indflydelsesrige teori om indre motivation. I selvbestemmelsesteorien er fokus ikke kun rettet mod, *hvor* motiverede eleverne er, men også mod *typen* af motivation. Skellet mellem indre og ydre motivation bliver derfor centralt.

Indre motivation har lighedstræk med indre værdi (se kapitel 5). Ryan og Deci (2009) bruger leg og aktiv læring som eksempler på indre motiveret adfærd. Indre motiveret læringsadfærd sker, fordi lærestoffet opleves som interessant, og arbejdet med det giver glæde og tilfredsstillelse. Glæden og tilfredsstillelsen ligger da i selve aktiviteten, ikke i udefra kommende ros eller anden belønning, som følger af aktiviteten. Det bedste læringsresultat opnås, når læringen er indre motiveret (Ryan og Deci 2009). Det vigtigste skel mellem indre og ydre motivation er ifølge Ryan og Deci (2009) *interesse*; at aktiviteten i sig selv er engagerende og fascinerende. Indre motiveret adfærd er også en selvbestemt adfærd.

Ydre motivation er ofte blevet forstået på den måde, at en aktivitet udføres for at opnå en belønning. Hos Ryan og Deci (2009) finder vi et mere nuanceret syn på ydre motivation. De skelner mellem *kontrolleret* og *autonom* ydre motivation. Kontrolleret ydre motivation indebærer, at man ikke har noget valg, og en følelse af, at man er tvunget til at udføre en bestemt handling (Gagne og Deci 2005). Den mest ekstreme form for kontrolleret ydre motivation finder vi, når en elev arbejder for at opnå en belønning eller for at undgå en eller anden form for straf eller sanktion. Elevens arbejde kontrolleres eller reguleres da af en

lærer eller andre, som har magt til at give en belønning eller en straf. En anden form for kontrolleret ydre motivation finder vi, når eleven arbejder af frygt for at klare sig dårligt eller for at undgå skam og skyldfølelse. Nu er der ingen, som giver belønning eller straf efter en bestemt aktivitet, men eleven er begyndt at internalisere værdien af at klare sig godt i skolen og vurderer sig selv ud fra de kriterier, skolen eller forældrene benytter. Dette betragter Ryan og Deci også som en kontrolleret ydre motivation.

Med autonom ydre motivation for skolearbejde mener Ryan og Deci, at eleverne har internaliseret (optaget i sig) skolens værdier med hensyn til elevadfærd såvel som værdien af at lære fagene. De arbejder nu ikke kun for at klare sig godt, men fordi arbejdet med fagene i sig selv har en værdi. Tænk på en mand, som vasker gulv og støvsuger møbler hver uge. Det får han ingen belønning for. Der er heller ingen, som fortæller ham, at han skal gøre det, eller som overvåger, at gulvet vaskes. Der er med andre ord ingen kontrolleret ydre motivation. Men der ligger heller ingen indre motivation til grund for rengøringen – han har ingen glæde af selve vasken. Grunden til, at han vasker gulvet, er, at han har internaliseret værdien af at holde huset rent. Derfor vasker han gulvet uden at have glæde af aktiviteten og uden at nogen fortæller, at det skal gøres. Dette kalder Ryan og Deci for autonom ydre motivation.

I pædagogisk sammenhæng bør lærerne prøve at udvikle en indre motivation hos eleverne. Indre motivation er den stærkeste drivkraft i skolearbejde, man kan tænke sig, men det er ikke realistisk at tro, at alle elever bliver interesseret i og får glæde af alle fagene. Derfor er det også nødvendigt at prøve at opbygge en autonom ydre motivation, det vil sige at få eleverne til at internalisere værdien af at arbejde med fagene. En nuanceret forståelse af den værdi, fagene kan have for eleverne, ses hos Eccles og Wigfield (se kapitel 5). Et problem er imidlertid, at de virkemidler, skolen benytter, ofte underminerer både en indre motivation og en autonom ydre motivation. Problemet med en kontrolleret ydre motivation er, at motivationen skal støttes ved stadig tilførsel af ydre incitamenter og jævnlig kontrol.

Hvordan påvirkes indre og ydre motivation?

Hvilken type motivation, eleverne udvikler (indre-ydre eller kontrolleret-autonom), er i høj grad et resultat af læringsmiljøet. Dette er påvist i en række undersøgelser (fx Tsai m.fl. 2008). For at forstå betydningen af miljøet må vi gå via en central præmis i selvbestemmelsesteorien: Indre motivation og autonom

ydre motivation fremmes hos eleverne, når aktiviteten og miljøet tilfredsstillende tre grundlæggende psykologiske behov hos dem (Deci og Ryan 2000):

- Behovet for autonomi eller selvbestemmelse
- Behovet for kompetence
- Behovet for tilhørsforhold.

Behovet for autonomi eller selvbestemmelse refererer til, at eleverne har brug for at føle selvstændighed, føle, at de er årsagen til egne handlinger og beslutninger. En oplevelse af autonomi kræver derfor en følelse af, at det, man gør, er frivilligt, eller at man har et valg. Følelsen af kompetence er noget vagere beskrevet. Den dækkes både af det, vi tidligere har betegnet som mestring, mestringsforventning, faglig selvsvurdering og forventning om at lykkes. Følelsen af tilhørsforhold refererer til positive sociale relationer, en følelse af at blive respekteret og medregnet, men også en følelse af tryghed og tillid.

I selvbestemmelsesteorien lægges en særlig vægt på autonomi. Lærere, som stimulerer elevernes følelse af autonomi, betegnes som *autonomistøttende*. Det, der især karakteriserer en autonomistøttende lærer er, at han eller hun

- giver eleverne gode begrundelser for de valg, som træffes.
- lytter til eleverne og lader dem give udtryk for deres synspunkter.
- giver eleverne valgmuligheder, hvor det er muligt.
- giver så få direktiver som muligt.
- tager elevernes spørgsmål, erfaringer og ønsker alvorligt.
- opfordrer eleverne til at tage initiativ.

Flere undersøgelser bekræfter, at autonomistøttende lærere fremmer autonom motivation hos eleverne (fx Reeve og Jang 2006). Reeve og Jang fandt også, at kontrollerende læringsmiljøer svækker elevernes indre motivation med hensyn til skolearbejdet. Ryan og Deci (2009) peger også på, at forhold, som bidrager til en præstationsorienteret målstruktur (se kapitel 4), svækker den indre motivation hos eleverne. De er bekymrede over, at skoleudviklingen går i en retning, der ikke stimulerer autonomistøtte, og som derfor heller ikke fremmer den indre motivation eller den autonome ydre motivation. De peger på den globale tendens til målstyring og "accountability", som har medført flere test og øget kontrol i skolen (se kapitel 4). I forlængelsen af dette har vi også fået en stærkere central styring af indholdet i skolen og til dels en overstyring af lærernes brug af arbejdsformer (Skaalvik og Skaalvik 2012). Denne skoleudvikling kan reducere lærernes autonomi og deres mulighed for at udvikle et autonomistøttende læringsmiljø (Skaalvik og Skaalvik 2012, 2013c).