

BESTÄLLNINGSSADRESS:  
LIBER DISTRIBUTION  
162 47 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76  
FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: [skolutveckling@liber.se](mailto:skolutveckling@liber.se)  
[www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se)

**Best.nr. U04:071**

HELENE AHL

FORSKNING I FOKUS, NR 24  
**Motivation och vuxnas lärande**  
**En kunskapsöversikt och problematisering**

ISBN 91-85128-75-9  
ISSN 1651-3460

SPRÅKGRANSKNING: KARIN KARLSSON

OMSLAGSBILD: TIOFOTO AB  
TRYCK: LENANDERS GRAFISKA AB, KALMAR 2004 · 15767

Svanenmärkt trycksak  Licensnummer 341 145

# Motivation och vuxnas lärande

En kunskapsöversikt och problematisering

HELENE AHL

MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

## INNEHÅLL

FÖRORD . . . . .	9
SAMMANFATTNING . . . . .	10
SUMMARY . . . . .	12
I. INTRODUKTION . . . . .	14
Bokens disposition . . . . .	15
2. VAD MENAS MED MOTIVATION? . . . . .	18
Definitioner enligt ordböcker . . . . .	18
Forskares definitioner . . . . .	20
3. KLASSISKA TEORIER OM MÄNNISKOR OCH MOTIVATION . . . . .	24
Den ekonomiska människan . . . . .	24
Den sociala människan . . . . .	26
Den fysiska människan . . . . .	28
Den läraktiga människan . . . . .	30
Den kunskapande människan . . . . .	31
Den behovsstyrda människan . . . . .	35
Den prestationsinriktade människan . . . . .	41
Människan med dubbla naturer . . . . .	43
Yttre och inre motivation . . . . .	46
Klassiska teorier - en lathund . . . . .	48
Vad hände sedan? . . . . .	50
Är motivationsteorierna tillämpliga på lärande? . . . . .	53
Lästips . . . . .	54
4. MOTIVATION OCH VUXNAS LÄRANDE . . . . .	56
Vuxna lär . . . . .	57
Andragogik . . . . .	60
Rapport från en konferens om motivation för vuxen- utbildning . . . . .	63
Patricia Cross Chain-of-Response-modell . . . . .	66
Några empiriska resultat . . . . .	70
En pedagogs tankar . . . . .	72

Vad säger svenska forskare? . . . . .	72
Sammanfattning . . . . .	74
<b>5. EN PROBLEMATISERING AV MOTIVA-</b>	
<b>TIONSBEGREPPET . . . . .</b>	<b>78</b>
Finns verkligen det som motivationsteori undersöker?	78
En socialkonstruktionistisk syn på motivation . . . . .	82
Kulturkritiken . . . . .	87
Genuskritiken . . . . .	89
Motivation som maktutövning . . . . .	92
<b>6. SLUTSATSER . . . . .</b>	<b>96</b>
<b>TABELL- OCH FIGURFÖRTECKNING . . . . .</b>	<b>101</b>
<b>REFERENSER . . . . .</b>	<b>102</b>
<b>SERIEN FORSKNING I FOKUS VID MYNDIG-</b>	
<b>HETEN FÖR SKOLUTVECKLING . . . . .</b>	<b>111</b>

# Förord

Helene Ahl diskuterar begreppet motivation i den här boken. Motivation har varit och är ett centralt begrepp i våra svenska läroplaner, även om man i dag talar om “lust att lära”. Ahls genomgång av forskningsområdet ger henne anledning att omformulera frågan om motivation på följande sätt: *”Vem önskar att vuxna ska vidareutbilda sig, varför och på vilka grunder?”* Därmed väljer hon en annan utgångspunkt än den vi är vana vid, när vi snarare frågar oss hur man motiverar vuxna att vidareutbilda sig. Det senare angreppssättet bygger på ett brist- och hindersökande hos individen, som pedagoger tros kunna undanröja. Författaren menar, att detta är ett felaktigt tänkande. Makt, disciplinering och styrning måste också beaktas i vårt sätt att tolka och förstå begreppet motivation. Motivation är ett relationellt begrepp och kräver ett nytt pedagogiskt förhållningssätt.

Den som arbetar med utbildning och undervisning möter dagligen frågor och problem som är relaterade till motivation. Myndigheten för skolutveckling hoppas, att denna skrift är till hjälp för den som vill förstå olika förhållningssätt till begreppet motivation och utveckla det i sin verksamhet.

Annika Andræ Thelin

FORSKNINGSCHEF

MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

# Sammanfattning

Föreliggande arbete är framtaget vid Encell (National Centre for Lifelong Learning), som är ett nationellt kompetenscentrum för vuxnas lärande vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. I Encells uppgifter ingår att ta fram kunskaper som är strategiskt angelägna inom området vuxnas lärande. Den här kunskapsöversikten tar sin utgångspunkt i en viktig sådan fråga, som ofta ställs av vuxenutbildare, fackföreningsrepresentanter och företagare. Frågan är *”Hur motiverar man vuxna att vidareutbilda sig?”* Att få vuxna att delta i vuxenutbildning upplevs sålunda som ett problem av frågeställarna.

Boken ger en genomgång av olika definitioner på motivation, och den berör de viktigaste teoribildningarna om motivation. Dessa inkluderar teorin om människan som en rationellt beslutsfattande person, teorier om människor som styrda av instinkter och drifter, teorier om människor som väsentligen socialt motiverade och teorier om beteende som i huvudsak inlärt. Inom motivationsteori finns flera stora teoribildningar som bygger på att beteende är behovsstyrt. Författare som Maslow, Hertzberg och McClelland behandlas därför. Vidare berörs kognitiva teorier, med tonvikt på tidiga författare som Piaget, Lewin och Vroom. Senare teoribildningar, som i mångt och mycket är vidareutvecklingar av de tidigare teorierna behandlas översiktligt. Genomgången visar att det inte finns något entydigt svar på vad som motiverar vuxna att vidareutbilda sig.

Teorier om motivation och lärande bygger i hög grad på generella motivationsteorier. De teorier som handlar specifikt om motivation och vuxnas lärande är i allmänhet så kallade hinder-teorier. De bygger på en humanistisk grund, och förutsätter att människan har en inneboende lust att lära, men att hinder av olika slag kan komma i vägen. Det kan röra sig om personliga hinder, som exempelvis dåliga skolerfarenheter, eller det kan handla om strukturella hinder som tillgänglighet och information. Teorin säger att om man undanröjer hindrena, så undanröjs också eventuella motivationsproblem. Det finns härvidlag

en mycket stor, i författarens mening kanske alltför stor, tilltro till pedagogikens möjligheter att undanröja hinder.

Översikten ger anledning att problematisera litteraturens, och även praktiken, användning av motivationsbegreppet. I det avslutande kapitlet framhålls att de flesta av motivationsteorierna privilegierar en västerländsk, androcentrisk och individualistisk människosyn, samtidigt som de marginaliserar kvinnor och gemensamhetsvärden. Teorierna innehåller också en maktdimension. De marginaliserar dem som etiketteras "omotiverade", i det här fallet vuxna som önskar göra något annat än att studera. Det är alltför enkelt för dem som formulerar problem av olika slag, som exempelvis "problemet vuxna som inte vill vidareutbilda sig", att förlägga problemet till de individer man talar om, samtidigt som de som formulerar problemet osynliggörs och de grunder på vilka problemet formuleras tas för givna.

Bokens slutsats är att motivation bör ses som ett relationellt begrepp snarare än som något som finns eller inte finns hos den vuxne. Vuxnas (brist på) motivation att vidareutbilda sig förstås bäst i relation till dem som formulerar problemet. Detta betyder att den ursprungliga frågan egentligen också innehåller en maktdimension. Istället för att fråga sig vad som motiverar vuxna att vidareutbilda sig bör man fråga vem som önskar att vuxna skall vidareutbilda sig, varför, och på vilka grunder.

# Summary

The author of this report is a researcher at Encell, (National Centre for Lifelong Learning), at the School of Education and Communication, Jönköping University. Encell works within the field of adult education, broadly defined. In our contacts with people in the field, both educators, employers and union representatives, we constantly face the same question: *How do you motivate adults to take part in continued education?* Motivating adults seems to be a problem. This report originates in an attempt to find an answer to the question.

The book starts with definitions of motivation, most of which say that motivation is “what makes people act”. This is followed by a review of classical theories of motivation, starting with theories of humans as rational decision makers, continuing with theories about instincts and drives, theories of humans as socially motivated, and theories about behavior as learned. There are several theories about motivation as need driven. Maslow, McClelland and Herzberg are familiar names in this tradition. The report further reviews cognitive theories, as for example those put forward by Piaget, Lewin and Vroom. Later theories are mentioned in brief as they are mainly elaborations of earlier ones. The review shows that there is no clear answer as to what motivates adults to continue their education.

Theories of motivation and learning build on general theories of motivation. Theories specifically about motivation and adult learning are chiefly concerned with obstacles for such motivation. They rest on humanistic psychology and assume that adults have a natural disposition to learn, which will flourish once obstacles of various kinds have been removed. Such obstacles could be dispositional, such as those caused by negative school experiences, or they could be situational or structural, such as availability of courses, financing or information. The theories are very optimistic (too optimistic in this author’s view) about the prospects of a model adult pedagogy in removing such obstacles.



The review gives reason for a critical look at the motivation concept. The final chapter argues that most of the motivation theories privilege a western, androcentric and individualistic outlook on people, while marginalizing women and community values. The theories hold a power dimension. They stigmatize those held “unmotivated” as for example adults who desire to do other things than continue their education. It is all too easy for those who formulate problems of various kinds, as “the problem with adults unwilling to study”, to locate the problem to the individual, while taking the grounds on which the problem is formulated for granted and making those who formulate the problem invisible.

The conclusion is that motivation is better seen as a relational concept than as something situated within the person. Adults’ motivation, or lack there-of, is best understood in relation to those who formulate the problem. This means that the question put forward above also holds a power dimension. Instead of asking what motivates adults to continue their education one should ask who says that this is a problem, why and on which grounds.

# I. Introduktion

Vuxnas lärande och det livslånga lärandet får idag större uppmärksamhet än någonsin. I takt med ekonomins globalisering och teknologiska förändringar blir många vuxnas kunskapsbas alltmer otillräcklig. Enklare sorters industriarbeten som inte kräver så mycket formell utbildning försvinner till låglöneländer eller så ändras deras innehåll så att det inte blir lika enkelt längre. Som en följd av detta ökar arbetslösheten bland kortutbildade. För att Sverige skall kunna hävda sig i det nya "kunskaps-samhället" sägs det att den generella utbildningsnivån måste höjas. Ett ökat lärande förknippas med ökad ekonomisk tillväxt, välbstånd och välfärd. Lärande anses också vara gynnsamt på ett individuellt plan. Individerna ges en chans att växa och utvecklas och får ökade möjligheter att aktivt delta i samhällsutvecklingen (Gustavsson, 1996).

Regeringen har därför ambitiösa mål om att alla ungdomar skall gå ut gymnasiet och hälften av dem skall skaffa sig en högskoleutbildning. För kortutbildade vuxna gjorde man en ambitiös femårig satsning som kallades för kunskapslyftet. Där erbjöds bland annat arbetslösa att komplettera sin grundläggande utbildning med bibehållet arbetslöshetsunderstöd. Satsningen bedömdes som i många avseenden mycket framgångsrik, men det visade sig att trots ansträngningarna fanns det grupper som fortfarande var mycket svåra att motivera till att delta i kunskapslyftet (Nordström & Bengtsson-Sandberg, 2004).

Dessa motivationsproblem är inte begränsade till kortutbildade arbetslösa. Även de fackliga organisationerna rapporterar om att de ofta har svårt att övertyga sina medlemmar om fördelarna med att komplettera sin utbildning (Höög, 1999, 2001). Man har också haft svårigheter att motivera invandrare att delta i och fullfölja svenskundervisning (Chaib & Bengtsson-Sandberg, 2003). Det har vidare visat sig svårt att få företagen att satsa på kompetenshöjning för sig själva och sina anställda. Kortsiktiga lönsamhetskrav prioriteras framför långsiktigt nödvändig kompetensutveckling (Fleischer, 2004).

Att motivera vuxna till utbildning upplevs sålunda som ett problem. Frågan ställs vanligen som “vad motiverar X att vidareutbilda sig?” Ordet “vad” anger att man söker efter någon sorts Aladdins lampa eller Sesam-öppna-dig. En annan vanlig fråga är “vilka är motivationsfaktorerna?” Den antyder samma sak. Man vill identifiera “något” som skall utgöra nyckel till motivationen. Denna fråga är inte begränsad till vuxnas lärande, även om det är fokus för den här framställningen. Om man ser till litteraturen om motivation så är den allra vanligaste frågan “vad motiverar X till en god prestation?”. Teorierna om motivation har mestadels formulerats inom ämnen relaterade till arbetspsykologi och forskarna har vanligtvis haft industrin som uppdragsgivare.

Utgångspunkten för den här boken var alltså frågan “vad motiverar vuxna att vidareutbilda eller kompetensutveckla sig?” Frågan ledde till ett omfattande litteraturstudium om motivation samt om motivation och vuxnas lärande. Resultatet av dessa studier föranledde en problematisering av motivationsbegreppet. Det var inte så enkelt som de som ställde frågorna hade hoppats på. Jag hittade inte Aladdins lampa, utan något helt annat.

## Bokens disposition

Boken börjar med att försöka reda ut vad motivation egentligen betyder. Kapitel två går igenom dels lexikaliska definitioner på ordet motivation (och relaterade ord), dels några olika forskares definitioner. Sedan följer ett kapitel med en historisk tillbakablick på hur ordet motivation har använts i vetenskapliga sammanhang. Om man söker på ordet motivation i bibliotekens databaser finner man att före 1900-talets början är det i huvudsak filosofer och ekonomer som har skrivit om det. En bit in på 1900-talet tog psykologerna och beteendevetarna över. Runt 1950- och 60-talen skrevs många klassiska verk om motivation av amerikanska psykologer. Välkända är till exempel Abraham Maslow, Frederick Herzberg och David McClelland.

Det visar sig snart att författarnas bruk av begreppet motivation är avhängigt av deras människosyn. En teori om motivation verkar kräva en teori om människan. Därför är genomgången av klassiska teorier strukturerad efter vilken syn på människan som man har haft. Den historiska tillbakablicken gör inga anspråk på att vara uttömmande. Däremot gör den anspråk på att visa med vilken bredd och variation begreppet motivation har använts. Den tjänar också syftet att visa för läsaren varifrån några av ingredienserna till teorier om motivation och vuxnas lärande kommer ifrån. Genomgången av de klassiska teorierna avslutas med en liten lathund, där de olika teoriernas syn på vad som motiverar människan sammanfattas. Därefter refereras några moderna teorier, samt några teorier om motivation och lärande, där det framgår att modernare teorier i stor utsträckning bygger på de klassiska teorierna.

I kapitel fyra berörs teorier om motivation och vuxnas lärande. När det gäller vuxnas lärande har man specifikt intresserat sig för hur man rekryterar vuxna till vuxenutbildning och hur man motiverar dem att fullfölja utbildningen. Även om en lång rad hinder och förutsättningar för detta har identifierats, så berör de goda råden för praktiker i första hand själva undervisningssituationen. Till viss del beror det förstås på att det är den enda situationen där pedagoger faktiskt har en möjlighet att påverka, men det beror också på att det finns en stor tilltro till pedagogikens möjligheter att påverka "motivationsbrister" som anses ha andra orsaker, som exempelvis dåligt självförtroende.

Kapitel fem ägnas åt en problematisering av motivationsbegreppet. Först utreds huruvida motivation kan anses existera över huvud taget. Framställningen ger anledning att föreslå ett socialkonstruktivistiskt synsätt på motivation och jag förklarar vad som menas med detta. Sedan diskuteras begreppets kulturella konstitution. Jag visar hur västerländska antaganden om individen och världen dominerar. Genusaspekter på motivationsbegreppets användning berörs också. Det sista avsnittet diskuterar motivation som maktutövning, både inom arbetspsykologin och inom vuxnas lärande. Boken avslutas med ett slutsatskapitel,

som också innehåller en diskussion om alternativa sätt att närma sig motivationsbegreppet.

Citat ur litteraturen är vanligtvis på originalspråket (svenska eller engelska) men i några fall har jag översatt citaten från engelska till svenska.

## 2. Vad menas med motivation?

### Definitioner enligt ordböcker

Vanligtvis letar man efter något som man kallar för “motivationsfaktorer”. Kan man bara identifiera dessa så skall gåtan vara löst. Men vad är det då för något man letar efter? En sökning på ordet “motivationsfaktor” i Nationalencyklopedin (NE) och i Svenska Akademiens Ordbok (SAOB) ger inga träffar. SAOB har inget över huvud taget och NE meddelar vänligt att ordet inte förekommer i några artiklar där. Betyder detta att motivationsfaktorer egentligen inte existerar? En sökning på Yahoo på nätet (på svenska) ger däremot 242 träffar. Ingen av dem definierar begreppet, men exempel finns det gott om<sup>1</sup>.

Det framgår av sajterna att motivationsfaktorer kan vara lön, status, optionsrätter, medbestämmande, prestationsmätning, nyckeltal, ansvar, möjlighet till fortbildning, delaktighet, personlig utveckling, möjlighet att avancera och intressanta uppdrag. Men det kan också vara tidig pensionering, ledig tid, god nattsömn, trygghet, uthållighet, önskan att lyckas, oberoende och att träffa eller hjälpa andra. Andra förslag är temadagar, betyg, mål, resor, inspirationsdagar, studiebesök, golf, datorer, uttalskurser, film, IT-inriktning, god kondition, träningspartner, något att spela för, nöjda kunder och gott rykte. Vidare föreslås instinkter, rättvisa, vilja att lära sig, personlig erfarenhet, intresse, överblickbarhet, visualisering och positiva förväntningar. Bland de mer oväntade förslagen finns avfallstaxor, hot om straff, krig, oren ideologi och tillgång till eftertionaliseringar. Det sistnämnda anses utgöra en motivationsfaktor för anställda att begå förskingringsbrott.

---

<sup>1</sup> Förmodligen är ordet motivationsfaktor ett barn av en statistisk analysmetod som kallas faktoranalys. Det finns många undersökningar om motivation, där man försöker sammanföra liknande skäl för att göra något till ett gemensamt begrepp, som i faktoranalys kallas just “faktor”. Begreppet är ett helt och hållet tekniskt begrepp.

Man kan förvisso lära sig av exempel, men i det här fallet kan man kanske tycka att förvirringen ökar snarare än minskar. Vad *är* egentligen en motivationsfaktor? Det förefaller som om man på sajterna använder ordet motivationsfaktor synonymt med ordet motiv. Kanske grundleden till ordet kan ge mer information? Så här skriver Nationalencyklopedin och Svenska Akademiens Ordbok om orden motiv, motivation, motivering och motivera:

TABELL 1. Definitioner på motivation enligt ordböcker

	NE	SAOB
motiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>* (medeltidslat. moti'vum, av moti'vus 'som orsakar rörelse', 'passande för rörelse', 'rörlig', av lat. mo'tus 'rörelse', av mo'veo 'röra', 'sätta i rörelse'), bevekelsegrund, drivkraft, skäl att handla på ett visst sätt</li> <li>* underliggande orsak (till viss handling)</li> <li>synonymer: bevekelsegrund, drivfjäder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* skäl, anledning</li> </ul>
motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>* sammanfattande psykologisk term för de processer som sätter igång, upprätthåller och riktar beteende</li> <li>* inre behov som ligger bakom visst (potentiellt) beteende</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* sätt varpå en viljeakt bestäms av motiv</li> <li>* sammanfattning av de motiv som bestämmer en viljeakt</li> </ul>
motivering	<ul style="list-style-type: none"> <li>* angivna skäl (för viss åtgärd eller uppfattning)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* handlingen att motivera något</li> <li>* sammanfattningen av de skäl varmed något motiveras</li> </ul>
motivera	<ul style="list-style-type: none"> <li>* ge skäl för uppfattning, handlande e.d.</li> <li>* skapa motivation hos...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* förse med skäl</li> </ul>

Ordet motiv verkar alltså betyda "skäl till att göra något". Både orsak och verkan finns med i NE, men bara orsaken i SAOB. Om man går vidare till ordet motivation, så har dock SAOB med det som motivet orsakar, fast de kallar det för viljeakt i stället för handling. "Teorier om motivation förklarar varför vi över huvud taget handlar och varför vi gör vissa saker snarare

än andra” står det i NE. Ordet motivation synes alltså i stort sett kunna användas synonymt med ordet motiv. Ett processelement har emellertid tillkommit. NE talar om motivation som *processer* som sätter igång något och SAOB talar om det *sätt* varpå en viljeakt bestäms av ett motiv. Det framgår dock inte hur motivet skiljs från processen. NE talar vidare om motivation som *inre behov* som ligger bakom visst (potentiellt) beteende. Detta skulle kunna tolkas som att “motiv” kan vara vilket skäl som helst, men “motivation” relateras till inre behov.

Det finns ett tredje substantiv - *motivering* - som förklaras med “angivna skäl (för viss åtgärd eller uppfattning)” i NE. Motivering är alltså ett verbaliserat motiv. Enligt SAOB kan ordet motivation också användas i denna mening.

Så finns det också ett verb, nämligen ordet *motivera*. NE definierar det som att “ge skäl för uppfattning, handlande e.d.” eller “skapa motivation hos...”. SAOB skriver att det betyder “förse med skäl”. Inget av uppslagsverken definierar vem det är man förser med skäl. Jag förmodar att det kan gälla både en själv och andra.

Av ovanstående kan man dra slutsatsen att orden *motiv*, *motivation* och *motivationsfaktor* skall förstås ungefär som “det som får människan att göra något” (och motivation eventuellt också “hur detta går till”). Det förstås vidare som något man kan ha eller sakna, något man kan få eller skaffa sig och något man kan ge någon annan. Det verkar finnas någon sorts substans i det. Ordet *motivera* betyder följaktligen att förse sig själv eller någon annan med denna substans.

## Forskarens definitioner

Det finns gott om vetenskapliga teorier om motivation och det finns också gott om definitioner. Det ena hänger troligtvis ihop med det andra. Författare som skriver om motivation börjar ofta med att konstatera att begreppet är mångtydigt och har använts på en rad olika sätt, varefter de presenterar sin egen



definition av vad motivation är för något. Huvudfrågan är, skriver Franken (1994:19) "Vad skapar handling?". Nedan följer ett axplock av sådana definitioner.

Många verkar överens om att motivation handlar om något som finns inne i individen och som är relaterat till handling:

Alla inre (psykiska) processer och strukturer samt yttre faktorer som driver, aktiverar och motiverar handlingar (Madsen, 1986:27).

...motivation is concerned with understanding how dispositions lead to action through the interaction of biological, learned and cognitive processes (Franken, 1994:19).

Någon sorts start-energi betonas i följande definitioner:

...when we discuss motivation, we are primarily concerned with: 1) what energizes human behaviors 2) what directs or channels such behavior 3) how this behavior is maintained or sustained (Björklund, 2001:4; Porter, Bigley, & Steers, 2003:1).

*Work motivation* is a set of energetic forces that originate both within as well as beyond an individual's being, to initiate work-related behavior, and to determine its form, direction, intensity, and duration (Pinder, 1998:11).

Några menar att motivation är relaterat till målinriktat beteende:

Motivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained (Pintrich & Schunk, 2002:5).

Motivation refers to the determinants of goal-directed behavior, its initiation, direction, intensity and duration (Schwartz, 1997:71).

Så finns det de som betonar vikten av val:

...a process governing choices made by persons or lower organisms among alternative forms of voluntary activity (Vroom, 1964/1995:7).

Gellerman, som menar att motivation i första hand handlar om fokusering och uthållighet, skriver som följer:

Motivation är skillnaden mellan att göra minsta möjliga man kan komma undan med och att göra allt man förmår (Gellerman, 1992:11).

I den verkliga världen är motivation konsten att skapa betingelser som tillåter var och en, med alla sina fel och brister, att utföra sitt arbete på toppen av sin förmåga (Gellerman, 1992:12).

Hos följande författare är motivation snarare ett resultat än något som föregår handling:

...motivation is the ultimate product of many aspects of the school experience: significant relationships between teachers and students and among students; a meaningful, well-taught curriculum: teachers who maintain high expectations and look for ways to help each student connect to the curriculum; opportunities for choice and self-evaluation that foster student's ownership of learning (Lumsden, 1999: förord av Lewis:ix).

Följande definition antyder att begreppet kan användas ur ett efterperspektiv snarare än ur ett föreperspektiv:

...motivation as an explanation for coherent action (Munro, 1997:5).

Följande författare är mindre optimistiska när det gäller att definiera motivation:

...there is no common concept either of human motivation, or of mutually agreed explanations...This plurality of theories is linked to the fact that motivation is not a clearly given object but a scientific construct. That is why a recognised classification of motives and motivation-directions is lacking (Siebert, 1985:46).

...doubt whether this concept [motivation] is suited for scientific usage. It rather belongs to the realm of pedagogic and psychological panaceas. Yet the large field of content of the term motivation also has an advantage. It makes it possible - despite language barriers - for many people to have similar associations when using the word, which they consider definitely positive (Raapke & Löhnert, 1985:53).

Ett enhetligt svar gavs alltså inte av forskarnas definitioner. Då återstår det att gräva djupare i teorier om motivation för att försöka bringa klarhet i ämnet. Nästa kapitel ägnas därför åt teorier om motivation.

### 3. Klassiska teorier om människor och motivation

#### Den ekonomiska människan

En av samhällsvetenskapens tidigaste teorier om människor och motivation är nationalekonomins teori om den rationella beslutsfattaren. Teorin säger att människor handlar rationellt och i egenintresse. De väljer det alternativ som ger störst ekonomiskt utbyte. Att motivera någon att göra något är då skäligen enkelt. Det handlar om att erbjuda personen mer pengar (eller annat som kan värderas) än vad personen kan erhålla någon annanstans. Teorin är en grundläggande byggsten i nationalekonomins olika teoribygggen och brukar attribueras till Adam Smith och *The Wealth of Nations* (Smith, 1776/2000). Den har givetvis modifierats och förfinats och man har diskuterat undantag av olika slag, men den har framförallt kritiserats för att inte vara realistisk.

Kritiken har riktat in sig på endera av teorins två delar. Den ena är delen om den rationelle beslutsfattaren, den andra är delen om att människor handlar i egenintresse. Om man börjar med den första, så har kritik riktats från dem som sysslar med beslutsteori. Enligt Simon (1971), som fick Nobelpriset för *Administrative Behavior* som först utgavs 1945, gäller en lång rad kriterier för att modellen skall stämma:

Man har tillgång till fullständig information. Man kan alltid fatta beslut. Det går att förutsäga konsekvenserna av beslutet. Konsekvenserna kan rangordnas i en fallande skala och måttstocken är konsekvent över tiden. Man väljer alltid det bästa och man träffar samma val när situationen upprepas. Det var inte så svårt för Simon att övertyga läsaren om att dessa omständigheter sällan är tillstädes när man skall fatta beslut. Men Simon vill inte ge rationalitetsbegreppet på båten. I stället lanserade han något som han kallade *bounded rationality* (begränsad rationalitet). Enligt Simon (1971), innebar detta att man förenklar världen, att man satisfierar (väljer det som duger) i

stället för att optimera, att man träffar val utan att ha undersökt alla tänkbara alternativ och att man fattar beslut med hjälp av tumregler. Senare forskare kom emellertid att spä på kritiken. Organisationsteoretikern Lindbloms (1959) forskning visade att beslut och handling bättre kan beskrivas som en flykt undan onda ting än som medvetet, målstyrt beteende. Han visade också att mål och medel väljs samtidigt. Brunsson (1990) visade att i praktiken så bestämmer medlen målen och inte tvärtom. Det är vidare att rekommendera, om man vill få något gjort. Vidare menar March & Olsen (1989) att människors berättelser om varför de gjort vad de gjorde skall tolkas som efterrationaliseringar och rättfärdigande, snarare än som tecken på en i förväg uttänkt rationalitet. Enligt dem är det normer, värderingar och identitet som styr handlingar och efterrationaliseringarna är en del av meningsskapandet. Då berättar man en trovärdig historia både för sig själv och för andra som ställer ens handlingar i ett gott ljus. Ett gott ljus är i vårt samhälle ett ljus där handlingen framställs som rationell. Rationaliteten skall alltså här tolkas som den norm som styr handlingen att berätta om sina beslut och handlingar som rationella.

Som framgick ovan är kritiken mot den rationelle beslutsfattaren av modernare snitt än teorin om densamme. För att finna kritik mot den andra delen av teorin, den om egenintresset, behöver man emellertid inte gå längre än till teorins upphovsman. På Adam Smiths tid fanns inte nationalekonomi som ämne, åtminstone inte så som vi känner det idag. Smith var professor i moralfilosofi. Nationalekonomen och historikern McCloskey (1996) skriver att i *The Wealth of Nations* behandlade Adam Smith bara en av de sju dygderna, nämligen sofi'a, vishet. Eller prudence, som det heter på engelska, och som också kan översättas med klokhets eller försiktighet. Man är prudentlig. I ekonomiska termer kan man tala om det som god hushållning, eller, med en modernare term, nytto- eller vinstmaximering. I Smiths andra bok *The Theory of Moral Sentiments* (Smith, 1759), förklarade han hur klokhets passar in bland de andra dygderna: tapperhet, måttfullhet, rättvisa och kärlek. (Tro och hopp lämnade han därhän.) Poängen är, enligt McCloskey, att Smith beundrade klokskapen bara som en del i ett system med alla de

andra dygderna. Med en portion måttfullhet, rättvisa och kärlek modereras egenintresset. Hans uttolkare var emellertid mindre vidsynta. Bentham (1789/1948) ansåg, som den grekiske filosofen Epikuros, att allt mänskligt handlande motiveras av enbart två principer: att undvika smärta och att söka största möjliga lycka eller lust. Med detta gav han alla de andra dygderna på båten, döpte om klokskapen till nytta (*utility*) och angav därmed tonen för senare nationalekonomisk teori. Det är ett individualistiskt, Hobbes-inspirerat tänkande. Enligt Hobbes (engelsk filosof, 1588-1679) handlar människor alltid i egenintresse. De kommer emellertid på att om de fortsätter med detta så kommer de att förgöra varann och överlåter därför, i ren självbevaringsdrift, makten till en suverän som kan hålla ordning på barbarerna. Därav statmaktens uppkomst. Som tur var fanns det andra åsikter. Ett sekel senare hävdade John Locke, som förespråkade parlamentarism, att människan är fridsam och välvillig till sin natur och söker samarbete med andra. Med denna människosyn blev inte diktatur en nödvändighet.

## Den sociala människan

Principen om nyttomaximering i kombination med Adam Smiths princip om arbetsdelning fick sin mest berömda uttolkare i Taylor. I hans *Principles of Scientific Management* (Taylor, 1911) fastlades att både arbetsgivare och arbetare skulle vinna på att man studerade alla arbetsmoment vetenskapligt, försåg arbetarna med de rätta verktygen och den rätta utbildningen, fördelade uppgifterna optimalt och försåg arbetaren med en belöning för ett korrekt utfört arbete. Arbetarna specialiserades och kunskapen om och ansvaret för arbetets organisering flyttades från arbetarna själva till särskilda tidsstudiemän och arbetsledare. Produktiviteten ökade, arbetstiden minskade, arbetet blev mindre slitsamt och löner och vinster gick upp. Det är alltså även här undvikande av smärta och sökande efter lycka (i form av pengar) som anses motivera parterna att gå med på det hela.

Denna ingenjörsmässiga styrning av arbetet stötte emellertid snart på patrull. På Western Electric Company i Hawthorne, USA, upptäckte man t.ex. att arbetarna inte presterade på topp för att tjäna maximalt med pengar. I stället maskade de för att inte förstöra ackordet. Tidsstudiemännen fick ingen ordning på problemen och forskare från Harvard, ledda av Elton Mayo, kallades in för att förklara det hela. Ett antal noggranna och långsiktiga studier och experiment utfördes mellan 1924 och 1932. Man gjorde bland annat över 20 000 intervjuer med arbetarna och förmännen (Mayo, 1933). Slutsatsen blev att det fanns annat än pengar eller fysiska arbetsförhållanden som påverkade motivationen att arbeta. Angående maskningen kom man fram till att sociala normer och gruppsyck styrde beteendet. Lojaliteten mot arbetskamraterna var viktigare än kortsiktiga förtjänstmöjligheter. Hos en annan grupp arbetare experimenterade man med variationer i arbetstider och raster och fann att produktiviteten ökade oavsett om man förbättrade eller försämrade förhållandena. Man misstänkte att det kanske var den ovanliga uppmärksamheten och experimentgruppens känsla av att vara särskilt utvalda som förklarade produktivitetsökningen. Man gjorde nya experiment där enbart detta skilde experimentgruppen från kontrollgruppen. Hypotesen bekräftades och fick namnet Hawthorne-effekten. Studierna gav upphov till den s.k. Human Relations-skolan, där människan i stället för att betraktas som en rationell varelse som handlar i egenintresse, sågs som en social varelse. Arbetet betraktades som en social aktivitet där uppmärksamhet och tillhörighet är viktigare än fysiska omständigheter och maximal ekonomisk ersättning. God arbetsmotivation ansågs komma från väl fungerande grupper som tillgodoser människors sociala behov, snarare än från morötter och piskor.

Bilden av människan ändrades också, från Taylors "mekaniska människa" som ansågs arbeta bäst och vara mest tillfreds om han eller hon var "en utbytbar del i en utbytbar maskin som gör utbytbara delar" (Herzberg, 1966:37), till en människa som har sociala och emotionella behov och som är en del av ett socialt system. Mayo (1933:116) förklarar att dålig produktivitet beror varken på individen eller företagets policy, utan på förhållandet

mellan individ, grupp och företag. Han skriver också att den stora invandringen till USA i början på 1900-talet och den snabba industrialiseringen har brutit upp stabila sociala mönster och lett till att människan känner sig rotlös, vilket är en bidragande orsak till de problem som industrin upplever. I en senare bok skriver han emellertid att Hawthorne-studierna visar att industrin faktiskt kan utgöra en ny grund för social gemenskap och identifikation och att företagets ledare bör ta denna uppgift på allra största allvar (Mayo, 1945).

## Den fysiska människan

Enligt Franken (1994) var det stoikerna som lanserade begreppet instinkt. Med en dualistisk världssyn, där kropp skiljdes från själ, behövdes begreppet för att förklara skillnaden mellan djurs och människors beteende. Människor ansågs ha ett intellekt och en själ, som bestämde beteendet, vilket djuren saknade. Djurens beteende sågs då som grundat på instinkter i stället. Skaparen hade utrustat dem med instinkter för att de skulle bete sig på ett sådant sätt att de överlevde och att dess ras fortlevde. Men mycket av människors och djurs beteende var ju lika, som att dricka, äta och ha sex, till exempel. Hur förklara detta? René Descartes löste problemet genom en modifierad variant av dualismen. Han föreslog att beteende som står utanför viljans kontroll (reflexer, med dagens terminologi) styrdes av instinkter, medan sådant som krävde moraliska överväganden styrdes av tanken, viljan och själen. Gränslinjen mellan det ena och det andra flyttades emellertid radikalt med Darwins teori om det naturliga urvalet och människans släktskap med djuren. Enligt denna teori var det samma principer som styrde mänskligt beteende och djurens beteende. Detta öppnade vägen för teorier om biologiskt grundade instinkter som styr människors beteende. Sättet att lära sig om dem var detsamma som för djuren - att studera beteendet (Franken, 1994).

Medan Freud koncentrerade sig på sexuella och aggressiva instinkter, anförde psykologen William McDougall (1908/1998) att allt beteende orsakas av instinkter och av känslor associerade



till dessa. Hans lista på instinkter var flykt, motvilja, nyfikenhet, stridslustnad, självförnedring, självhävdelse, reproduktion, flockinstinkt, förvärvsinstinkt och konstruktionsinstinkt. Så fanns det sju grundläggande känslor som passade ihop med de sju första instinkterna, nämligen fruktan, avsky, undran, vrede, negativ självkänsla eller underkuvelse, positiv självkänsla eller upprymdhet, samt ömsinnet. Instinktsteorin dog en långsam död, eftersom instinkterna så småningom blev så många att det hela blev ohanterligt. Murray (1967) skriver att varje ny författare tenderade att lägga till några på listan och på 1920-talet omfattade den nära 6 000, bland annat instinkten "att undvika att äta äpplen i den egna trädgården". Samma problem kan förresten sägas gälla känslorna. Brundin (2002) refererar till sammanställningar med över 200 känslor. Orden går i varandra och det blir inte meningsfullt att försöka särskilja dem.

Teorin att människors och djurs beteende skulle ha samma grund dog emellertid inte. Berömd är den så kallade apforskningen där apors beteende studeras i detalj och där man med hjälp av detta försöker förklara människors beteende. Problemet är bara att man i tolkningen av apornas beteende använder begrepp som utvecklats för att beskriva människors beteende. Cirkelresonemangen flödar (Haraway, 1991).

Drivkrafts- eller driftsteorier tog över efter instinktsteorierna. Hunger, sexualitet, törst och så vidare sågs som drivkrafter. På så vis liknar de instinkterna, men de definierades inte bara vid skrivbordet, utan efter experiment, där betingelserna under vilken drivkraften kan sägas vara i verksamhet och sätten de skulle mätas på specificerades. Murray (1967) skriver att hunger, till exempel, kunde definieras som timmar utan föda. På så vis blev listan inte lika ohanterlig. Teorier om homeostas gifte sig väl med drivkraftsteorier. Psykologiska drivkrafter skulle vara kroppens sätt att återställa jämvikten. Enligt inlärningsteoretikern Hull (citerad i Murray, 1967:17) kunde också sekundära belöningar, som till exempel socialt erkännande, och som man lärt sig associera med en primär drivkraft, återställa jämvikten. Drivkrafter kunde därmed förklara allehanda beteenden, inte bara beteendet att äta, dricka och ha sex. Enligt dessa teorier är

det alltså drifterna eller tidigare instinkterna, som motiverar människan att göra det ena eller det andra.

En välkänd variant av driftsteori är Freuds. Madsen (1986) skriver att i den första utgåvan av teorin hade han två drifter - självbevarandedriften och sexualdriften, med diverse underavdelningar. Sedan slog han ihop dessa båda till en, "livsdriften" (Eros), och kompletterade den med "dödsdriften" (Thanatos) som omfattade aggressivt och destruktivt beteende. Drifterna styrde människan mot vissa beteenden (hunger får en att söka efter mat) men han tänkte sig också att det fanns möjlighet att man kunde lära sig att något annat än det primära objektet kunde tillfredsställa driften.

## Den läraktiga människan

Behavioristerna tyckte att visst var kroppen viktig, för det är den som gör det möjligt att lära sig saker och det är den som står för den erforderliga handlingsenergin, men det är inte några medfödda drifter eller instinkter som avgör vad vi gör för något (Franken, 1994). Beteende är i stället i huvudsak inlärt. Inställningen att man kan lära sig något om mänskligt beteende genom att studera djur höll de däremot fast vid. Det sågs till och med som en fördel. Människor kan ju hitta på vad som helst för att förklara sina handlingar. Därför kan man inte validera forskningsresultaten. Katter och hundar pratar inte och är därför mer tillförlitliga som forskningsobjekt, hävdade Watson (1913/1948). Poängen var alltså att man bara skulle studera beteendet, även hos människor och inte pratet. Som lärandeteori blev den något begränsad. Enbart sådant lärande som resulterade i ett ändrat beteende betraktades som lärande. Ny kunskap och nya idéer i sig var irrelevanta, eftersom de inte var tillgängliga för vetenskaplig observation.

Phillips & Soltis (1998) berättar att behaviorismen började med Pavlovs hundar. Pavlov upptäckte (runt 1900) att hundarnas salivutsöndring ökade när de fick syn på mat. Han började ringa i en klocka samtidigt som han utfodrade dem. Efter ett tag

räckte det med klockringningen för att saliven skulle rinna till. Det var en enkel stimulus-respons-modell, där ett stimulus bytts ut mot ett annat. Pavlov hade skapat en betingad reflex. Thorndike utvecklade några år senare modellen med sina katt-experiment. Han stängde in en katt i en bur. Det fanns ett sätt att komma ut och när väl katten upptäckt och gjort detta, fick den en belöning (en fisk). Med övning gick det snabbare och snabbare att ta sig ut ur buren. Belöningen gynnade alltså inläringen av ett nytt beteende. I Thorndikes modell behövdes ingen inbyggd reflex som utgångspunkt för lärandet. Det räckte med en belöning. Skinner, slutligen, förfinade det hela ytterligare. Han kom på att det räckte med att belöna försöksdjuren då och då. De fortsatte med det önskade beteendet och ansträngde sig faktiskt ännu mer (Phillips & Soltis, 1998).

För att någon skall lära sig något (=tillägna sig ett nytt beteende, enligt behavioristerna) behöver man enligt denna teori alltså bara se till att det finns ett lämpligt stimulus eller uppmuntra och belöna ett visst beteende någorlunda systematiskt. Det här kan lätt översättas i motivationstermer. Ifall motivation är det som får en person att göra något, så består motivationen i det här fallet av ett stimulus eller en belöning.

## Den kunskapande människan

Att människan är en tänkande varelse är förstås inget modernt påfund. Efter behavioristernas framfart fanns det emellertid anledning att påpeka detta på nytt. Om man läser tidiga författare i den kognitiva traditionen förstår man hur dominerande de behavioristiska tankarna var i det tidiga 1900-talet. Dessa författare ser sig nödsakade att ägna ett stort antal sidor åt att förklara varför de håller behavioristiska teorier för otillräckliga och att redovisa hur deras teorier skiljer sig från behavioristernas. Man påpekade att för att förstå mänskligt beteende måste man studera även det som inte går att direkt observera, såsom exempelvis människors tankar.

Kognition, enligt Franken (1994:32), har att göra med hur man skaffar sig kunskap om världen och om sig själv. Det involverar processer som att tänka, att varsebli, att abstrahera, syntetisera och organisera. Det finns många olika riktningar i kognitiv teori. En gemensam nämnare är att människors föreställningar om hur världen är beskaffad anses påverka deras beteende. Man intresserar sig för hur dessa bilder av verkligheten skapas i människors sinnen.

Tidiga kognitiva teorier, som gestaltteorin, föreslog att människan är utrustad med en förmåga att se samband och helheter. Köhlers experiment med apen som försökte nå en banan utanför buren med hjälp av två bamburör är ett klassiskt exempel. Apans idoga försök ledde ingenvart, förrän apen plötsligt kom på att man kunde sätta det ena röret inuti det andra och på så vis få ett längre rör (Phillips & Soltis, 1998). Apen hade fått en *insikt*. Dessa insikter nåddes bäst genom att man utsattes för problem som skulle lösas, menade pedagoger såsom Dewey och Vygotskij. Man måste arbeta med ett material för att förstå det. På så sätt skapar människor mening i det de ser runtomkring sig. Men människan är inte ett oskrivet kort i varje ny situation - de insikter man nått tidigare påverkar nya sådana. Det man ser och förstår beror på vad man tidigare sett och förstått. Därför kan två olika personer tolka samma sak olika (Phillips & Soltis, 1998).

Ett välkänt namn inom kognitiv teori är Jean Piaget, som intresserade sig för barns kognitiva utveckling. Han använde homeostas-begreppet och tänkte sig att den kognitiva utvecklingen motiveras av en strävan efter jämvikt, som uppnås genom att de kognitiva processerna löser problem och konflikter. Barn behöver därför egentligen ingen yttre uppmuntran för att lära menade Piaget, utan den kognitiva utvecklingen drivs av inre krafter. Däremot postulerade Piaget att utvecklingen genomgick ett antal bestämda stadier, från spädbarnets motoriska utveckling till den mogna individens förmåga till helt abstrakt tänkande (Pinder, 1998).

Inom kognitiv teori har man lanserat begrepp för att beskriva hur människor bygger bilder av världen. Man skapar först kategorier och benämningar på saker och företeelser för att beskriva och hantera sin verklighet. Dessa sätter varje människa samman till kognitiva scheman eller kartor, som man använder för att förstå sin omgivning och orientera sig i den. När man stöter på något nytt så kopplar man det till sitt existerande kognitiva schema. En person tolkar på så sätt det nya genom det gamla. Någon med ett annat kognitivt schema skulle kanske benämna personens tolkning som en misstolkning. Om man absolut inte kan få det nya att passa in i det gamla uppstår *kognitiv dissonans*. Det hanterar människor genom att antingen ändra sina kartor eller helt ignorera det nya. Man ser det helt enkelt inte<sup>2</sup> (Festinger, 1957). Festinger lyckades också visa att man kunde vända på orsakssambandet kognitiv karta - beteende. Han lurade människor att ändra sitt beteende och då ändrade de också sina kognitiva kartor.

Vad har då detta med motivation att göra? Den ena nyheten är att det inte är en entydig verklighet som påverkar beteendet, utan uppfattningar om verkligheten. Eftersom dessa kan variera mellan individer betyder det att individuella olikheter får en större roll i motivationsteorier. Pengar betyder en sak för en person, men något annat för en annan person. Den andra nyheten är att historien spelar en roll. Vad en människa upplevde och tänkte igår och i förrgår och vad hon tänker om framtiden påverkar de kognitiva kartorna och därmed motivationen.

Det finns en stor mängd kognitiva teorier om motivation. I det följande berättar jag om tre teorier som fått särskilt genomslag. Lewin (1935) utvecklade tidigt en universell modell för att förklara sambandet mellan kognition och beteende. Hans fältteori

---

<sup>2</sup> Det finns en senare teoriinriktning som anser att alla inte nödvändigtvis strävar efter att minimera den kognitiva dissonansen. "The optimum incongruity perspective" säger att man är förvisso inte nöjd om saker och ting över huvud taget inte stämmer, men man är inte heller nöjd om allt är total harmoni. Det blir för tråkigt. Alltså söker man en för varje människa optimal nivå av kognitiv dissonans. (Se Pinder 1998:188f.)

sade att vad människan gör är en kombination av hur hennes kognitiva scheman ser ut och vad hon vill och inte vill (hennes motivation, i Lewins terminologi). Vad hon vill och inte vill är emellertid inte oberoende av hennes kognitiva schema. Någons kognitiva schema kan säga denne att en hög position i samhället är mycket önskvärt, medan en annan persons schema säger att detta inte är något att stå efter. Han använde termen *värde* (*valence*) för att beskriva någots grad av begärlighet för en människa. Värdet är inte statistiskt - om man tror att något är bortom det möjligas gräns får det lågt värde även om man vill ha det, likaså om man redan har tillfredsställt behovet av detta något. Förändringar i kognitiva scheman kan också ändra värdet. Ett annat begrepp i Lewins fältteori är krafter. Det finns positiva och negativa sådana, *driving forces* och *restraining forces*. Summan av dessa båda resulterar i motivationskraften. Det kan alltså gå åt båda hållen, beroende på styrkan i de drivande och de mot-hållande krafterna. Krafterna kan komma både inifrån individen och från omvärlden.

Vroom (1964/1995) lånade begreppet värde från Lewin, lade till begreppet förväntningar och lanserade ytterligare en modell. Enligt denna teori är sannolikheten för att en person skall utföra en viss handling en funktion av det upplevda värdet av handlingens resultat (han skiljde på resultat och följdresultat och menade att man måste räkna in alla) och personens förväntningar om att dessa resultat kommer att infrias ifall handlingen utförs. Man multiplicerar det ena med det andra. Är värdet högt, men förväntningen om att resultatet kommer att infrias lika med noll (eller tvärtom) blir produkten av talen också noll och man kommer inte att vara motiverad att handla. Vroom har fått många efterföljare. Det har exempelvis skrivits många böcker som bygger på dessa antaganden och som handlar om hur man utformar optimala belöningssystem (se Lawler III, 1994). Rubenson (1977) utvecklade en modell som förklarar vuxnas benägenhet att studera med denna modell som grund (se nästa kapitel). Teorin har utvecklats och förfinats av många forskare, men även kritiserats. Exempelvis har Herbert Simon haft samma invändningar som han hade mot teorin om den ekonomiskt rationelle aktören - det är inte möjligt att i förväg överblicka konsekvenserna av handlingar på det sätt som modellen

antar. Vroom förklarar emellertid i förordet till *nyutgåvan* (Vroom, 1964/1995) att hans intention egentligen inte var att modellen skulle bokstavligen testas på det sätt som gjorts. Han såg den som ett heuristiskt verktyg, som ett sätt att resonera kring motivation.

Dweck (2000) har forskat om hur barns och ungdomars föreställningar om sig själva påverkar beteendet, särskilt i inlärningsituationer. Hon menar att de som tror att deras förmåga är något statiskt är snara att fälla permanenta omdömen om andra, som antingen goda eller dåliga, intelligenta eller dumma. De söker bekräftelse för sin (statiska) förmåga och undviker därför utmaningar som kan sätta den på prov. Man väljer den lätta vägen och man undviker att lära sig något nytt. De som å andra sidan tror att förmågan är något som kan förbättras gör tvärtom. De är inte lika snara att fälla omdömen om andra. Bekräftelse blir inte så viktigt. Att göra något man redan kan bidrar ju inte till att öka ens förmåga. I stället söker man utmaningar som ger en möjlighet att växa och lära sig något nytt. Dessa olika jag-teorier, som ger så olika resultat, är inget medfött enligt Dweck. De fostras av kritik och beröm. De som får kritik för att de är dåliga eller inte kan och de som får beröm för sina egenskaper, t.ex. att man är duktig, intelligent eller underbar, tenderar att tänka att den egna förmågan är statisk. De som får kritik för att de inte ansträngt sig tillräckligt, alternativt får tips på en alternativ metod eller beröm för att de ansträngt sig tenderar i stället att se förmågan som föränderlig. Dessutom skall de helst *slippa* att få höra att de är smarta. Betyg och belöningar för goda prestationer är alltså enligt Dweck kontraproduktivt.

## Den behovsstyrda människan

Den kanske mest citerade av alla motivationsteorier är Maslows (1987), vars teori publicerades första gången 1943. Han var professor i psykologi, men han var inte tillfredsställd med psykologins patologiska fokus. Varför inte studera friska människor och försöka räkna ut vad det är som gör dem friska, i stället för att

basera en hel vetenskap bara på sjukdomstillstånd? Maslow skrev i samma tradition som sin kollega Carl Rogers (1967) som hävdade att det som verkligen drev människor var att förverkliga sig själva.<sup>3</sup> Maslow postulerade att människor har vissa grundläggande behov och att de är hierarkiskt ordnade. Hans ursprungliga behovspyramid hade fem steg, men sedan lade han till estetiska och kognitiva behov. Behoven brukar illustreras i en trappa eller en pyramid, med det mest grundläggande eller basala, längst ner. Nedanstående figur är gjord efter en illustration ur en lärobok om motivation (Franken, 1994:13).



FIGUR 1. Maslows behovspyramid efter Franken (1994:13).

Behovshierarkin innebär att man tillfredsställer behoven i en viss ordning. Vilket steg man befinner sig på påverkar också ens

---

<sup>3</sup> Carl Rogers menade att alla människor är motiverade att utveckla sin fulla potential. För att göra detta behöver man utveckla en positiv självbild. För de allra flesta kommer emellertid våra föräldrars villkorliga kärlek (i motsats till ovillkorlig) i vägen. När föräldrar uppfostrar sina barn är det lätt att negativ återkoppling på ett dåligt beteende uttrycks i form av negativ återkoppling om barnet. Dvs. "du är en stygg flicka" i stället för "det där gjorde du inte bra och bör ändra, men jag tycker om dig i alla fall". Resultatet blir en negativ självbild. Men det går att ändra, även i vuxen ålder. Rogers skriver att det terapeutiska samtalet alls inte är förbehållet terapeuter (Rogers, 1967).



verklighetsuppfattning. Längst ner finns de fysiologiska behoven. Mat måste man ha och är man hungrig, så tänker man bara på att skaffa sig mat. Paradiset blir ett ställe där det alltid finns mat. Är detta behov tillfredsställt så vänder man sig mot nästa behov, som är behov av säkerhet och trygghet; behov av stabilitet, beroende, skydd och ordning och reda. Maslow (1987) skriver att religion, filosofi och vetenskap ibland kan sorteras här. De ger en känsla av att ha kontroll över verkligheten. Det tredje behovet är behovet av kärlek och av att känna att man hör till någonstans. Sedan kommer behovet av uppskattning, dels att uppskatta sig själv, dels att erhålla andras uppskattning. Maslow beskriver det första i termer av styrka, att nå resultat, kompetens, duglighet, självförtroende, oberoende och frihet. Det andra beskriver han som gott rykte, prestige, status, berömmelse, ära, dominans, erkännande, uppmärksamhet och värdighet. De kognitiva behoven är behovet att veta och behovet att förstå. Det innebär en önskan att systematisera, organisera och analysera, att finna samband och innebörder och att bygga ett värdesystem. Behovet att veta kommer före behovet att förstå. De estetiska behoven skriver Maslow inte så mycket om. Han noterar bara att man inte kan förbise dem. Hos vissa människor är de så starka att de helt enkelt blir sjuka av fullhet och bara skönhet kan bota. Han nämner också att de estetiska behoven kan hänga ihop med de kognitiva behoven av symmetri, system och ordning. Det högsta behovet är behovet av självförverkligande. Att förverkliga sig själv innebär att göra det man känner att man är ämnad för, att vara sann mot sin egen natur eller att bli mer av det man redan är. Enligt Maslow kunde bara en mycket liten del av jordens befolkning räkna med att lyckas tillfredsställa behovet av självförverkligande och sådan individer är svåra att finna.

Behovens ordning är inte benhård, skriver Maslow. Det kan hända att behoven ibland kommer i en annan ordning, kanske beroende på saker som händer i omgivningen som också påverkar beteendet. Varje behov behöver inte vara hundra procent tillfredsställt för att man ska rikta blickarna mot nästa behov och somligt beteende kan motiveras av mer än ett behov. Dessutom motiveras beteende inte *bara* av behov, utan också av

saker som händer i omgivningen. Men principen om att behoven motiverar handling står fast. Det innebär också att när ett behov är tillfredsställt så fungerar det inte längre för att motivera handling. Detta innebär kritik av behavioristernas stimulus-respons modell för inläring. Om ett behov är tillfredsställt så försvinner det (åtminstone tillfälligt), enligt Maslow och fungerar därför inte längre som motiv för att lära sig något. Maslow menar att motivet för lärande i stället kommer inifrån, ifrån ett inre behov att utvecklas som människa.

I Maslows begreppsvärld är en frisk människa en person som har alla de grundläggande behoven tillfredsställda och som ägnar sig helt åt självförverkligande. Då har man också ett friskt samhälle. Människor som har sina behov tillfredsställda är mindre själviska och kan ge mer åt andra.

The perfectly healthy, normal, fortunate person has no sex needs or hunger needs, or needs for safety, or for love, or for prestige, or self-esteem, except in stray moments of quickly passing threat...a person who is thwarted in any of the basic needs may fairly be envisaged simply as sick or at least less than fully human (Maslow, 1987:30).

Maslows teori är knappast något recept för att få människor att göra det ena eller det andra, snarare ett sätt att förstå varför de gör det ena eller det andra. Behoven kommer inifrån, de kan inte styras utifrån. Däremot blev teorin viktig för att argumentera för förändringar i arbetslivet. Omotiverade arbetare blir inte mer motiverade av sådant som tillfredsställer de redan tillfredsställda lägre behoven. Alltså måste man organisera om arbetet så att det ger möjligheter för att tillfredsställa de högre behoven. Den som vill läsa mer om Maslows tankar om motivation och management rekommenderas "The Maslow Business reader" (Maslow, 2000).

Maslows teorier har kritiserats från flera olika håll. Det hävdas att de är i huvudsak en skrivbordsprodukt, som inte baseras på empirisk forskning (vilket han för övrigt själv medger i början

av *Motivation and personality*). Han har formulerat teorierna baserat på klinisk observation snarare än systematiska empiriska studier och teorierna om självförverkligande har han formulerat dels på grundval av sin nära bekantskap med några personer som han kategoriserade som självförverkligade, dels på studier av ett antal historiska personer som nått mycket långt inom sina områden. Hur kan det då komma sig att de fått ett sådant genomslag?

Om man använder Maslows egna begrepp så kan man säga att teorin bekräftar sig själv. Det är en snygg och prydlig modell som talar till såväl de estetiska som de kognitiva behoven och även till trygghetsbehoven. Den är lätt att förstå och kommunicera och den ger en tilltalande beskrivning av hur människor fungerar. Allra mest tilltalande är kanske att den är så smickrande. Vem vill inte tro att människor strävar efter något ädlare än bara att undvika smärta och söka materiell lycka? Vem vill inte tro att människor är styrda av något högre (bokstavligt talat - självförverkligandet placerades högst upp i pyramiden) än instinkter och drifter? Och vem vill inte tillhöra de få utvalda som når dit? Den västerländska "stora berättelsen" (Lyotard, 1979/1984) om framsteg, om utveckling från ett "lägre" stadium till ett "högre", är inbyggd i modellen. En annan anledning till dess genomslagskraft kan vara att den, samtidigt som den introducerade något nytt, på ett elegant sätt lyckades inkludera de flesta av de tidigare teorierna. Instinkterna och drifterna kan man ju förpassa till den första nivån, men man behöver inte kasta ut dem. Idéerna om den kognitiva människan och den sociala människan ryms också i modellen. Till och med den ekonomiska människans strävanden efter pengar kan sägas motsvara flera av behoven i pyramiden.

En välkänd teori som grundar sig på Maslows behovshierarki, men som också har stark anknytning till kognitiv teori är Douglas McGregors teori X och teori Y (McGregor, 1966; Heil, Bennis, & Stephens, 2000). Chefens åsikt om människans natur påverkar den strategi denne väljer, skriver McGregor (1968:29). Strategin påverkar i sin tur de underordnades beteenden och detta bekräftar sedan för chefen att hans uppfattning är

riktig. McGregor kallade den då förhärskande synen på medarbetare för teori X. Den säger att människan är av naturen lat och undviker arbete. Hon föredrar tydliga instruktioner, undviker ansvar och sätter trygghet främst. Sådana antaganden medför auktoritärt ledarskap med direkt ordergivning, kontroll, hot och övervakning. En sådan teori vädjar till de lägre behoven i Maslows hierarki. I stället bör man, menar McGregor, vädja till de högre behoven och ha teori Y om människor: Människan tycker om arbete, styr sig själv, söker och accepterar ansvar, är kreativ och arbetar mot organisationens mål. Man kan nämligen inte motivera människor, säger McGregor. De motiverar sig själva. Men man kan ha arbetsförhållanden som är anpassade till teori Y, med delaktighet och självbestämmande, som underlättar för människor att både förverkliga sig själva och uppfylla organisationens mål. Med teori X tar organisationen nämligen inte tillvara den oerhörda potential som finns i medarbetarna kreativitet och omdöme. Teori Y är så långt från Taylors Scientific Management man kan tänka sig. Det senare innebar att man delade upp arbetet i så små och specifika delar som möjligt och lät kontrollen över det finnas hos arbetsledaren. Teori Y innebär i stället att arbetet måste göras mera innehållsrikt och mer ansvarsfullt och att arbetaren själv skall ha kontroll över det. Med dessa tankar följde begrepp (och praktiker) som *job enrichment*, *job enlargement* och *job rotation*. Delegering av ansvar och empowerment är begrepp i tiden som följer den här traditionen (Ahl & Samuelsson, 2000), liksom japanska importörer som kvalitetscirklar. Svenska företagsledare som medbestämmandelagen och fackligt inflytande i styrelser kan kanske också diskuteras här, även om de initierats politiskt snarare än från företagsledningen.

McGregor formulerade emellertid inte teori X och Y som ett ledningsrecept. Det har misstolkats som ett sådant, skriver Heilm fl. (2000). Detta var inte McGregors poäng. Hans poäng var att chefer måste ifrågasätta sina antaganden om den mänskliga naturen och inse hur dessa antaganden påverkar deras sätt att leda, och i förlängningen, medarbetarnas motivation.

## Den prestationsinriktade människan

David McClelland (1961) tänkte sig också att motivation utgick från behov, men till skillnad från Maslow så hade han inte en universell, stegvis skala som omfattade alla. I stället skilde han på tre sorters behov: prestationsbehov, anknytningsbehov och maktbehov (*achievement, affiliation* och *power*) som enligt McClelland förekom i olika stor utsträckning hos olika individer och hos olika befolkningar. Han mätte de olika behoven genom att analysera berättelser. Han analyserade individers skrivna fantasier runt en bild, olika traditionella stammars folksånger samt berättelser för barn i ett stort antal länder vid två tidpunkter (1925 och 1950). Prestationsbehovet mättes exempelvis genom att räkna de inslag som kunde associeras till resultatinriktning, ansträngning och strävanden och så relaterade man summan till berättelsens längd.

Han fann att de med ett stort prestationsbehov också presterade bättre än andra, men det var prestationen i sig, att klara av uppgiften, som motiverade dem, inte belöningen. Pengar fungerade som ett mått på förmågan, de var inte viktiga i sig. Beröm fungerade bara om det var direkt relaterat till prestationen. De tenderade också att välja uppgifter som utmanade deras förmåga - varken för lätta eller för svåra. De tog bara väl kalkylerade risker. McClelland relaterar sedan dessa egenskaper till entreprenöriellt beteende.

McClelland försökte också relatera prestationsbehovet hos olika befolkningar (mätt genom analysen av berättelser för barn) med den ekonomiska utvecklingen mätt i energiförbrukning per capita och fann ett positivt samband. Länderna med högt prestationsbehov i barnberättelserna 1925 hade ökat sin energikonsumtion mellan 1925 och 1950 i snabbare takt än de andra. McClelland förklarade till och med civilisationers uppgång och fall med variationer i prestationsbehovet. Han mätte prestationsbehovet genom att analysera historiska romaner och berättelser enligt samma metod som ovan. Han fann att i uppgångar var prestationsbehovet högt, men ett sänkt prestationsbehov förutsådde nedgång.

McClelland ville bidra till fattiga länders utveckling och anförde att det mest effektiva sättet vore att öka prestationsbehovet hos befolkningen. Eller rättare sagt, hos den manliga delen av befolkningen. Han gjorde nämligen alla sina experiment på pojkar och män. Kvinnorna var förvisso viktiga, men bara i ett avseende. Det var nämligen de som fostrade prestationsbehov hos sina söner. McClelland fann att om mödrarna uppmuntrade sina söner till självständighet mellan sex och åtta års ålder fick de som störst prestationsbehov. Om de gjorde det för sent var loppet kört. Om de gjorde det för tidigt var pojkarna inte mogna och det fungerade inte. Samma sak gällde om fadern lade sig i uppfostran för mycket. Det blev då för auktoritärt. McClelland rekommenderade alltså fäderna att vara frånvarande. Han anför i slutet av sin bok (McClelland, 1961:399f) att feminism och kvinnors frigörelse gynnar den ekonomiska utvecklingen. Enligt McClelland fungerar frigörelsen emellertid på följande vis: om kvinnor (som han håller för konservativa) lönearbetar, så utsätts de för nya intryck och moderna tankegångar och blir därmed bättre på att fostra ett högt prestationsbehov hos sina söner.

McClelland var helt övertygad om den samhällseliga vikten av sin teori och genomförde flera ambitiösa projekt där han valde ut ett antal företagare (manliga, förstås) i Indien som fick genomgå en utbildning som syftade till att höja deras prestationsbehov (McClelland, 1965). Han mätte därefter resultatet i en longitudinell studie och fann det vara gott. Den som vill veta mer rekommenderas att läsa McClelland & Winter (1969).

## Människan med dubbla naturer

To summarize, the human animal has two categories of needs. One stems from his animal disposition,...it is centered on the avoidance of the loss of life, hunger, pain, sexual deprivation, and on other primary drives in addition to the infinite varieties of learned fears that become attached to these basic drives. The other segment of man's nature, ...is man's compelling urge to realize his own potentiality by continuous psychological growth (Herzberg, 1966:56).

Den amerikanske psykologen Frederick Herzberg anförde också att människor har behov, men han begränsade behoven till två huvudkategorier och det var bara den ena sorten som motiverade till en bra arbetsprestation. Den andra sorten behövdes för att över huvud taget få människor att gå till jobbet (Herzberg, 1966; Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1959).

Herzberg och hans kolleger intervjuade 200 ingenjörer och redovisare (Herzberg et al., 1959). De ombads berätta om något tillfälle på jobbet som fått dem att må exceptionellt bra och ett som fått dem att känna stort missnöje. Resultaten, som bekräftats av flera påföljande studier, (Herzberg, 1966) visade att det fanns vissa saker som ledde till arbetstillfredsställelse. Dessa kallade Herzberg *motivators*, som med nutida svenskt språkbruk kanske kan översättas till motivationsfaktorer. Så fanns det vissa saker som inte påverkade arbetstillfredsställelsen i sig, men frånvaro av (eller dåliga) sådana ledde till missnöje. Dessa kallade han hygienfaktorer. De är som följer:

TABELL 2 . Herzbergs motivations- och hygienfaktorer

Motivationsfaktorer:	Hygienfaktorer: (förebyggande) eller <i>maintenance factors</i>
Resultat/prestation	Företagspolicy och administration
Erkännande	Teknisk arbetsledning
Arbetet i sig	Lön
Ansvar	Förhållandet till arbetsledaren
Avancemang	Arbetsvillkor (omständigheter)
Möjlighet att växa	Status
	Anställningstrygghet
	Påverkan på privatlivet

Motivationsfaktorerna är direkt knutna till arbetsuppgifterna eller människans förhållande till det hon gör. Hygienfaktorerna har inget med arbetsuppgifterna i sig att göra, utan med miljön runt arbetet. Han kritiserar arbetsgivarna för att bara ha brytt sig om hygienfaktorerna, för att ha trott att människan bara är inriktad på att undvika smärta och obehag. I själva verket, skriver Herzberg, har människan två sorters av varandra helt oberoende behov. Det ena är förvisso att undvika obehag.

Hygienfaktorerna måste tillfredsställas, men att göra detta (och bara detta) leder endast till att man är nöjd för tillfället.

Eftersom hygienfaktorerna är knutna till människans djuriska behov är de dessutom cykliska till sin natur och behöver hela tiden fyllas på. Dessutom fyller de aldrig det andra behovet, som är knutet till människans behov av att växa och utvecklas.

Att känna att man vuxit, skriver Herzberg (1966:78), är att känna att man klarat av uppgifter som man upplever som meningsfulla. Detta ställer helt andra krav på arbetsgivarna - det handlar om att se till att arbetet erbjuder möjligheter att lära och förstå nya saker och att det finns utrymme för kreativitet. Det krävs att man ges tillfälle att fatta beslut under osäkra omständigheter och att man ges en chans att växa som människa. Det krävs erkännande för det man gör och möjlighet att hela tiden få göra något annat och svårare. Då fungerar det inte,



mer än kortsiktigt, med standardiserade och monotona arbeten vid det löpande bandet där arbetsledaren fattar alla beslut.

Det ena behovet är inte det andras motsats. Båda behöver tillgodoses. Men det finns en fara i att bara tillgodose hygienbehoven. Från arbetstagarens synpunkt innebär det hela ett tragiskt slöseri med liv och mänsklig förmåga. Från arbetsgivarens sida innebär det att man inte får bättre arbetsprestationer och att man inte utnyttjar människors resurser till fullo. Man kommer inte att få människor att prestera bättre bara genom att betala dem bättre. Dessutom kommer lönekraven att öka. Frustrationen över att behovet att växa inte tillgodoses kanaliseras i missnöje med hygienfaktorerna.

Herzbergs teori har, som de flesta motivationsteorier, sugits upp av dem som vill använda dem för instrumentellt bruk och förenklasts. I de flesta läroböcker ser man bara tabellen ovan med en kort förklaring av vad faktorerna innebär. I *Work and the nature of man* (Herzberg, 1966) framkommer emellertid att Herzberg ser sin modell som civilisationskritisk. Människan behöver myter, skriver Herzberg, för att bringa kognitiv reda i en kaotisk värld och för att tillgodose känslomässiga behov av att veta vem man är i denna värld. Institutioner, som stat, kyrka och nutidens dominerande institution, *business*, är inte sena att utnyttja detta behov för sina egna syften och upprätthålla de myter som tjänar dem. Herzberg menar att institutionerna, till förfång för människans möjlighet att växa som människa, reproducerat myten om människan som en varelse som endast söker undvika smärta och obehag. Även den psykologiska forskningen, främst behaviorismen som bara såg till människans djuriska sidor, bidrog till detta. Han sorterar faktiskt också Human Relations-skolan här. Att tillfredsställa människans sociala behov är ju i Herzbergs modell en hygienfaktor.

Men människan är i grunden ensam, menar Herzberg. Det som skiljer henne från djuren är att hon vet att hon ska dö, att hon är medveten om detta och att hon är medveten om sin ensamhet. Det här får hon ett behov att hantera och så uppfinner hon diverse myter, *comforting mysteries*, om människans natur. Alla

sådana kan emellertid plockas itu av människans eget rationella sinne, förutom en: den om människans potential, vart hon kan gå, vad hon kan bli. "This article of psychological faith gives purpose to man's existence" skriver Herzberg (1966:56). Det enda som kan tillfredsställa detta, närmast existentiella behov, är enligt Herzberg att känna att man (själv) klarar av en arbetsuppgift, som upplevs som meningsfull. För att tillgodose detta krav måste arbetsgivarnas människosyn och arbetets innehåll och organisering i grunden förändras (Herzberg, 1966).

Man kan förstås ifrågasätta Herzbergs något ensidiga, individualistiska människosyn. I några av de undersökningar som han refererar till betedde sig inte folk enligt modellen (de upplevde arbetstillfredsställelse genom sociala relationer), vilket han förklarar med att de är omogna eller kvinnor (Herzberg, 1966:128ff). Modellen kräver också att arbetet faktiskt kan kännas meningsfullt. I monotona arbeten kan mycket väl hygienfaktorererna vara det enda som kan leda till tillfredsställelse (Vroom, 1964/1995:149). Herzbergs teori har, liksom Maslows, utsatts för stark kritik på metodologiska grunder. Man menade att själva undersökningsmetoden skapade resultatet. För en sammanfattning av kritiken, se Pinder (1998:37).

## Yttre och inre motivation

Både i motivationsteori och i allmänt samtal talas det ofta om yttre och inre behov, motiv och belöningar. Vad är då yttre och vad är inre? Början till dessa tankar finns i Herzbergs två-faktor-teori, men de forskare som oftast citeras när det gäller begreppet inre motivation är Deci & Ryan (1985). Enligt dessa baseras inre motivation på människors behov av kompetens och självbestämmande och orsakar en mängd olika sorters beteende som alla syftar till att uppleva att man "kan själv" och "klarar sig själv". Känslor av intresse, glädje och upprymdhet följer med. Den inre motivationen har inget med de cykliska fysiologiska behoven att göra och heller inget med yttre belöningar och straff. En människa måste känna att hon helt och fullt väljer själv vad hon gör och att hon själv har kontroll över det. Vidare

måste uppgiften innebära en viss utmaning, för att dessa behov skall tillfredsställas. I de här tankegångarna ser man tydliga spår till Maslow, Rogers och Herzberg. Dweck skriver delvis i samma tradition.

Vad är då yttre motivation? Logiken säger att det borde vara sådant som inte kommer från individen. Sådant som andra människor förser en med såsom belöningar och straff, tvång, sociala normer och så vidare. Enligt texten ovan borde det emellertid också hänsyfta till beteende som syftar till att tillfredsställa (inre) cykliska, fysiologiska behov, såsom hunger och törst. Frågan är var de sociala behoven hamnar - är det något yttre eller inre? Frågan aktualiserar att begreppet inte är så tydligt som det verkar. Man kan exempelvis göra något på grund av yttre motivation (man får betalt för det eller man är tvungen), men fortsätta bara för att det är så roligt. Eller tvärtom. Dessutom kan det finnas hur många kombinationer av yttre och inre motivation som helst, som ibland kan dra åt samma håll och ibland åt olika.

Uppdelningen mellan yttre och inre har emellertid, precis som Maslows behovshierarki, fått ordentligt fäste i motivationsteorin. Det finns också en debatt om hur man lämpligast avväger mellan yttre och inre belöningar för att motivera människor. Det är inte säkert att "mer av bägge" alltid leder till bättre resultat. Nationalekonomen Bruno Frey och företagsekonomen Margit Osterloh (Frey 1997; Frey & Osterloh, 2002) försöker till exempel förklara varför högre lön inte alltid leder till bättre prestationer (som traditionell ekonomisk teori skulle förutsäga) utan tvärtom ibland till sämre prestationer. Om en person upplever sitt arbete som intressant, får styra sin egen tid och bestämma över sitt eget arbete kan det hända att ökad kontroll, som även kan ta sig form av mer pengar för att uppmuntra ett specifikt beteende som arbetsgivaren önskar, gör att personen tappar lusten. Hon känner inte att hon får bestämma själv längre och arbetet blir inte lika tillfredsställande. De yttre belöningarna tränger då bort de inre. Det är förvisso inte självklart vad som är bäst för arbetsgivaren, menar Frey (1997). För mycket inre motivation kan ju leda till att folk gör vad de vill i stället

för att arbeta mot organisationens mål. För den enskilde är dock den inre motivationen bäst. Den leder till bättre hälsa, ökat lärande och ökad kreativitet, menar Frey. Att ta tillvara den inre motivationen torde också vara helt nödvändigt i kunskaps-intensiva och "platta" organisationer.

Att yttre belöningar tränger ut inre står emellertid inte oemot-sagt. Cameron & Pierce (2002) menar att tron på den av inre skäl motiverade medarbetaren eller eleven som inte behöver yttre belöningar är idealistisk och dessutom diskriminerande. Den missgynnar dem som inte fötts med en silversked i mun-nen och som behöver puffas på lite grann. Debatten finns sam-manfattad i en aktuell antologi av Sansone & Harakiewicz (2000) som jag rekommenderar för den som vill tränga djupare in i ämnet. De skriver bland annat att det inte går att dra några enkla och generella slutsatser om huruvida yttre belöningar är bra eller dåliga. Forskningsresultaten visar att det beror på situ-ationen, belöningen i sig, återkopplingen, hur belöningen admi-nistreras och på vem som erbjuder och tar emot belöningen. Dessutom tillkommer skillnader mellan individer.

## Klassiska teorier - en lathund

Det är frestande att försöka integrera teorierna ovan i en gemensam modell som täcker alltihop. Sådana försök har också gjorts av andra författare. Madsen (1986:27) anför att varje teori för sig förklarar en liten del av verkligheten och att om man slår ihop dem så får man en fullständig bild<sup>4</sup>. Ett exempel på en sådan sortering är Park Dahlgaards (2001). Hon utgår från Maslows behovshierarki och sorterar till exempel Herzbergs olika faktorer och McClellands tre behov efter dessa. McGregor skulle lätt kunna passa in i denna sortering, med teori X nederst och teori Y överst. Likaså kan man tänka sig att den ekonomiskt rationella människan handlar om de lägre behoven. En annan

---

<sup>4</sup> Se Madsen (1974) för ett mycket ambitiöst, dock något ålderstiget sådant för-sök.

variant som fått ett visst fäste är att utgå från Herzberg och sortera teorierna i yttre och inre faktorer. Pinder (1998:466 ff) redovisar ett flertal ambitiösa försök från slutet av 80-talet och början av 90-talet att integrera samtliga teorier - även de moderna som inte behandlats ovan. Ford (1992) grupperar motivationsteorier i 32 grupper och karakteriserar dem efter sin egen modell, det vill säga i vilken utsträckning de innehåller begrepp som handlar om individens mål, individens tro på sin förmåga (*personal agency beliefs*) och individens känslomässiga engagemang. Ytterligare en intressant variant används av Weiner (1992). Han karakteriserar teorierna efter två olika metaforer: människan som maskin (där hamnar behavioristerna) och människan som Gud: allvetande och dömande (där hamnar exempelvis förväntningsteori).

Alla sådana sorteringar riskerar emellertid att bruka våld på de olika författarnas teorier. Ofta utgår de från helt motsatta människosyn. Ibland har de också olika kunskapsyn. Behavioristerna och kognitivisterna är tydliga exempel på detta. De flesta av dem tänker sig också sin teori som mer eller mindre heltäckande. Det vore då mer korrekt att se dem som alternativ till varandra, än som komplement. Om man har en tvivlande inställning till möjligheten att över huvud taget förklara mänskliga och sociala fenomen med psykologiska lagar så vore en sådan sammanställning också en överflödigt eller rentav destruktiv gärning. Därför nöjer jag mig med att överblicka de klassiska teorier som behandlats ovan i följande enkla uppställning.

TABELL 3. Klassiska motivationsteorier

<b>Människan som: Motiveras av:</b>		<b>Refererade författare</b>
Ekonomiskt rationell	Belöningar och straff	Adam Smith Jeremy Bentham Frederick Taylor
Social	Sociala normer Grupptillhörighet	Elton Mayo
Fysisk	Instinkter och drifter	William McDougall Sigmund Freud
Läraktig	Stimulus och/eller belöningar	John Watson Ivan Pavlov E.L. Thorndike B.F. Skinner
Kunskapande	Kognitiva scheman  och valens och valens+föväntningar om jaget om andra	Jean Piaget, Köhler, Festinger Kurt Lewin Victor Vroom Carol Dweck Douglas MCGregor
Behovsstyrd I	Inre behov av sju slag, hierarkiskt ordnade, från fysiska behov till självförverkligande	Abraham Maslow  Carl Rogers
Behovsstyrd II	Prestationsbehov, tillhörighetsbehov eller maktbehov	David McClelland
Behovsstyrd III	Faktorer knutna till arbetet i sig (kringfaktorer=hygienfaktorer, måste finnas men motiverar inte)	Frederick Herzberg

## Vad hände sedan?

Man kan kanske tycka att teorierna ovan borde vara antika vid det här laget. Så är bara delvis fallet. Även om senare teorier ofta är mer specialiserade och/eller mer komplexa, så visar det sig att de klassiska teorierna i en eller annan form finns med som ingredienser i senare teorier om motivation. I detta avsnitt berör jag kort några nyare teorier. Om inget annat nämns byg-

ger framställningen på Pinder (1998). Som framgick ovan har Maslows tankar om behov som styr motivationen fått genomslag hos flera författare. Förutom dem som nämnts ovan kan nämnas Alderfers ERG-teori (*existence-relatedness-growth*) Han menade att motivation är ett resultat av människors strävanden efter att uppnå tre olika grundläggande behov (som inte med nödvändighet är inbördes ordnade). *Existensbehoven* omfattar fysiologiska behov och trygghetsbehov. *Relationsbehoven* omfattar sociala behov och *utvecklingsbehoven* handlar om uppskattning, självförverkligande, kreativitet och utveckling - och dessa kan man enligt teorin aldrig fullständigt tillfredsställa (InsightLab, 2003).

Det finns en lång rad varianter, vidareutvecklingar och specialiseringar i den kognitiva traditionen skriver Pinder (1998). Ett exempel är begreppet *self-efficacy*. Det är inte riktigt samma sak som självförtroende, men besläktat. Det hänför sig till ens tro att man kan klara en viss uppgift bra i en viss situation. Både kognition och omgivning är inblandade, med andra ord. Ju högre *self-efficacy* desto större sannolikhet att man griper sig an uppgiften. Självförtroende är ett mera globalt begrepp, det är inte uppgifts- och situations specifikt. *Equity theory* säger att man är motiverad att göra sitt jobb så länge som man känner att man är rättvist belönad. Man har vissa föreställningar om vad man bidrar med (*inputs*) och vissa föreställningar om vad man får ut av jobbet (*outputs*). Detaljerna varierar mellan människor. Man delar sina *outputs* med sina *inputs*, samtidigt som man gör samma mentala ekvation för sina kollegers räkning och så jämför man kvoterna. Känner man sig då missgynnad kanske man begär mer *outputs* eller så drar man ner på ansträngningarna. Eftersom olika människor gör olika sådana här beräkningar kan det hända att person A och B, som jämför sig med varandra, *båda* känner sig missgynnade.

Enligt *målteori* motiveras människor av de mål hon sätter för sig själv, alternativt de mål andra sätter för henne. Ju tydligare och mer specifikt mål, desto lättare är det, enligt teorin, att arbeta mot det. Teorin säger också att ju ambitiösare mål man sätter (inom det rimligas gräns), desto bättre blir resultatet.

*Kontrollteori* säger att människor reglerar sitt eget (och andras) beteende genom en feed-back loop. Man jämför sin input med sin output enligt en standard (exempelvis ett mål) och om utfallet inte är till belåtenhet, ändrar man sitt beteende därefter. Teorierna om valens och förväntningar har fått en uppföljning i Ajzen och Fishbeins (1980, i Pinder, 1998:229) *Theory of reasoned action* där ytterligare variabler lagts till modellen, som exempelvis sociala normer.

*Attribution theory* handlar om vad olika människor ser som orsaker till ett visst beteende (vad man attribuerar beteendet till). Någon kan hänföra ett misslyckande, exempelvis en konkurs, till inre orsaker (jag duger inte) och någon annan till yttre (det var lågkonjunktur). Detta påverkar i sin tur det fortsatta beteendet. Det borde vara större sannolikhet för att den senare personen startar ett nytt företag än att den förra gör det.

Ovanstående teorier tillhör den kognitiva skolan som dominerar psykologisk motivationsteori idag. Behaviorismen är emellertid långt ifrån död. Det finns gott om teorier som behandlar *behavior modification*, det vill säga olika sätt att påverka och ändra beteendet. Det definieras som “the application of basic research and theory from experimental psychology to influence behavior for purposes of resolving personal and social problems and enhancing human functioning” (Pinder, 1998:426). Traditionen kombinerar insikter från behavioristerna med kognitiv teori och anför att det finns en rad olika sätt att modifiera beteendet. Enligt *self-regulation theory*<sup>5</sup> kan man också styra sitt eget beteende enligt samma principer som i kontroll-teori. Enligt teorin hjälper det att ge sig själv små belöningar när man betar sig som man föresatt sig, för att förstärka resultatet. *Social learning theory* (senare *social cognitive theory*) kombinerar de behavioristiska tankarna med behovsteorierna och de kognitiva teorierna, och säger att beteende beror på en kombination av inre behov och

---

<sup>5</sup> Att döma av min sökning på Internet på ordet motivation (jag fick närmare en miljon träffar) så är marknaden för teorier eller snarare tips, om hur man motiverar sig själv oändlig. De allra flesta av dessa träffar handlade om “hur du motiverar dig att lyckas med....” (fyll i vad som önskas).



yttre påverkan, medierat av kognition (dvs. vad man uppfattar som inre behov och yttre påverkan). Känslorna har också fått en förnyad roll i motivationsteori, vilket enligt Pinder (1998) innebär ett avsteg från det rent kognitiva perspektivet.

De klassiska teorierna kommer alltså hela tiden tillbaka, om än i nya skepnader. Park Dahlgaard (2001) sluter kanske cirkeln. Hon lanserar en "treenighetsmodell" (*trinity model*) där människan har tre sorters behov - fysiologiska, psykologiska och andliga. Till de senare räknas att söka och skapa mening, respekt, ärlighet, rättvisa, tillit och kärlek. Det synes mig som om historien har hunnit ifatt Adam Smith och hans *Theory of moral sentiments*.

## Är motivationsteorierna tillämpliga på lärande?

Som framgick ovan är ett stort antal av motivationsteorierna i själva verket formulerade som lärteorier. Därför kan det vara svårt att dra en skarp gräns mellan teorier om motivation och teorier om lärande. Om man läser handböcker som handlar om motivation och lärande, ser man att teorierna ovan fått stort genomslag också inom pedagogiken. Stipek (1998) berättar till exempel att fram till 1960 dominerade en behavioristisk syn på lärandet. Man skulle studera barns beteende och belöna det som var bra för att på så sätt förstärka det. Beröm och goda betyg anses i denna tradition gynna inläring. Därefter tog de kognitiva teorierna över och man intresserade sig för hur föreställningar om verkligheten påverkade motivation och lärande. Stipek (1998) som anser att lärande handlar om prestationer (*achievements*), menar att den kognitiva teorin definierar en motiverad person som en som har föreställningar som associeras med konstruktivt, resultatriktat beteende. Teorier om förväntningar och valens appliceras på lärande liksom på arbete - sannolikheten att fullfölja en uppgift i en undervisningssituation är större om man dels tror sig klara den, dels värderar resultatet av att klara den.

Tänkarna i motivationsteori att människan vill göra någonting helt enkelt för den glädje och tillfredsställelse det skänker, (jfr. Maslow, Herzberg m.fl.) finns också representerade. Man sorterar dem i den humanistiska traditionen och talar om inre motivation för lärande (Pintrich & Schunk, 2002). Dwecks (2000) teorier om hur föreställningen om jaget påverkar beteendet är naturligtvis aktuella inom pedagogiken, då de utvecklats i lärsituationer. Likaså har målteori fått en stor roll inom lärandeteorier, då man är intresserad av hur elevens mål påverkar lärandet. Den socialkognitiva teorin appliceras inom lärande för att förklara *vicarious learning*, dvs. att man lär sig av att observera andras beteende. Om det ses som framgångsrikt imiterar man det, om inte, så undviker man det. Begreppet *self-efficacy* är direkt tillämpbart i lärsituationer. Den pedagogiska utmaningen för läraren är att höja en elevs nivå av *self-efficacy*. För detta ändamål kan man använda *cognitive behavior modification* skriver Stipek (1998). Hennes handbok fortsätter på detta sätt att citera samma forskare och samma teorier som jag redogjort för tidigare i kapitlet. Det är med andra ord inga större skillnader på teorier om motivation generellt och teorier om motivation och lärande. Det är kontexten och tillämpningen som skiljer.

## Lästips

Det finns en mycket rik flora av motivationsteorier. Jag rekommenderar den som vill fördjupa sig i ämnet att börja med några matnyttiga översikter. Jag har haft stor nytta av Pinder (1998). Fördelen med hans översikt är, förutom dess grundlighet, att han har ett historiskt och kritiskt perspektiv. Han berättar både om teorierna och om den kritik som riktats mot dem, med mycket detaljerade källhänvisningar. Franken (1994) är inte lika bra på det historiska och det kritiska, å andra sidan finns det gott om referenser till biologiska teorier, vilket saknas i Pinder. För den som önskar en *riktigt* snabb överblick rekommenderas tabellen på sidan 174ff i Ford (1992). Den är dock utformad med utgångspunkt från Fords egen modell och gör inte originalförfattarna full rättvisa.

För den som vill läsa några av de citerade klassiska författarna i original, fast i kortversion, finns det en utmärkt antologi av Vroom & Deci (1970). Nyare originaltexter med kommentarer finns samlade i Porter, Bigley & Steers (2003). Stipek (1998) behandlar teorierna utifrån ett undervisningsperspektiv, på ett mycket pedagogiskt och förtjänstfullt sätt. Detta gör också Pintrich & Schunk (2002) som dessutom har ett bra avsnitt om hur forskare mäter motivation. Genomgångarna har emellertid samtliga en modernistisk grundton. De här författarna har en i grunden optimistisk syn på möjligheten att utveckla teoretiskt hållbara och praktiskt användbara teorier om vad som orsakar människors beteende. Det finns andra synpunkter, men de återkommer jag till i kapitel fem.

## 4. Motivation och vuxnas lärande

Som framgick i det förra kapitlet är teorierna om motivation i de flesta fall direkt tillämpliga också på lärande (se till exempel Pintrich & Schunk, 2002; Stipek, 1998). Det finns vidare en lång rad undersökningar som undersöker effekten på studiemotivationen av olika sorters undervisningsmetoder. Som exempel på sådana studier kan nämnas ett antal examensarbeten vid pedagogutbildningarna vid Luleå tekniska universitet. Där har man studerat storylinemetodens inverkan på motivation (Fredriksson & Johansson Männikkö, 1998), ifall problembaserat lärande ökar elevers motivation (Fagerström & Öhman, 1998), hur ämnesintegrering påverkar motivation och lärande (Bergman & Lundblom, 1999), ifall individuella lärstilar är nyckeln till allas motivation (Munter, 1999), om arbete i tema gynnar motivationen (Karlsson & Olausson, 1999) och huruvida man kan öka elevers motivation med betygskriterierna som verktyg (Rönnbäck, 2000).

Gemensamt för de här författarna är att teorierna har utvecklats, prövats och tillämpats i ungdomsskolans värld och i undervisningssituationen. Det finns emellertid en avgörande skillnad mellan vuxnas lärande och barns lärande. Den heter skolplikt. Barn är tvungna att gå till skolan. De är tvungna att sitta kvar tills dagen är slut och tills de nio åren i grundskolan är tillända. De som forskar om motivation och lärande i skolan behöver alltså i regel inte bekymra sig om hur de skall motivera barnen att gå dit eller hur de skall motivera dem att stanna kvar. Följaktligen handlar motivationsforskningen om sådant som underlättar inläringen, när man väl befinner sig i en undervisningssituation. För vuxna är problemställningen vidare. Det finns inget som motsäger att teorier om barns och ungdomars lärande också skulle kunna tillämpas på vuxna, men de räcker kanske inte. Vuxna befinner sig i en annan livssituation med helt andra krav, begränsningar och möjligheter än barn. Man kan anta att det finns större variation i vuxnas livssituationer än i barns. Det finns alltså ett antal faktorer, som inte har direkt med lärsituationen att göra och som bör beaktas. Det finns

vidare en stor variation i lärsituationerna med till exempel folkhögskolestudier, studiecirklar, självstudier, distansundervisning, nätuniversitet, korta internatkurser och arbetsplatslärande. Återkommande högskolestudier är också ett inslag i det moderna livslånga lärandet.

Vad finns det då för teorier om motivation och vuxnas lärande? I det följande skall jag sammanfatta några olika teorier om vuxnas lärande, med särskilt avseende på vad de säger om motivation. Med en förståelse av motivation som "det som orsakar handling" är jag alltså på jakt efter tankar om vad som får vuxna att söka sig till och fullfölja studier. Är det morötter och piskor som gäller, som teorin om den ekonomiskt rationella aktören säger? Eller söker vuxna social gemenskap, som Mayo skulle ha hävdad? Har vuxna prestationsbehov de vill få utlopp för? Eller söker de förverkliga sig själva, som Rogers och Maslow skulle ha påstått? Är det deras kognitiva scheman som avgör ifall de väljer att vidareutbilda sig? Eller är det jag-uppfattningen som Dweck skulle ha anfört? Spelar förväntningsteori någon roll?

Jag börjar med en klassisk svensk text, *Vuxna lär* av Torsten Husén (1958). Därefter behandlas amerikanen Malcolm Knowles (1980) andragogik. En europeisk konferens år 1983 gav upphov till ett antal artiklar i ämnet (Knoll, 1985), som därefter kommenteras. Sedan följer en teoretisk motivationsmodell av Patricia Cross (1981), där hon syntetiserar fyra olika modeller. Ytterligare några forskare citeras och kapitlet avslutas därefter med en sammanfattning av de refererade verken.

## Vuxna lär

Torsten Husén startade för över femtio år sedan det vuxenpedagogiska seminariet i Stockholm för att diskutera mål, medel och förutsättningar för bildningsarbetet i det moderna samhället. Man hade studiecirkelverksamhet i tankarna. Skriften *Vuxna lär* från 1958, skriven av Torsten Husén och hans medarbetare, hade studiecirkelledarna som målgrupp och handlar i huvudsak om studieteknik och om undervisningsmetodik i studiecirkelform.

Den snabba förändringstakten i samhället anföras som skäl för att vuxna måste lära sig livet igenom. "Vi lever i ett samhälle som med en svindlande hastighet förändrar sig materiellt, socialt och kulturellt...Allt detta ställer oss ständigt inför problemet att lära något nytt, att orientera oss både i den lilla sfären som vi dagligen rör oss inom och i den stora sfären som utgöres av världen i stort. Livet har blivit en fortsättningskola på ett mera påtagligt och tvingande sätt än i det förindustriella samhället, som mera vilade i sig och där allt var sig likt från förr" skriver Husén (1958:40-41). Det skulle precis lika gärna ha kunnat stå i en bok som publicerats idag. Alla 1900-talsgenerationer verkar ha tyckt att just de levde i en tid, där förändringens vindar blåst särskilt starkt och anført detta som skäl för att förespråka ytterligare förändringar av olika slag<sup>6</sup>.

Det förefaller emellertid inte ha varit något problem att locka vuxna till studier på femtiotalet. "Till folkbildningsarbetet och till kurser av olika slag kommer ständigt växande skaror av människor som vill öka sina kunskaper och pedagogerna blir mer och mer medvetna om att undervisningen av vuxna måste ske med andra målsättningar, former och metoder än dem som passar för barn och ungdom" (Husén, 1958:34).

Däremot kan det finnas problem att hålla kvar de vuxna i studierna, skriver Husén. Deltagandet är ju frivilligt och det finns konkurrerande krav från familj, arbete, föreningar och sällskapsliv. Här är det cirkelarbetets upplägg som skall göras så pass bra och intressant att de studerande väljer att fullfölja studierna.

Det är alltså målen, formerna och metoderna som är i blickfånget. Husén skriver att inlärningsprocessen karakteriseras av sju nyckelord: mål, situation/stoff, tolkning, mognad, konsekvens, vägledning och övning. Eftersom vuxna uppnått högre mognad än barn, kan de tolka materialet lättare och de kan

---

<sup>6</sup> Czarniawska (1997:116) förklarar att denna peridodisering helt enkelt är en välkänd och väl fungerande berättarteknik. Den ger en berättelse mening och dramatik.

överblicka ett mer komplicerat stoff, vilket ställer högre krav på cirkelledaren. Lärandet måste vara kopplat till tydliga mål, som upplevs som eftersträvansvärda, intressanta och värdefulla. Annars föreligger inget inlärningsmotiv, skriver Husén, utan det hela ter sig ointressant och tråkigt. Avseende konsekvens och vägledning skriver han att uppmuntran och stimulans från lärarens sida är särskilt viktigt i vuxenundervisningen och klander hör inte hemma där. Det sköter den studerande i alldeles tillräcklig grad på egen hand. Gällande övning, slutligen, påpekar Husén vikten av att kontrollera sina framsteg, så att motivationen att öva inte slappas.

Husén citerar inte någon av de motivationsteoretiker som behandlats tidigare, även om man i efterhand skulle kunna tolka in både mål-teori, kognitiv teori och teorier om beteendemodifikation. Däremot ägnas ett kapitel åt hur grupper fungerar och där citerar han både Lewin och Mayo, men från ett huvudsakligen sociologiskt perspektiv. I detta kapitel skriver Husén att "då en person söker sig till en grupp får man anta att han har ett *motiv* därtill... Motivet är i regel knutet till ett behov, som man hoppas att gruppen skall tillfredsställa. Motivet till att man söker sig till en studiecirkel är naturligtvis, att man vill få kunskaper, men orsakerna till detta kunskapsbehov kan vara legio. Mer eller mindre medvetna behov är också att få kontakt med andra människor, att uppleva omväxling etc." (Husén, 1958:56). Mer komplicerat än så blir inte motivationsbegreppet i Huséns text.

Husén skiljer på vuxenundervisning och bildning. Till det förra hörde på femtiotalet den militära skolningen och en del av yrkesutbildningen inom näringslivet. Till den senare hör bland annat studiecirkelverksamheten. Bildningens mål skall vara att förändra människans situation ifråga om kunskaper och färdigheter, men också ifråga om attityder och värderingar i en demokratisk och humanistisk riktning skriver Husén (1958:86-88). Här kan man möjligtvis göra en koppling (om än långsökt) till motivationsteori. En av poängerna med att förstå vilka attityder som orsakar ett visst beteende är nämligen tanken att man via tillämpliga attitydförändringar också kan ändra beteendet. Det

finns alltså spår av samma sociala ingenjörskonst i båda traditionerna, även om man skulle kunna anföra att bildningens mål kanske är av ädlare slag än målet att höja produktiviteten i en fabrik.

## Andragogik

Termen andragogy är av europeiskt ursprung, med det var en amerikan, Malcolm Knowles (1980), som gjorde den till sin och gav den ett innehåll som enligt Krajnc, (2003) mer återspeglade amerikanska förhållandena än de europeiska som termen först avsåg<sup>7</sup>. Knowles menade att pedagogik, anpassad till barn, inte passar för vuxna. Därav behovet av en särskild vuxenpedagogik, andragogik. Jag har gjort nedanstående sammanställning från en text från 1989, där Knowles sammanfattar sin syn på pedagogik och andragogik (Knowles, 1989).

---

<sup>7</sup> Enligt Krajnc (1980:221) användes termen andragogy ursprungligen för att beskriva den andragogiska cykeln, som bestod av de fem stegen identifikation och analys av utbildningsbehoven, val av kursinnehåll, planering av metoder, rytm och studiehastighet, utbildningens genomförande samt utvärdering av dess processer och resultat.



TABELL 4. Knowles andragogik

Antaganden om...	Pedagogik	Andragogik
1. Behovet att lära	Eleven behöver bara lära det som läraren säger att de måste lära, för att få betyg.	För att vuxna skall lära måste de veta varför, samt veta hur de kan ha nytta av det i sina liv.
2. Föreställning om jaget	Eleven ser sig som beroende.	Den vuxne ser sig som ansvarig för sitt eget liv och fattar egna beslut.
3. Erfarenhetens roll	Elevens erfarenhet ses som oviktig. Det som betyder något är lärarens. Detta leder till förmedlingspedagogik.	Vuxna har en rik och varierad erfarenhet, vilket leder till individuella skillnader, behov av skillnader, behov av individanpassning och möjlighet att dra nytta av erfarenheterna i undervisningen.
4. Beredskap att lära	Eleven är redo att lära sig det som skolan kräver.	Den vuxne är redo att lära sig det den behöver för att hantera sitt liv.
5. Lärriktning	Eleven är inställd på att lära sig ämnen.	Den vuxne orienterar sitt lärande kring upplevda problem eller utmaningar.
6. Motivation	Eleven motiveras av yttre belöningar som betyg eller beröm.	Den vuxne motiveras huvudsakligen av inre belöningar som ökat självförtroende, livskvalitet och arbetstillfredsställelse.

Eftersom man inte behöver gå längre än till Dewey (1938) för att konstatera att det mesta som gäller för vuxna i högerkolumnen faktiskt också gäller för barn, kan det tyckas onödigt att skilja på pedagogik och andragogik på det sätt som Knowles gör. För stunden väljer jag emellertid att betrakta åtskillnaden som ett retoriskt grepp, som ett sätt för honom att förklara vad han menar med andragogik. Som Saussure påpekar (1970) krävs det att det finns något som någonting *inte* är, för att man skall kunna förklara vad det är.

Vad medför då påståendena om vuxna i uppställningen ovan? Knowles menar att vuxna bara är beredda att lära sig sådant de har nytta av. Ifall de inte kommer till undervisningssituationen med en klar föreställning om detta, är det lärarens första uppgift att tillsammans med de vuxna resonera sig fram till den personliga nyttan av det tilltänkta lärandet. Att den vuxne ser sig som en oberoende och mogen individ ställer särskilda krav på undervisningen. Den måste möta den vuxne på dennes villkor. Tidigare skolerfarenheter kan emellertid medföra att den vuxne, så snart han eller hon sätter sig i skolbänken, faller tillbaka i ett tidigare mönster och förväntar sig att passivt bli undervisad. Detta mönster bör då läraren bryta.

Vuxnas rikare livserfarenheter ställer krav på individanpassad undervisning, men den är också en resurs att utnyttja. Knowles menar att man bör använda problembaserad och erfarenhetsbaserad pedagogik snarare än förmedlingspedagogik. Den rikare erfarenheten kan emellertid också komma i vägen för lärandet och ibland måste läraren börja med att ta itu med fördomar och förutfattade meningar, skriver Knowles. Beredskapen att lära hänger samman med ens livssituation, vilket innebär att olika saker blir viktiga att lära sig under olika stadier av livet. Exempelvis är man som mest mottaglig för kunskaper om barnuppfostran, då man är nybliven förälder. Att vuxna inte primärt är inställda till att studera ämnen betyder att kurser för vuxna måste arrangeras annorlunda, med ett problem eller uppgift som huvudtema i stället för ett ämne. De måste också vara aktuella - Knowles menar att barn lär sig för framtiden, medan vuxna lär sig för nuet.

Knowles skriver i en humanistisk tradition. Han citerar Maslow flitigt. Han ser den vuxne som en person, som strävar efter självförverkligande och menar att strävanden i denna riktning motiverar den vuxne att vidareutbilda sig. Han varnar emellertid för att denna motivation kan blockeras av dåliga skolerfarenheter, av brist på tid, resurser och utbildningstillfällen eller av utbildning som inte följer de andragogiska principerna.

Skall Knowles andragogik tolkas som en fullödig teori om vuxnas lärande eller som en uppställning optimistiska, motsägelsefulla och inte särskilt välgrundade principer? Enligt Hartree (1984) ligger det senare närmast till hands. Hon kritiserar dikotomin vuxna - barn. Hon menar också att Knowles jämför appelen och päron (dvs. teorier om *undervisning* av barn jämförs med teorier om vuxnas *lärande*). Vidare är principerna snarare föreskrifter om hur vuxna enligt Knowles *borde* vara funtade, än en beskrivning av hur de faktiskt är. Som Hartree konstaterar, är det långt ifrån alltid man stöter på vuxna på jakt efter självförverkligande i vuxenundervisningen. Hartree menar att vuxenutbildning fortfarande är ett ämne som letar efter en teori. Samma sak anför Madsen (1996). Han smular effektivt sönder samtliga av Knowles antaganden, men konstaterar i slutet av artikeln att Knowles kanske har rätt ändå, fast på fel grunder. Det finns ingen anledning att anta att barn och vuxna skiljer sig åt på de sätt Knowles antar (även om en olämplig pedagogik möjligtvis *gjort* barnen beroende) anför Madsen (1996), men det finns all anledning att anta att den andragogik som Knowles beskriver vore ett steg i rätt riktning när det gäller undervisning av *både* barn och vuxna. Fast därmed faller grunden för en särskild teori om vuxnas lärande.

Välgrundat eller ej, Knowles idéer har fått stor spridning i sitt hemland och många av principerna tilltalar intuitivt de som undervisar vuxna. Om inte annat så tjänar de som ett ideologiskt stöd för anordnare av vuxenutbildning.

## Rapport från en konferens om motivation för vuxenutbildning

Representanter från 29 europeiska länder samlades 1983 för att diskutera vuxenutbildning. Temat för konferensen var motivation, närmare bestämt motivation att delta i vuxenutbildning. Ett antal working papers från konferensen finns samlade i Knoll (1985). Där anför Cropley (1985) i likhet med Knowles (1980) ovan, att vuxna är naturligt motiverade att lära. Ändå deltar de inte i vuxenutbildning i önskad omfattning. För att finna orsa-

kerna till detta måsta man, enligt Cropley, skilja på motivation som en allmän och stabil egenskap (*trait*) och motivation för en specifik aktivitet (*state*), som fluktuerar och beror på en lång rad omständigheter runt den specifika aktiviteten. Man kan alltså vara allmänt motiverad, men inte specifikt, då saker kan komma i vägen. Vad gäller deltagande i vuxenutbildning nämner Cropley omständigheter såsom tid och pengar, individens mål i förhållande till det resultat hon förväntar sig att utbildningen kan leverera, individens tro på sin förmåga, tidigare skolerfarenheter, samt sociala normer som att inte förhäva sig, alternativt utsätta sig för en situation där man visar sin okunnighet. Även om Cropley generellt efterfrågar en allmän attitydförbättring till vuxenutbildning, så gäller hans råd uteslutande själva utbildningssituationens organisation (innehåll, pedagogik, teknologi, osv.). Denna skall anpassas så att den passar den vuxne. Råden är därmed i linje med både Knowles (1980) och Huséns (1958).

Siebert (1985) är den förste i min litteraturgenomgång som tar upp den relevanta frågan om varför man är intresserad av forskning om motivation och vuxnas lärande. Han menar att det inte är för att man vill veta vad som motiverar vuxna att lära *i sig*, utan det är för att underlätta för lärare, för utbildningsorganisationer och för politiker som fattar beslut om vuxenutbildning. Vidareutbildning av vuxna ses som ett verktyg för att samhället skall fungera optimalt och därför är politiker intresserade av hur de skall få vuxna med på detta utbildningståg. Man har också varit snar att identifiera olika "problemgrupper". Man vill till exempel veta hur man motiverar arbetslösa, äldre, fångar, lågutbildade, arbetare, invandrare, kvinnor och handikappade att delta i vuxenutbildning. Siebert refererar tyska studier som visar ett samband mellan sociala strävanden och inställning till vidareutbildning. För lågutbildade utgjorde deras klasstillhörighet en begränsning - de ansåg inte att högre utbildning var för dem. Vidare citerar han funna samband mellan benägenhet att vidareutbilda sig och läsintresse (i motsats till TV-tittande), politiskt engagemang och goda skolerfarenheter. Individuella och sociala hinder kan alltså finnas, men av lika stor vikt är utbudsbegränsningar, som brist på lämpliga utbildningstillfällen eller brist på information om dessa.

Som tidigare författare menar Siebert att vuxna har många olika sorters motiv för att lära sig. Man kan förvisso kartlägga dem, men det enda utbildningsanordnarna egentligen kan påverka är att se till att själva utbildningssituationen möter de vuxnas krav. Följaktligen är även hans lista på goda råd centrerad kring själva undervisningen. Han nämner exempelvis vikten av målgruppsanpassade kurser, praktisk relevans, aktivt deltagande i planeringen från kursdeltagarnas sida, tydlig struktur, avspänd atmosfär och tydlig information.

Det finns fler författare i antologin som följer dessa spår. Exempelvis lanserar Dufresne-Tasse (1985) en modell som anknyter till Maslow. Hon har en detaljerad uppställning på hur läraren på bästa sätt, genom sin pedagogik, skall möta vart och ett av Maslows olika slag av behov, med undantag för behovet av självförverkligande som hon menar tar hand om sig självt, i och med att den vuxne valt att studera vidare. Stocks bidrag (1985), liksom Vulpius (1985) bidrag handlar om särskilda målgrupper (läs: hur får man "problemgrupperna" att vidareutbilda sig). De säger ungefär samma saker som Siebert. Bristande självförtroende, rädd att verka dum, brist på information, brist på lämpliga kurser eller svårighet att kombinera studier med familjeansvar utgör hinder. Råden innefattar bland annat behovsinventering, uppsökande verksamhet, vägledning och stöd.

I sin sammanfattning av konferensbidragen gör Boshier (1985) några intressanta iakttagelser. Bland annat noterar han att lärare kan använda "motivation" som bortförklaring. Det är allt för enkelt att skylla dropouts, lathet eller tröghet på att de studerande skulle vara omotiverade. Boshier menar att man i stället skall arbeta med pedagogiken, så att de studerandes motivation hålls på en hög nivå. Han noterade vidare att länderna i Östeuropa använde motivationsbegreppet på ett annat sätt än de i väst och i USA. De senare såg motivation som ett mentalt eller psykologiskt begrepp, medan de i öst pratade om motivation som en uppsättning sociokulturella omständigheter som ger upphov till behov av vuxenutbildning. Det är med andra ord samhället (staten, kulturen) som har motiv för att utbilda de vuxna. Han noterade att man kunde urskilja diskussioner om motivation och

lärande på tre nivåer. På individnivån diskuterades psykologiska faktorer, ungefär motsvarande de i genomgången i kapitel två. På den institutionella nivån diskuterades sådant som utbildningsanordnarna och pedagogerna kan göra för att möta vuxnas särskilda behov. På samhällsnivån diskuterades demografiska, tekniska och ekonomiska förändringar som skapar behov av vuxenutbildning, olika staters sätt att organisera och stimulera vuxenutbildning och begrepp såsom demokratisering.

## Patricia Cross Chain-of-Response-modell

I en bok från 1981 om vuxnas lärande syntetiserar Cross (1981) fyra olika motivationsmodeller. Den första av dessa är Henry Millers (1967) kraftfältsanalys, som han utvecklade för att begreppsliggöra varför arbetarklassen inte deltog i vuxenutbildning i samma utsträckning som medelklassen. I sin modell kombinerar han Maslows och Lewins teorier. Enligt Maslow kan man anta att arbetarklassen är mest intresserad av yrkesinriktad utbildning, medan medelklassen som redan har tillfredsställt de lägre behoven i behovshierarkin antas vara mer intresserad av att odla sina intressen och utbilda sig för att förverkliga sig själva. Detsamma antas gälla för yngre i förhållande till äldre. Miller kombinerar sedan dessa insikter med Lewins kraftfältsteori och menar att man kan isolera pådrivande (positiva) och tillbakahållande (negativa) krafter för var och en av dessa grupper. Exempel på pådrivande krafter kan vara behov av arbete och inkomst eller ny teknik som man behöver bemästra. Exempel på tillbakahållande krafter kan vara kulturella mönster, som att det inte skulle vara macho att sätta sig på skolbänken. Summan av krafterna avgör huruvida personen vidareutbildar sig eller ej. Teorin säger också att när väl dessa krafter är identifierade, kan man i vissa fall också göra något åt dem - åtminstone somliga av dem. Om brist på information eller dålig tillgänglighet är en negativ kraft kan ju denna åtgärdas. Modellen är i grunden sociologisk - den koncentrerar sig på förhållanden i omgivningen, snarare än på inre egenskaper hos individen.

Den andra modellen är Kjell Rubensons (1977). Rubenson använder Vrooms (1964/1995) teori som redogjordes för tidigare. Modellen antar att människor vidareutbildar sig för att de vill få något konkret resultat av det och att de har en klar uppfattning om vad detta resultat innebär. (Ett antagande som givetvis kan ifrågasättas på samma sätt som Vroom har ifrågasatts). "Förväntningsdelen" i Rubensons teori består av två delar, dels förväntningen om att man skall lyckas med sin utbildning, dels förväntningen om att utbildningsresultatet skall ge upphov till andra positiva följder, som t.ex. en befordran. Precis som i Vrooms modell så multipliceras det ena med det andra, vilket betyder att ifall det ena är noll blir resultatet också noll (vilket är ett krångligare sätt att säga att båda faktorerna måste finnas). Sedan skall emellertid förväntningen också multipliceras med *värdet*. Individens antas sätta ett värde på de förväntade konsekvenserna av ett utbildningsbeslut. Detta kan vara positivt, noll eller negativt. Värdet kommer man i princip fram till genom att väga för- och nackdelar med det förväntade utbildningsresultatet (även om Rubenson hellre använder Lewin och talar i termer av positiva och negativa krafter). Man kanske förväntar sig att utbildningen leder till ett bättre jobb, men samtidigt fler resdagar och mindre tid med familjen. Om det negativa värdet av det senare tar ut det positiva värdet av det förra så struntar man i utbildningen. Den här modellen fokuserar på individen. Det är en kognitiv modell, där individens uppfattning och bedömning av omgivningen ges större utrymme än faktiska hinder.

Den tredje modellen har formulerats av Roger Boshier (1973) som studerade avhoppare från vuxenutbildning i Nya Zeeland. Han menar att avhopp från studier, likväl som icke-deltagande, kan förklaras av att det är för stora skillnader mellan individens självuppfattning och deras uppfattning om hur de passar in i utbildningsmiljön (med andra studenter, läraren, den institutionella miljön). Skillnader mellan självuppfattningen och individens föreställningar om hur man borde vara spelar också in. Enkelt uttryckt, om en lågutbildad person från arbetarklass som tvivlar på sin egen studieförmåga möter en medelklassmiljö med idel studiebegåvade personer är det stor risk att denne inte

anmäler sig eller inte fullföljer studierna. Som utbildningsanordnare kan man anpassa utbildningen till målgruppen, menar Boshier, men Cross påpekar att han inte har några förslag till hur man som utbildningsanordnare skulle kunna göra något åt det andra hindret, dvs. individers självskattning.

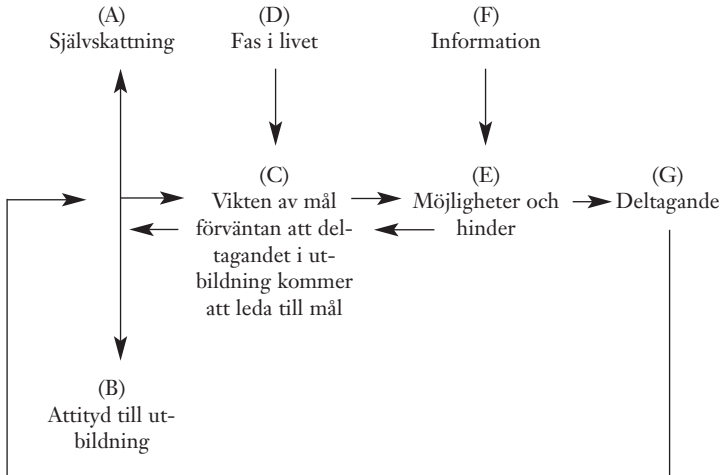
Den fjärde och sista modellen kommer från Allen Tough (1979) och är enligt Cross egentligen ingen fullfjädrad modell, men den har likväl bidragit till Cross modellbygge. Tough menar att människor utbildar sig för att de vill få ut något av det och de vill få ut något av det i vartdera av fem olika steg i utbildningsprocessen. De fem stegen är (1) engagera sig i läraaktivitet (2) inhämta kunskap eller färdighet (3) använda kunskapen (4) få en materiell belöning (5) få en symbolisk belöning, till exempel betyg. Det man "får ut" är positiva känslor, som Tough kategoriserar i tre grupper: glädje, självuppskattning och uppskattning från andra.

Så var då ingredienserna redovisade. Hur syr nu Cross ihop det hela? Hon börjar med att påtala de gemensamma dragen i teorierna:

- Att motivation är ett resultat av interaktion mellan individ och miljö
- Att motivation beror på individens uppfattning om positiva och negativa krafter i situationen
- Att de med låg självkänsla sällan deltar i vuxenutbildning
- Att individens referensgrupp (exempelvis klass) spelar stor roll
- Att det måste finnas samstämmighet mellan olika faktorer (exempelvis självuppfattning och uppfattning om utbildningsmiljön)
- Att grundläggande behov (enligt Maslows teori) måste tillfredsställas före högre behov
- Att individens förväntningar om resultatet är instrumentella



På detta bygger Cross följande modell:



FIGUR 2: *Chain-of-response* (COR) modell för att förstå deltagande i vuxenutbildning enligt Cross (1981:124).

Enligt den här modellen går det alltså inte att hitta ett eller flera enkla skäl till varför man väljer att delta i vuxenutbildning, utan det är en komplicerad orsakskedja, där varje steg beror av det närmast föregående och där varje steg innebär att individen värderar sin position i förhållande till omgivningsfaktorer. Så här läser man modellen, enligt Cross:

- A. Självsfattningen är det första steget. Personen måste tro sig klara studierna för att delta. Befarar man att misslyckas är det risk att studier uppfattas som ett alltför stort hot mot självkänslan. Är man en prestationsinriktad människa så söker man sig till nya utmaningar.
- B. Attityder gentemot utbildning kommer från personens egen tidigare erfarenhet, men också från personens referensgrupper. Båda kan lägga hinder i vägen eller gynna deltagande.
- C. Både individens mål, värderingen av dessa och förväntningarna om att målen skall infrias påverkar deltagandet. Baklängespilen betyder att förväntningarna hänger ihop med

självskattningen. De med högt självförtroende förväntar sig framgång och tvärtom.

- D. Vid stora förändringar i livet, som arbetslöshet eller skilsmässa är människor extra motiverade att utbilda sig.
- E. Möjligheter och hinder av olika slag, som tillgång till utbildningstillfällen, barnomsorg, finansiering med mera kommer in först här. Den med svag motivation kanske ger upp om hindren är för stora, medan den med hög motivation ser till att övervinna hindren. Baklängespilen till C betyder att nya utbildningsmöjligheter kan höja individens förväntningar om att kunna delta framgångsrikt och därmed öka motivationen.
- F. Utbildningstillfällen kan finnas och exempelvis barnomsorg kanske ordnas, men om inte vuxna är medvetna om detta kommer de ändå inte att delta. Alltså är information och vägledning en mycket viktig del i kedjan.
- G. Här har alla hinder övervunnits och den vuxne utbildar sig. Pilen tillbaka till A och B betyder att en framgångsrikt genomförd utbildning gynnar både självkänsla och attityder samt ökar motivationen att åter delta.

Vid var och en av de här punkterna kan det finnas både pådrivande och tillbakahållande krafter. En vuxens beslut att delta i utbildning beror alltså på en kombination av många, komplexa faktorer, som dessutom kan vara olika för varje individ. Läxan för utbildningsanordnare, enligt Cross, är att det för många människor inte räcker med att öka möjligheter och undanröja hinder (E och F) för att de skall delta. Om inte självkänslan och attityderna motiverar till vidareutbildning så spelar utbudet ingen roll.

## Några empiriska resultat

Cross antyder att hennes modell är i första hand heuristisk. Empiriska forskningsresultat kan modifiera den. Med tanke på att både hennes och övriga citerade modeller har några decennier på nacken kan det vara av intresse att citera något exempel på nyare, empirisk forskning som använder modellerna. I en mycket stor intervjuundersökning (med fasta svarsalternativ)

jämförde Skaalvik & Finbak (2001) studiemotivationen hos vuxenstuderande i Norge, Spanien och Storbritannien. Man utgick från flera av teorierna ovan och mätte huruvida självförtroende, intresse av att lära sig för kunskapens egen skull (*intrinsic interest*) och intresse av att lära sig för att nå utbildningsmål (*extrinsic interest*) var relaterat till deltagande. Det sistnämnda var starkt korrelerat till deltagande i alla tre länderna, men för de övriga faktorerna var sambandet svagare. Enbart i Spanien spelade självförtroendet någon roll, vilket författarna förklarar med att utbildningsnivån är avsevärt lägre där än i de andra länderna och att självförtroendet därför skulle ha en mer avgörande roll för ett utbildningsbeslut. Att lära sig för kunskapens egen skull hade, förvånande nog, mycket ringa betydelse i Norge. Detta förklarar författarna med att norrmännen är mycket välutbildade från början och att de kurser de går oftast har med arbetet att göra och tas på arbetstid. Dessa forskningsresultat pekar på svårigheten att förklara motivation med enskilda, isolerade och individrelaterade faktorer.

Undersökningen innehöll också frågor om motiv till att vidareutbilda sig. Det vanligaste svaret var knutet till anställningen eller den anställning man hoppades få. Intresse för ämnet och möjlighet att utvecklas som människa hamnade också högt. Man frågade också om hinder - varför man inte valt att delta i vuxenutbildning. Här handlade de vanligaste svaren (i fallande ordning) om brist på tid, brist på intresse, inget behov, hälsoskäl, omsorgsplikter eller brist på lämpligt utbildningstillfälle.

Baserat på resultaten och på tidigare forskning, lanserar författarna en modell med boxar och pilar liknande Cross modell ovan (Skaalvik & Finbak, 2001:58). Skillnaden gentemot Cross modell, förutom att boxarna är lite annorlunda komponerade och sammanflätade, är att en ny stor box tillkommit, nämligen *kulturella faktorer*, såsom värderingar, ekonomi, arbetsmarknad och strukturella normer. Dessa antas påverka både personers tidigare erfarenheter, deras värderingar och intressen, tillgänglighet till utbildning och stimulera deltagande. Såsom en betydelsefull, ny sådan strömning räknar författarna det mycket starkt ökande arbetsplatslärandet.

## En pedagogs tankar

Raymond Wlodkowski (1999) har skrivit en bok som heter "Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults". Som titeln antyder handlar boken om vuxenpedagogik, men Wlodkowski kopplar ihop begreppen pedagogik och motivation. Han menar att motivation är ett sorts grundtillstånd. Alla vuxna vill skapa mening i sin värld och bli duktiga på det de gör, skriver Wlodkowski och det är detta som gör oss motiverade att lära. Att undervisa handlar därför enligt honom om att stimulera denna motivation. Detta gör man genom att använda en pedagogik som åstadkommer fyra saker: Den inkluderar den studerande i en gemenskap. Utanförskap hämmar nämligen motivationen. Den hjälper den studerande att skapa en positiv inställning till lärandet. Den gör att lärandet känns meningsfullt för individen och den hjälper individen att lyckas med studierna, att känna sig kompetent. Dessa fyra faktorer motiverar individen att lära, men de tjänar samtidigt som en sorts instruktion för pedagogiken. Wlodkowski utvecklar sedan sina tankar och presenterar inte mindre än sextio konkreta undervisningsstrategier baserade på de här fyra faktorerna. Wlodkowskis bok diskuterar alltså inte specifikt varför vuxna väljer eller inte väljer, att läsa vidare (det verkar vara vår inneboende natur), men han menar att oavsett motivationsnivå när man kommer till studierna, så kan motivationen bibehållas eller ökas genom en riktig pedagogik och det är pedagogens ansvar att se till att så sker. För den som vill läsa om Wlodkowskis teorier på svenska och med svenska undervisningsexempel, refererar jag till kapitel 2 i Hedin & Svensson (1997).

## Vad säger svenska forskare?

Teorierna ovan, som mestadels är amerikanska eller kommer från ett annat engelskspråkigt land, handlar i huvudsak om individen eller om pedagogik i en undervisningssituation frikopplad från arbetet. Om man i stället koncentrerar sig på svensk forskning så finner man att det finns en rikhaltig litteratur om lärande på arbetsplatsen.

Jan Holmer (1996) undersökte sjukvårdsanställda kvinnors inställning till kompetensutveckling, både i Sverige och i Spanien, via en enkätundersökning. De anställda var i grunden positivt inställda till detta, men det visade sig att det fanns en lång rad strukturella hinder, som allesammans hade med maktlöshet att göra. De anställda kunde inte påverka arbetets uppbygg och arbetet medgav inte heller att de utnyttjade sin kompetens till fullo. Det begränsade handlingsutrymmet medförde små möjligheter att utvecklas och lära sig i arbetet och de såg inte heller att utbildning skulle kunna leda till karriärutveckling. Rapporten bidrar med två nya tankar till denna översikt. För det första lyfts arbetets strukturering fram som ett hinder för studiemotivationen. För det andra påtalas att detta riskerar att öka klyftorna på arbetsplatserna. De grupper som kanske mest behöver kompetensutveckla sig hindras att göra detta genom det sätt på vilket arbetet organiseras.

Dessa båda teman är ofta förekommande i svensk forskning om lärande på arbetsplatser. Exempelvis utvecklar flera författare i en antologi redigerad av Ellström, Gustavsson, & Larsson (1996) tankar om hur man bäst bör organisera för lärande på arbetsplatser. Ellström (1996) betonar till exempel att den lärande bör få vara delaktig i målformulering, planering och verksamhetsutveckling och att arbetsuppgifter bör innehålla en hög lärandepotential (i motsats till automatiserade rutinjobb). Vidare skall det ges tillgång till information och teoretiska kunskaper, tillfälle att pröva sina nya kunskaper i praktiken och tillfälle att utbyta erfarenheter med andra och reflektera. Ellström påtalar också att grupprocesser, arbetsplatskulturer och organisationsstrukturer inverkar på lärandet. Översatt till motivationstermer kan man dra slutsatsen att vissa typer av organisering av arbete och lärande på arbetsplatser skapar motivation att lära, medan andra sorters organisering hindrar den. Resonemanget blir en parallell till tankar om hur olika sorters pedagogik i undervisningssituationer gynnar eller missgynnar motivationen.

Om bidragen i Ellström et al., (1996) tecknar en ljus bild av möjligheterna till ett gott arbetsplatslärande, varnar ett antal författare i Abrahamsson, Abrahamsson, Björkman, Ellström, &

Johansson (2002) för att det post-industriella arbetets organisering snarare motverkar det. Nyare organiseringsformer, som exempelvis *just-in-time*-produktion är egentligen Taylorism i ny dräkt och gynnar bara ett snävt anpassningslärande till förfång för ett mer utvecklingsinriktat lärande. Dessutom medverkar detta till ytterligare ökade klyftor. Det utvecklingsinriktade lärandet förbehålls de redan lärda.

## Sammanfattning

Vad säger då dessa teorier om motivation och vuxnas lärande? Att försöka sammanfatta dem är förstås ett vanskligt företag. Jag tycker mig ändå finna några huvuddrag som förtjänar att lyftas fram. För det första vilar de flesta av teorierna på en humanistisk grund i Maslows och Rogers anda. Vuxna anses ha en inneboende motivation att lära. För det andra förklaras bristande studiemotivation med hinder av olika slag. Att vuxna inte alltid i stora skaror strömmar till vuxenutbildning förklaras med att det finns ett antal hinder, som håller tillbaka den inneboende motivationen. Dessa hinder kan finnas på olika nivåer.

På den personliga nivån finns det som i engelskspråkig text kallas *dispositional variables*. Det finns olika förslag på varifrån dessa kommer. Somliga ser dem som medfödda personlighetsdrag. Andra ser dem som resultat av uppfostran och tidigare erfarenheter. Så finns det också de som knyter ihop dem med teorier om olika slags behov som människor antas ha. Behoven i sin tur ses antingen som universella och hierarkiska (alla har alla behov och grundläggande behov måste tillfredsställas före högre behov) eller så antar man att olika sorters behov är olika fördelade bland befolkningen (t.ex. att somliga är prestationsinriktade och att andra har sociala behov). Exempel på föreslagna hinder på den personliga nivån är:

- otillräckligt självförtroende i allmänhet
- dåligt förtroende för den egna förmågan att klara studierna (*self-efficacy*)
- tidigare skolerfarenheter som gett en negativ bild av utbildning
- identifikation med socialgrupp - man ser sig inte som en som studerar

Så finns det en rad hinder som är av mindre "psykologisk" natur, men likväl knutna till personen och dennes livssituation. De refereras ibland till som *situational variables* i engelskspråklig text. Där finns framförallt brist på tid och ibland brist på intresse (vilket dock motsägs av motivationsteorierna - man anses ju vara naturligt intresserad, alltså förklaras bristen på intresse i sin tur ofta med någon av alla de andra faktorerna). Här finns också det faktum att man inte alltid kan se någon konkret fördel av att skaffa sig utbildningen. Utbildning för utbildningens egen skull är i de flesta fall inte tillräckligt för att motivera vuxna (eller rättare: att motivera de vuxna som man anser sig behöva motiveras). Jag listar dessa hinder nedan, för överskådlighetens skull:

- brist på tid
- brist på intresse
- brist på konkret förväntat resultat med studierna

På den institutionella nivån (eller strukturnivån) finns också en lång rad möjliga hinder för studiemotivationen. Teorierna ovan har diskuterat följande:

- brist på tillgänglighet till studier (exempelvis i glesbygd)
- brist på information om studiemöjligheter
- brist på barnomsorgsmöjligheter
- brist på studiefinansiering
- schemalägningsproblem - tiderna passar inte vuxna
- på arbetsplatser: arbetets organisation
- en pedagogik som inte är anpassad efter vuxnas sätt att lära

Så finns det institutionella hinder av mer allmän natur:

- sociala normer som motverkar utbildningsdeltagande
- arbetsmarknaden: att det inte finns arbetsmöjligheter för de nyutbildade eller att utbildningen inte leder till ett bättre jobb

Efter att sålunda ha identifierat hindren för motivationen, så säger litteraturen att om man undanröjer dessa hinder, så infinner sig studiemotivationen. Man råder politikerna att arbeta med de institutionella hindren, såsom att se till att det finns utbud, finansiering, information och barnomsorg, samt att inrätta studierna efter arbetsmarknadens behov. Man påtalar vidare att det borde arbetas med attityder och sociala normer och att man borde tänka på hur skolans arbete bedrivs, för att inte skrämja bort eleverna när de blivit vuxna. Arbetsgivare råds att organisera om arbetet för att gynna ett utvecklingsinriktat lärande.

Den överväldigande majoriteten av råden handlar emellertid om pedagogikens utformning. De som skrivit de refererade verken är i regel pedagoger och det blir därför naturligt att fokusera på vad pedagogiken kan uträtta för att locka fram motivationen. Det finns också en mycket stor tilltro till pedagogikens möjligheter att undanröja hinder som egentligen kommer någon annanstans ifrån. Exempelvis anförs att nya, goda studieerfarenheter kan undanröja effekterna av tidigare, dåliga sådana. Det sägs också att lyckade studier bygger självförtroende och känsla av kompetens. Jag skall inte här sammanfatta de pedagogiska råden, utan hänvisar den intresserade till de texter som refererats ovan, särskilt Husén (1958), Knowles (1980) och Wlodkowski (1999).

Den modell som anförts är en homeostasmodell. Först finns motivationen. Därefter sjunker den på grund av diverse omständigheter och hinder. Sedan undanröjer man hindren och då återkommer motivationen. Det råder åter jämvikt. Modellen förutsätter bland annat två saker: dels att motivation *finns*, dels



att motivationen finns hos *individen*. Det är individen som “äger” motivationen. Båda antagandena kan diskuteras. Detta är ämnet för nästa kapitel.

## 5. En problematisering av motivationsbegreppet

Finns verkligen det som motivationsteori undersöker?

Det finns flera svårigheter med begreppet motivation. Som framgick tidigare har det begreppsliggjorts på en mängd olika sätt och det verkar inte som om man ännu kommit fram till pudelns kärna. I stället tenderar begreppet att mångfaldigas i proportion till antalet forskare som sysslar med det. En teori som får spridning leder oftast till att andra vill testa den i nya undersökningar. Resultaten av dessa undersökningar ger i sin tur anledning att ifrågasätta den ursprungliga teorin och lansera en ny variant. Det är för övrigt sådant som forskare blir belönade för. Resultatet riskerar att blir svåröverskådligt. Ett annat problem är att begreppen tenderar att gå in i varandra. Under hela 1900-talet har forskare beklagat att andra forskare inte är tillräckligt stringenta i sin definition och operationalisering av begrepp, vilket försvårar jämförelser mellan studier och hindrar den kumulativa kunskapsutvecklingen. Forskningen tenderar att divergera i stället för att konvergera. Nedan citerar jag Victor Vroom:

Applied psychologists have rarely been precise or systematic in their language. It is not uncommon to find almost as many terms for a referent as there are investigators concerned with it. These terms are usually "borrowed" from everyday language and are seldom adequately defined or systematically related to other concepts. As a result, the relationship between the work of different investigators is often obscured and the lines of progress are difficult to discern (Vroom, 1964/1995:322).

Eftersom ingen har patent på hur man gör den adekvata definitionen eller på vilket sätt man systematiskt relaterar den till andra begrepp så borde det inte ha förvånat Vroom att situa-

tionen inte förbättrats. Brush (1992) som gick igenom psykologisk forskning om kvinnliga företagare sade samma sak 1992 och Meeks, Neck, & Meyer upprepade temat 2001.

Det finns emellertid fler problem än begreppsmångfald. Forskarna ovan har ju trots allt en positiv syn på att det *går* att operationalisera och begreppsliggöra motivation. Men hur går man egentligen tillväga? En typisk motivationsteori består av ett antal situationsvariabler och ett antal variabler som hänförs till personen samt teorier om hur dessa hänger ihop, hur de påverkar varandra och hur de tillsammans påverkar den beroende variabeln. Situationsvariablerna kan man ibland observera, men de personliga variablerna som oftast består av värderingar och attityder av olika slag mäts i regel genom att personen utsätts för ett verbalt eller visuellt test, eller, vilket är vanligare, får svara på ett antal frågor på en sjugradig Likertskala eller liknande. Där skall man ta ställning till en rad olika påståenden och bedöma ifall de "stämmer helt" (1) eller "stämmer inte alls" (7) eller ifall något värde däremellan passar bäst. Frågorna är tänkta att mäta psykologiska *constructs* - som exempelvis prestationsinriktning. Problemet är att ingen har sett en prestationsinriktning. Det är ett av forskare konstruerat begrepp, vars existens berättigas av att människor svarar på de frågor som avser att mäta det. Oavsett vilken siffra forskarna får fram så kan de dra slutsatsen att personen har låg, mittemellan eller hög prestationsinriktning. Visar det sig sedan att de som svarat med höga siffror också är de som presterar bättre mätt på ett eller annat sätt så får man ytterligare stöd för att "prestationsinriktning" existerar. Men man har fortfarande inte direkt observerat prestationsinriktningen. Man bara antar dess existens. Man antar också ett orsakssamband - att prestationsinriktningen orsakar den höga prestationen och inte tvärtom. Men inte heller orsakssambandet har man observerat. Det kan man inte i korrelationsstudier. Det krävs att orsaken kommer före effekten, i tid, för att man skall kunna dra sådana slutsatser.

Det går alltså att ifrågasätta både existensen av de inre egenskaper man mäter och - ifall de trots allt existerar - antagandet att de skulle försäkra beteenden av olika slag. De inre egenskaper-

na (värderingar, self-efficacy, motivation, prestationsinriktning, maktbehov, osv.) som psykologer och motivationsforskare mäter kallas med ett samlingsnamn för attityder. Attityder definieras som “predispositions to behave in a characteristic manner with respect to specified social objects or classes of such objects” (King & McGuinnies, 1972:8). De ses som mentala fenomen, som finns inuti individen och som formas genom inläring. En persons bakgrund och erfarenheter anses påverka attityderna och attityderna anses i sin tur påverka beteendet på ett förutsägbart sätt. Attityderna ses som möjliga att påverka genom ny information, vilket förklarar varför de är så intressanta att forska om. Kan man påverka attityderna kan man alltså ändra människors beteenden. Kan man påverka studiemotivationen kan man få en vuxen att studera.

Problemet är att det inte verkar som om det fungerar. Psykologer medger det själva, även om de försöker rädda konstruktionen genom att modifiera den. Det har funnits kritiska röster inom psykologin under hela den senare delen av 1900-talet. En tidig kritiker var Wicker (1969) som gjorde en systematisk genomgång av empiriska studier av förhållandet mellan attityder och beteende. Resultatet var nedslående.

Taken as a whole these studies suggest that it is considerably more likely that attitudes will be unrelated or only slightly related to overt behaviors than that attitudes will be closely related to action (Wicker, 1969:76).

Abelson (1972) gjorde en annan genomgång. Han fann att folk inte handlade som de sade att de skulle och ibland handlade folk på sätt som de till sin förvåning fann vara motsatt deras värderingar. Det fanns inte heller något samband med hur mycket man tog till sig av ny information (i avsikt att ändra värderingar) och hur mycket den korresponderande värderingen ändrades. Han ifrågasatte, dels ifall ny information hade någon effekt på värderingar, dels ifall värderingar hade någon effekt på beteende.

Näste forskare, Foxall, gick igenom litteraturen från 1970 till 1979. Hans resultat var lite mer optimistiska, men skillnaden var att begreppet "attityd" formulerats om. Han fann att studier som visade mer konsistens även tog med andra faktorer såsom "situationsfaktorer som faktisk eller antagen närvaro av vissa andra personer, normativa föreskrifter om lämpligt beteende, alternativa tillgängliga sätt att bete sig... oförutsedda yttre händelser och förväntade eller faktiska resultat av olika handlingar". Det blev inte mycket förklaringskraft kvar för den inre attityden. Foxall skriver att sociala faktorer förklarar beteendet i så stor utsträckning att de gör "alla föreställningar om inre mentala processer som föregår beteendet felaktiga, opålitliga och irrelevanta" (Foxall, 1984).

Beteendeforskarna Payne, Bettman, & Johnson (1992) ifrågasätter inte bara orsakssambanden, utan också huruvida attityderna finns över huvud taget. De skriver att när man besvarar frågor eller gör uppgifter som handlar om attityder gentemot ett objekt eller en händelse så *visar* man inte sin attityd, utan man *skapar* den. Det vill säga, attityden skapas genom själva övningen att svara på frågan. Det kan också hävdas att påståenden om vad man ämnar göra (=intentioner, viktig ingrediens i bl.a. Ajzen & Fishbeins motivationsteori) snarare skall tolkas som ett sätt att rättfärdiga och förklara sådant man redan gjort, än som en indikation på vad man ämnar göra. Som Abelson skriver: "Folk rättfärdigar beredvilligt vad de gjort genom att rätta sina påståenden om attityder efter detta. Det motsatta förhållandet har visat sig mer motspänstigt" (Abelson, 1972:25).

Det finns forskare som skriver specifikt om motivation som framför samma kritik. Jag har tidigare refererat till Pinder (1998). Han skriver att det är ett genomgående antagande i motivationsteori att attityder påverkar beteende, men att man precis lika gärna kan sluta sig till att människors beteende gentemot ett visst objekt skapar attityderna till detsamma. Likaså kan man tänka sig att människor när de svarar på frågor om varför de gör så eller så försöker de leverera konsistenta svar eller svar som stämmer med vad de själva anser är lämpligt beteende eller svar som de anser stämmer med ett socialt godkänt beteen-

de (Pinder, 1998:233). Hans genomgång av studier av förhållanden mellan attityder till arbetet och arbetsprestationer visar att "det finns ingen enkel, direkt och pålitlig association mellan attityder och prestationer, trots att det sunda förnuftet säger att det borde vara så" (Pinder, 1998:257).

Slutsatsen av dessa forskares tankar är alltså att det är mycket tveksamt ifall inre motivation "finns" som ett oberoende, identifierbart och mätbart fenomen. Teorierna ovan säger snarast att motivationen definieras i och med att man mäter den - det är forskarens föreställning om motivation som formar hur "motivation" begreppsliggörs. Teorierna säger vidare att även om motivation skulle finnas, så är det mycket tveksamt ifall man kan dra några slutsatser om hur motivationen förhåller sig till handling. Detta skulle rycka undan skälet till den psykologiska motivationsforskningen - man vill ju undersöka vad som orsakar handling.

Om nu inte motivation "finns", eller, ifall det trots allt skulle finnas, ändå inte går att mäta och systematiskt relatera till människors beteende, hur skall man då förhålla sig till teorier om motivation? Det har ju skrivits hyllmeter om motivation och begreppet används flitigt i vardagsspråket, så det blir svårt att bara ignorera det. Finns det kanske alternativa sätt att förhålla sig till begreppet?

## En socialkonstruktionistisk syn på motivation

Om man i stället för att se motivation som något essentiellt som går att mäta, studerar begreppet som socialt konstruerat, så öppnar sig nya sätt att se det. Verkligheten som socialt konstruerad betyder, enligt Berger & Luckmann (1966), att den mening man ger fenomen av olika slag är någonting man lärt sig av andra, kommit överens om tillsammans med andra eller förhandlat sig fram till. Sedan har man skyndsamt förpassat denna inlärnings- eller förhandlingsprocess till glömskans område och så tar man verkligheten (eller rättare: förståelsen av verkligheten) för given. Berger & Luckmann (1966) beskriver

processen som ett cirkulärt förlopp som inbegriper följande tre steg: *Externalisering* (av "kunskap", "fakta", "det man vet", "hur det är"), *objektifiering* (där "det man vet" görs till något objektivt) och *internalisering* (då man lär sig av andras objektifierade kunskap). När kunskap tas för given och när den används som normativ förklaring för ett handlingsmönster sägs den vara *institutionaliserad*. Man skulle kunna beskriva den här texten med dessa termer. Jag har läst ett antal böcker om motivation och därmed internaliserat viss kunskap. Jag berättar om teorierna i den här boken och externaliserar därmed desamma. Boken i sig är ett exempel på objektifierad kunskap och det är förstås också de böcker jag refererar till. Läsaren internaliserar i sin tur kunskapen och berättar kanske om den för en kollega. Då externaliserar läsaren och lyssnaren internaliserar. På så vis formas vår förståelse av verkligheten i ett socialt samspel.

Lyckligtvis är det så att motivationsteorierna i den här boken är så många och så motsägelsefulla att det sista stadiet i Berger & Luckmanns terminologi, institutionaliseringen, antagligen låter vänta på sig. Men det mesta tar man faktiskt för givet, helt enkelt för att man är därtill nödd och tvungen. Livet skulle bli ohanterligt om man hela tiden skulle ifrågasätta meningen med alla fenomen man har runtomkring sig. Att ta saker för givna ger också en känsla av trygghet och säkerhet. Giddens (1991) använder begreppet ontologisk trygghet och med detta, skriver han, följer handlingsförmåga. Men för givet tagen kunskap kan ibland bli förlegad och oanvändbar, kanske rentav skadlig. Kunskap har en maktdimension (Foucault, 1993) då den anger vad som är sant och vad man skall rätta sig efter och genom detta utesluter den alternativa tolkningar eller handlingar. Därför kan det finnas anledning att granska på vilket sätt viss kunskap konstrueras och vilka effekter denna kunskap får.

En socialkonstruktionistisk syn innebär alls inte, vilket kritiker ibland anför, att man förnekar existensen av en objektiv verklighet. Verkligheten finns, men någon instruktionsbok medföljer inte. Det är vi själva som ger verkligheten en innebörd och ibland sätter man krokben för sig själv (eller andra) i denna meningskonstruktion.

Med hjälp av några andra forskares arbeten kommer jag att vända och vrida lite grann på motivationsbegreppet utifrån förståelsen att motivation är ett socialt konstruerat begrepp, i motsats till den gängse förståelsen att det skulle vara något essentiellt, objektivt existerande fenomen som går att mäta. Innan dess kan det emellertid vara på sin plats att kort beröra några andra begrepp, som med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv får en annorlunda tolkning. Språket, jaget och individen/samhället är sådana begrepp.

Den gängse förståelsen av språket är att ord representerar eller avspeglar någonting. En stol är en stol. Språket ses därför som ett neutralt verktyg som kan användas för att beskriva och förstå en objektiv verklighet. Enligt den socialkonstruktionistiska synen är emellertid en stol en stol bara därför att vi kommit överens om att det är så. Ordet får inte sin innebörd genom sin referens till det fysiska objektet, utan genom sin referens till andra ord - i det här fallet exempelvis genom sin referens till "soffa, bord, fätölj" (Saussure, 1970). Det betyder att innebörden i ordet är bara löst kopplad till det som det refererar till och innebörden kan skifta. Var går till exempel gränsen mellan stol och fätölj? Är soffan detsamma i Sverige som i Japan? Dessa möbelexempel kan kanske tyckas banala, men om man applicerar samma resonemang på mer abstrakta företeelser (som motivation) så framgår poängen. Om ett så enkelt begrepp som "stol" bäst förstås som relaterat till andra begrepp, snarare än till den tingest man refererar till, så betyder det att det också är en poäng att studera ordet "motivation" som relaterat till andra begrepp, snarare än till någon underliggande essentiell verklighet.

Nästa ko till slaktning är "jaget". Idén om ett enhetligt jag, som fattar beslut, som har en identifierbar personlighet, som har vissa värderingar och preferenser och som "innehåller" allehanda psykologiska variabler är en grundläggande föreställning i de flesta teorier om motivation. Men även jaget ses i den socialkonstruktionistiska traditionen som socialt konstruerat. Talesättet att man dömer andra efter sig själv är fel, skriver Vygotskij (1966). Det är snarare tvärtom. Först lär man sig för-



stå andra och sedan lär man sig att förstå sig själv efter andra. Man lär sig alltså (eller internaliserar) vad ett "jag" är för något och fyller det med ett innehåll som är kulturellt gångbart i den omgivning man växer upp i. Jaget konstrueras och omkonstrueras alltså i relation till andra. Ens jag-konstruktion skall förstås i relation till en publik, vars verkliga eller inbillade reaktioner ständigt påverkar densamma (Czarniawska, 1997). Jaget är ett relationellt begrepp, precis som allting annat. I dagens moderna samhälle där det på samma tid och plats kan finnas en lång rad varianter på vad ett kulturellt gångbart "jag" är för något blir också idén om det enhetliga jaget förlegad. I stället pratar man om det "fragmenterade" jaget. Med detta förstås att jaget *inte* är något enhetligt, utan att man upplever sig själv olika (och utifrån detta agerar olika) i olika situationer, samt att detta inte är något sjukdomstecken, som traditionell psykologi skulle hävda, utan något fullkomligt normalt (Gergen, 1991, 1995). Föreställningen om att man *bör* ha ett enhetligt jag är emellertid förhärskande i vår kultur. Detta ger upphov till vad Giddens (1991) kallar "jagets reflexiva projekt", vilket innebär att man för att överleva hela tiden bygger på och ständigt reviderar berättelsen om vem man är.

Om nu jaget eller identiteten skall förstås som socialt konstruerat, så innebär detta också att individen skall förstås som en social konstruktion. Vad som menas med en individ är något man lärt sig, i samspel med andra. Även sådant som man knappast brukar ifrågasätta som individuella aktiviteter, som tankar och känslor, kan ses som sociala. Utan ett språk kan man ju inte tänka. Det är språket som förser oss med kategorier för tankeverksamheten och språket har vi lärt oss i en social process. Alltså kan även tänkande, oavsett om man är i andras sällskap eller ej, ses som en social verksamhet. Samma sak gäller känslor.

Detta innebär att gränsen mellan det man kallar individ och det man kallar samhälle, miljö eller omgivning löses upp. Om man förstår tänkandet som socialt, så är ju inte omgivningen något som finns utanför kroppen. Kroppen är en del av omgivningen. Dessutom är ju inte "omgivningen" något enhetligt och beständigt, utan består av ett oräkneligt antal delar varav de flesta des-

sutom påverkas av människan. Till yttermera visso kan man bara begreppsliggöra "omgivningen" med hjälp av de förståelsekategorier som framförhandlats socialt (dvs. språket, fast med krångligare ord). Omgivningen visar sig aldrig för oss "som den är".

Samhällsvetenskapens förtjusning i att analysera problem på olika "nivåer" blir därmed problematisk. Visst kan det förenkla förståelsen att förlägga problem till "individnivå" eller "samhällsnivå" eller att prata om mikro-, meso- eller makronivåer, men det kan också innebära att man sätter på sig skygglappar. Man tar en viss uppdelning av nivåer (den är alltid godtycklig) för given och så bestämmer man sig för att bara studera en av dem, vilket kan innebära att problem onödigtvis "förläggs" till den här nivån. Ett exempel från min egen tidigare forskning är entreprenörskapsteori som har en förkärlek för individuella förklaringar (det mesta anses bero på den enskilde entreprenörens dådkraft) och där forskningen allt som oftast bortser från strukturella sådana (Ahl, 2004). Även om man försöker ta med flera nivåer så blir uppdelningen mellan dem ändå problematisk. Ett exempel från motivationsforskningen är uppdelningen mellan inre och yttre motivation. Den har ett heuristiskt värde - det blir enkelt att prata om den - men den blir inte meningsfull om man förstår jaget som socialt konstruerat och därmed också gränsen mellan individ och omgivning som utsuddad.

Med ovanstående förståelse av kunskap, språk, identitet, individ och samhälle kan man närma sig motivationsteorier på ett annat sätt. I stället för att se dem som mer eller mindre riktiga beskrivningar av "hur det egentligen ligger till", så ser man att de för det första vilar på vissa antaganden om kunskap, språk, identitet, individ och samhälle. För det andra ser man att teorierna också *producerar* (eller reproducerar) sådana antaganden. För det tredje blir det tydligt att motivationsteorier medför makt. Kunskap som producerar vissa identiteter (som exempelvis "studieovilliga vuxna") stigmatiserar och marginaliserar också dessa grupper. I det följande kommer jag att ta upp några olika sådana sätt att närma sig motivationsteorier.

## Kulturkritiken

En rad författare jämför kulturella föreställningar i väst med motsvarande föreställningar i öst för att visa att de vanligaste motivationsteorierna privilegierar en viss kulturell modell av människan och av samhället. Miller (1997) diskuterar kulturella föreställningar om plikt. Hon skriver att i väst har ordet plikt en negativ klang. Det handlar om begränsningar och om att tvingas göra saker man egentligen inte vill göra. Idealet är att individen skall göra saker frivilligt och inte för att ett socialt tryck tvingar henne. Den här föreställningen bygger på västs dualistiska uppfattning om individ/samhälle, natur/kultur och plikt/önskan. Det är individen som handlar, omgivningen som begränsar. Liberalismen privilegierar individens frihet. Att handla, inte för sitt eget bästa, utan för andras, ses som något onaturligt. (Jämför resonemanget om den ekonomiska människan i kapitel två). Miller, (1997) skriver att bland indiska hinduer råder en annan föreställning. Det finns ingen skarp gräns mellan individen och omgivningen. Att handla enligt sitt *dharma*, det vill säga att uppfylla sina sociala plikter, ses samtidigt som ett sätt att förverkliga sig själv. Plikt utgör därmed ingen begränsning. En västerlänning väljer mellan det hon vill och det plikten manar henne att göra, men denna valsituation existerar alltså inte bland hinduerna. En västerländsk motivationsteori som Deci & Ryans (1985) där man skiljer mellan olika grader av yttre och inre motivation, (och ju mer man attribuerar sina handlingar till inre skäl, desto bättre är det) är över huvud taget inte tillämpliga i den kultur Miller beskriver. Där ställs inte yttre och inre skäl emot varandra. Det finns ingen motsättning. Att följa sitt *dharma* är *samtidigt* individuellt och socialt motiveerat - om man nu skall envisas med att skilja på dessa.

Det finns många andra studier som visar liknande skillnader. Exempelvis lär ungdomar i Korea uppleva kontrollerande föräldrar som kärleksfulla och omsorgsfulla, medan man i väst tycker tvärtom (Rohner & Pettengill, 1985). Medan amerikaner tycker det är bättre att hjälpa någon spontant än att göra det för att man tycker att man är skyldig dem en gentjänst, så tycker hinduer inte att det är någon skillnad. Båda tjänsterna upplevs

som lika osjälviska (Miller, 1997). Iyengar & Lepper (2002) kom fram till att amerikaner föredrar att välja själva, medan asiater föredrog att andra valde åt dem. Den inre motivationen (mätt med standardiserade tester) ökade i båda fallen. Detta förklarar författarna med att det finns olika normer för hur man bör handla och att jaget konstrueras olika, i de båda kulturerna. Järvelä, (2001) skriver att i väst värderar man personlig frihet, oberoende och särart, medan man i öst värderar beroende och samhörighet. Att välja fritt var alltså viktigt för amerikanerna, medan det för asiaterna var viktigt att handla i enlighet med andras önskemål. Detta innebär, påpekar Salili, Chiu, & Hong (2001) att den pedagogik som förespråkas i väst inte nödvändigtvis är bättre än den i öst, som de i väst tenderar att uppleva som auktoritär (se även Dai, 2002; Salili & Hoosain, 2003; Vadeboncoeur & Portes, 2002).

Maslows behovshierarki är ett tydligt exempel på en västlig konstruktion av individen.

Sound motivation theory must then take account of the situation, but must never become pure situation theory, that is, unless we are explicitly willing to give up our search for an understanding of the nature of the constancy of the organism in favor of understanding the world it lives in (Maslow, 1987:11).

Här framgår mycket tydligt att han skiljer på individen och omgivningen och att han föreställer sig ett enhetligt jag. Enligt Maslow "finns" motivationen, inne i människor, i form av olika sorters behov. Det är en essentiell människosyn, vilket naturligtvis är en förutsättning för hans teori - utan ett enhetligt jag kan man knappast formulera en teori där självförverkligande står högst på trappan. Eller har någon hört talas om självförverkliganden, i pluralis? West (1996) påpekar att även ordningen på behoven i Maslows hierarki återspeglar en västlig, individualistisk världsbild, där de individuella behoven i teorin - förverkligande och uppskattning - rankas högre än de sociala - tillhörighet, trygghet och kärlek. Samma sak kan anföras om McClellands (1961) teori om prestations-, makt- och tillhörighetsbehov, där det sistnämnda rankas lägst på skalan.

De motivationsteorier som inbegriper ett mål har också en mycket individualistisk slagsida. Det förutsätts att människor kan formulera mål helt fritt. Man tar inte hänsyn till att det inte står var och en fritt att välja. Kulturen påverkar vad som är värt att eftersträva och det finns också fysiska och materiella begränsningar (Munro, 1997). Man skulle rentav kunna ifrågasätta hela idén om att man bör ha ett mål och i stället se det som en del av den västliga konstruktionen av den oberoende, fria, självständiga och självförverkligande individen.

## Genuskritiken

Feministisk forskning har påpekat att teorins fria, självständiga och självförverkligande individ egentligen är en fri, självständig och självförverkligande man. Som i så många andra teoribildningar (jämför entreprenörskapsteori, Ahl, 2004) är det även i motivationsteori mannen som är norm. Maslow (1987), som ses som någon som verkligen förstod sig på människor, skrev att han egentligen inte begrep sig på kvinnor. Han tyckte det var märkvärdigt att kvinnor verkade ha ett minst lika stort behov av att bli älskade som att förverkliga sig själva. De stämde inte in i hans mall. Som nämnts tidigare anförde Herzberg (1966:128ff) samma sak. Det fanns studier som inte bekräftade hans modell, där man upplevde arbetstillfredsställelse genom sociala relationer snarare än genom arbetet i sig. Detta förklarade Herzberg med att personerna var kvinnor, eller, ifall de var män, att de var omogna.

Jag har tidigare nämnt att McClelland bara forskade på män och att han såg kvinnors uppgift som att fostra prestationsinriktade gossar, som kunde växa upp till prestationsinriktade företagare och få ekonomin på fötter. Kvinnors prestationsbehov var liksom ointressant - förutom i ett avseende. McClelland (1961) citerade särskilt en studie som handlade om förhållandet mellan kvinnors prestationsbehov och deras söners prestationsbehov. Där kom man fram till att det var bäst om kvinnorna hade lagom prestationsbehov. Hade de för högt sådant så blev de som auktoritära fäder, som kringskar sina söners självständighet och därmed minskade sönerns prestationsbehov.

Hyde & Kling (2001) berättar emellertid att McClelland och Atkinson faktiskt hade med kvinnor i början av sina undersökningar. I en av de första studierna manipulerade man experimentet på ett sådant sätt att det, teoretiskt, skulle öka prestationsbehovet. Man sade till försökspersonerna att testet mätte inte bara intelligensen, utan även ledarförmågan. Då ökade männens prestationsbehov, men inte kvinnornas. Forskarna exkluderade då kvinnorna, eftersom de inte betedde sig så som teorin sade att de skulle. McClelland hävdade till och med att det var tydligt att det behövdes en annan psykologi för kvinnor än för män. Så, i stället för att ifrågasätta teorin, sade man att det var fel på kvinnorna. Tre av de största och mest citerade namnen inom motivationsteori - Maslow, Herzberg och McClelland - demonstrerar alltså tydligt hur genussystemet, det vill säga att mannen är norm och kvinnan är undantaget, gäller även i vetenskapen (Hirdman, 2001)<sup>8</sup>.

Enligt Hyde & Kling (2001) visar forskning från 50- och 60-talet i USA konsekvent att kvinnor hade lägre prestationsbehov än män, men detta sammanföll också med att samhället förväntade sig att kvinnor skulle sköta hemmet och inte konkurrera med män på arbetsmarknaden. Studier från 70- och 80-talet visar att kvinnors prestationsbehov ökat och en studie från 90-talet visar inga skillnader mellan mäns och kvinnors prestationsbehov. Hyde & Kling (2001) citerar också en studie som visar att kvinnliga universitetslärare och kvinnliga företagare hade ökat sitt prestationsbehov markant jämfört med när de gick på college, medan de som valt andra yrken inte uppvisade några förändringar. Vad lär man sig då av detta? Jo, att prestationsbehovet i hög grad är kulturellt och socialt konstituerat. McClelland gjorde alltså fel när han avskrev kvinnorna och han

---

<sup>8</sup> Hirdman har myntat begreppet genussystemet, som ett slags övergripande tankebygge när det gäller hur manligt och kvinnligt ordnas i samhället. Det bygger på separeringen och hierarkiseringen av manligt och kvinnligt, med det manliga som den outtalade normen och det kvinnliga som undantaget. Med manligt och kvinnligt avses inte bara män och kvinnor, utan även "genus", det socialt konstruerade könet. Det betyder att företeelser eller egenskaper som ses som manliga respektive kvinnliga också ordnas i detta system.

gjorde ännu mer fel när han lokaliserade prestationsbehovet hos individen och bortsåg från kulturella och sociala omständigheter. Men man kan också vända på det - det var en kulturell och social omständighet som gjorde att McClelland resonerade som han gjorde, nämligen den förhärskande (och socialt konstruerade) essentiella och individualistiska människosynen, samt uppfattningen att kvinnor sköter barn och män startar företag.

Hawthorne-studierna har också ifrågasatts utifrån ett könsperspektiv. Som diskuterades i kapitel 3 (om Elton Mayo och Human Relations-skolan) kom man i en av studierna fram till att arbetare som fick uppmärksamhet ökade produktiviteten och att i en annan grupp så maskade man på grund av gruppnormer. Slutsatsen blev teorierna om människor som motiverade av sociala behov. Acker & Van Houten (1974) visar emellertid att studierna på intet sätt var könsneutrala, tvärtom. Gruppen som maskade bestod av enbart män och de utsattes inte för några som helst manipulationer. Deras produktion mättes, helt enkelt, som den alltid gjorts. Flickorna (ja, de kallades så) i monteringen utsattes för en hög grad av paternalistisk kontroll och manipulation. De fick vissa fördelar av att tillhöra gruppen, exempelvis normal lön trots kortare arbetstid. De bodde hemma och deras familjer var i hög grad beroende av deras inkomster. De vågade alltså inte opponera sig mot arbetsledarna eller låta bli att öka produktiviteten, eftersom de då riskerade att förlora sin gynnade position. Detta öde drabbade en av dem, som sedan fick utgöra ett varnande exempel för de andra. Dessa omständigheter diskuteras emellertid sällan i samband med Human Relations-skolan. Där framställs teorierna som generella.

Asplund (1987) kommenterar också Hawthorne-studierna. Han menar att när det gäller maskningen kan man förklara beteendet med en gruppnorm, men kvinnorna som ökade sin produktivitet oavsett vad man gjorde var helt enkelt socialt responsiva. Det är alla människor, om man inte hindrar dem. Om det var något som dessa studier visade, menar Asplund, så var det att möjligheten att manipulera människor är stor. Hawthorne-forskningens soliga bild solkas här. Man kan fråga sig hur giltig slutsatsen, att arbetare som får sina sociala behov tillfredsställda är

glada och produktiva, egentligen är. Man kan också fråga sig hur användbara forskningsresultat är som helt ignorerar könsstrukturer.

## Motivation som maktutövning

O'Connor (1999) ifrågasätter också Elton Mayos forskning, men på andra grunder. Hon visar hur Mayos forskning positionerades som lösningen på svåra ekonomiska, sociala och politiska problem i USA på 1920-talet, samtidigt som den användes som hävstång för att ge Harvard Business School dess framträdande plats. År 1919, skriver O'Connor, strejkade fyra miljoner amerikaner. Bomber mot rättsväsendet och företagsägarna exploderade samtidigt i åtta olika städer. I Boston strejkade hela poliskåren. Fackföreningarna krävde ökat inflytande, inflationen ökade snabbt och rädslan för att kommunismen skulle sprida sig var stor. Företagsledarna var desperata efter en lösning på problemen. Då passade Mayos teorier (som han formulerat långt före Hawthorne-studierna började) som hand i handske.

“Human Relations” är ett namn med positiva, humanistiska konnotationer, men det stämmer egentligen dåligt med Mayos grundinställning. Man skulle rentav kunna kalla beteckningen vilseledande. Mayo hade inte mycket till övers för demokrati och arbetarinflytande. Han ansåg att alla oroligheter på arbetsplatsen hade psykologiska orsaker (till skillnad från orsaker relaterade till organisation, arbetsmiljö och brist på inflytande). De berodde på mental upplösning hos arbetaren, menade Mayo och kunde lättast kontrolleras med terapi. Det imponerande antalet intervjuer som utfördes under Hawthorne-studierna kallades för “kliniska intervjuer” och var utformade så att de skulle lugna arbetarna eller få dem på andra tankar. De var alltså minst lika mycket intervention som forskning, eller rentav intervention förklädd till forskning.

Mayos teorier om att den arbetare, som är socialt tillfredsställd är en produktiv och nöjd arbetare, var alltså utformade som en del av ett mycket stort projekt att styra och kontrollera arbetarna. Human Relations-skolan kom att utvecklas till industriell



psykologi, till *organizational behavior* och till *human resource management*. Som ämnesnamnen antyder handlar det om att styra och kontrollera människor. Det är också inom dessa ämnen som de flesta av teorierna om motivation och arbete i de tidigare kapitlen utformats. Det finns alltså en "beställare" till teorierna, nämligen ledningens och ägarnas intresse av att skapa friktionsfria och maximalt produktiva arbetsplatser.

Herman (1995) beskriver i *The Romance of American Psychology* hur psykologin växte fram i USA från ett tämligen suspekt och marginaliserat ämne i början av 1900-talet till ett ämne som fått en utomordentligt stor genomslagskraft och betydelse för samhällets alla institutioner. Företeelser som krig (försvaret var först med att anställa psykologer), raspolitik, fattigdom, arbetslöshet, ekonomisk tillväxt, sociala problem, utbildningsproblem och till och med revolutioner förklarades i termer av jaget. Det var fel på individerna. Man förklarade, i likhet med Mayo, allehanda samhällliga problem med psykologiska orsaker och legitimerade därmed också allehanda interventioner i människors psyken. Samtidigt skapades ett behov av psykologiska experter för att hantera detta okända och en ny yrkeskader växte fram. Herman skriver också att psykologin användes för att legitimera olika politiska initiativ. Psykologins språk erbjöd ett enkelt sätt att framställa politiska åtgärder som vetenskapliga och neutrala eller som terapeutiska. Samtidigt undvek man att prata politik och ekonomi. Psykologin utgjorde därmed "kamouflerad" styrning och kontroll. Individer skuldbelades (det var där problemens orsak sades finnas) men strukturer ifrågasattes inte. Eftersom individer var problematiska - och somliga sorter mer än andra - ledde detta också till kategoriseringar av grupper och därmed stigmatisering av vissa av dessa grupper.

Man kan lägga samma perspektiv på teorier om motivation och vuxnas lärande. De flesta av teorierna handlar om hur man skall rekrytera och behålla vuxna i vuxenstudier. Sådana teorier förutsätter naturligtvis att det finns människor som inte så lätt låter sig rekryteras - annars skulle teorierna inte behövas. Teorierna postulerar att de som inte låter sig rekryteras har motivationsproblem. Men har de det, egentligen? Uppstår inte "motiva-

tionsproblemet” i *förhållandet* mellan rekryteraren och den som inte vill låta sig rekryteras? Om inte rekryterarens intresse fanns i botten, så vore det ju inte aktuellt att tala om några motivationsproblem. Man skulle rent av kunna hävda att problemet är rekryterarens och inte den andres.

Som Paldanius (2002) påpekar framställs vuxenstudier i en utbildningsoptimistisk diskurs. Vuxenstudier sägs vara lösningen på flera pressande problem, som orsakats av globaliseringen och den snabba teknologiska utvecklingen. Arbetskraften antas behöva ett visst minimimått på utbildningskapital för att kunna hävda sig på den framtida arbetsmarknaden. Vuxenstudier sägs då vara ett sätt för den kortutbildade att komplettera sin utbildning, bli mer attraktiv på arbetsmarknaden och därmed undvika arbetslöshet. Samtidigt skall det hotande två-tredjedels-samhället undvikas. Människor skall genom att utbilda sig inkluderas i samhällsgemenskapen och kunna delta i det demokratiska samtalet och i samhällsutvecklingen. Vuxenutbildning skall alltså lösa samhällsproblem samtidigt som den anses ge individen ett rikare liv. “Utvecklingen” såsom den förespås av experterna tas för given - det är människorna som skall anpassa sig till den genom att utbilda sig.

Som framgick i förra kapitlet tar de flesta av teorierna detta för givet. Utbildning är bra, positivt och önskvärt och individen tillskrivs en inneboende motivation att lära. Det som står i vägen är hinder av olika slag. Kan bara dessa identifieras och röjas ur vägen skall problemet vara ordnat. Paldanius (2002) studie visar emellertid att antagandet om det latent intresset är fel, åtminstone bland de kortutbildade arbetslösa som han intervjuade. Han menar också att “ointresset” och skälen för detta är något som konstrueras i samtalet mellan intervjuaren och intervjupersonen. Om inte frågan ställdes fanns det ingen anledning att artikulera ett ointresse. Vuxenstudier representerade helt enkelt ett icke-val.

Riktigare än att prata om ointresse för vuxenstudier vore att tala om intresse för något annat. Paldanius respondenter orienterade sig mot arbete i stället. I deras livsform värderades ett arbete,

en ordnad vardag och ett ordnat familjeliv högt. Studier sågs endast som önskvärda (eller ett nödvändigt ont) ifall de tämligen snabbt ledde till ett konkret arbete. Studier för studiernas egen skull värderades inte och eftersom man inte hade karriärambitioner i ordets gängse mening såg man inte heller någon poäng med studier som ett karriärsteg. Förutom att inte uppfylla rekryterarnas föreställningar, så fanns dessutom flera respondenter som (från deras perspektiv) "såg igenom" kunskapslyftet. Man menade att det bara var till för att tillfälligt få dem ur vägen från arbetsmarknaden och förbättra statistiken. Kunskapslyftet sågs alltså som kontroll och styrning, snarare än som en möjlighet.

Paldanius (2002:297) skriver att den ovilliga gruppen "befinner sig i en position som utmärks av symboliskt våld på så sätt att de först definieras av samhällets institutioner och strukturer för att sedan bli föreslagna en lösning på det problem de blivit". Analogt med Hermans (1995) tankar förläggs alltså både orsakerna till och lösningen på ett samhälleligt problem till psykologiska faktorer hos de berörda individerna. De som formulerar problemet ställer sig utanför det. Deras medverkan osynliggörs, därför att de representerar normaliteten och den styrande ideologin. Och genom att de berörda individerna blir kategoriserade - som arbetslösa, kortutbildade och utbildningsovilliga - riskerar man att de stigmatiseras och marginaliseras.

## 6. Slutsatser

Att försöka ta reda på vad som motiverar vuxna att vidareutbilda sig var anledningen till den här boken. För detta ändamål ansåg jag det lämpligt att först ta reda på vad motivation är för något. Framställningen hittills har emellertid inte varit särskilt nådig mot motivationsbegreppet. Teorin att instinkter och drivkrafter skulle förklara varför människor gör saker avskrevs tidigt av forskarna. Instinkterna blev ohanterligt många och gick inte att belägga empiriskt. Då tog behavioristerna över och sade att beteende är inlärt och studeras lämpligast hos djur. Kognitivisterna förklarade emellertid för behavioristerna att människors tankar visst spelar roll, trots att de inte kan observeras. Men teorier om att människors motivation skulle vara ett resultat av rationellt beslutsfattande, givet mål eller givet värden och förväntningar, förklarades i sin tur som orealistiska av Simon med flera. Teorin att människor är motiverade av att undvika smärta och att piskor av olika slag fungerar bäst, sköts i sank av McGregor och hans teori Y. De humanistiska alternativen som grundade motivation i olika sorters mänskliga behov visade sig emellertid vara både dåligt underbyggda och omöjliga att mäta.

Teorin om att människan är en social varelse som motiveras bäst genom en god arbetsgemenskap visade sig vid närmare granskning bara vara ett nytt sätt att manipulera arbetare för att få lugna arbetsplatser och produktiva arbetare. Någon sorts nytt opium för folket. Dessutom visade det sig att teorierna privilegierade en västerländsk, individualistisk och androcentrisk människosyn. För gemensamhetsvärden och kvinnor fanns inte mycket till övers.

Teorier om motivation och vuxnas lärande följer i stort sett de humanistiska motivationsteorierna. Vuxna anses ha en inneboende motivation att växa och utvecklas. Det kan måhända betraktas som önsketänkande att detta skulle kanaliseras till just deltagande i vuxenutbildning, men den implicita tanken är att så skall ske, om man bara lyckas identifiera alla dispositionella,

situationella och institutionella hinder. I den officiella ideologin har nämligen utbildning mycket starka, positiva konnotationer. Den skall lösa samhällsliga problem samtidigt som den anses få den enskilde att både bli och må bättre.

Även dessa teorier gick emellertid ett hårt öde till mötes. För det första ifrågasattes om motivation, i betydelsen attityd eller disposition, över huvud taget kan sägas existera som ett fenomen. För det andra framkom att teorierna formats av en välmenande elit, men att elitens egen roll osynliggörs. I stället lokaliserar ett problem, som egentligen är elitens, till dem som de anser bör förbättras. De anses då ha motivationsproblem.

De som anses ha sådana ställer sig emellertid ofta kallsinniga både till förslagen och till problemformuleringen. Deras intresse och värderingar finns på helt andra arenor, främst på arbetets arena. Följden blir att "motivation", även i detta sammanhang, snarast kan betraktas som ett styrinstrument och tillika sorteringsinstrument. De som anses ha motivationsproblem kategoriseras först som sådana och kategoriseringen leder sedan till stigmatisering och utanförskap.

Betyder detta att det vore bäst att lägga motivationsbegreppet på hyllan? Mitt svar är både ja och nej. Ja, för att förutom att vara behäftat med så många svårigheter, så används begreppet för att manipulera människor. Nyare pedagogisk forskning verkar gå åt det här hållet. Begreppet är inte lika vanligt som förr, man pratar oftare om lust eller intresse<sup>9</sup>.

Nej, för att det inte går. Även om man skulle skrota alla vetenskapliga motivationsteorier, så skulle människor ändå fråga sig vad som motiverar människor att göra det ena eller det andra. Motivation är ett vardagsbegrepp, som används av de flesta

<sup>9</sup> Som en illustration kan nämnas att ordet motivation endast återfinns en gång i de gällande läroplanerna för förskolan (Lpfö 98), för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) och för de frivilliga skolformerna (Lpf 94). Ordet intresse återfinns fjorton gånger, lust tio gånger, glädje två gånger och drivkraft en gång. Se <http://www.skolverket.se/styr/laroplaner/index.shtml>

människor och därför kan man inte avfärda det. Flera av motivationsteorierna har vandrat in i vardagsspråket. De ingår i de repertoarer som finns tillhands för att förklara och förstå sitt eget och andras beteende. När jag läste teorierna tyckte jag hela tiden att i stort sett alla verkade intuitivt rätt - det gick att använda dem alla för att förstå mig på mig själv. Ju fler teorier och begrepp som konstrueras, desto större blir mångfalden av sätt att prata om motivation. Om man tar ett socialkonstruktivistiskt synsätt på det (det vill säga att språket konstituerar vår förståelse av verkligheten) så innebär detta en berikning. Men detta är inte bara av godo. Motivationsteorierna ger oss ett språk - ett antal repertoarer - genom vilket vi kan beskriva oss själva och andra, men detta språk brukar samtidigt tvång på oss. Det kategoriserar människor, det fördelar skuld, det marginaliserar, det hierarkiserar och det privilegierar vissa människor och samhällsmodeller framför andra.

För samhällsvetenskaplig forskning finns det därför all anledning att studera motivationsbegreppet - både dess vardagsanvändning och de vetenskapliga teorierna om motivation. Däremot menar jag att man bör överge sökandet efter motivationens essens. Man lär inte finna någon sådan. Motivation är ett helt och hållet hypotetiskt begrepp. Det går inte att formulera en generell teori om motivation. Motivationsteorier är, i bästa fall, användbara för att begreppslicgöra och kommunicera varför vissa människor, i vissa situationer och under vissa omständigheter, ibland och ur vissa andras (vissa) synpunkt, gjorde en viss sak.

Men om motivation inte är något essentiellt, finns det något alternativt sätt att närma sig det? Jag skulle föreslå att man närmar sig motivation som ett *relationellt* begrepp. I praktiken används det på det sättet. Man kan förvisso påstå att man känner sig omotiverad i betydelsen trött eller håglös eller motiverad i betydelsen pigg och energisk, men fränsett dessa användningar, så är man alltid motiverad (eller omotiverad) i förhållande till *något*. Man kan till exempel säga att man känner sig motiverad att läsa en bok, att plantera växter, att arbeta, att stanna hemma, att fika, att resa utomlands, att ringa sin mor, att upp-

finna en mer effektiv förbränningsmotor, att delta i kunskapslyftet, att köpa ett företag....exemplen visar att om motivation skall förstås som något som är i relation till alla dessa olika aktiviteter så faller det på sin egen orimlighet att hitta någon generell teori om motivation.

En annan användning av motivation som ett relationellt begrepp är kanske mer vetenskapligt intressant. Individen som vill något och gör detta (eller inte vill och låter bli) som i exemplen ovan, har ju knappast några motivationsproblem. Det är när någon vill att någon *annan* skall göra något och denne andre inte är med på noterna, som motivationsproblemen uppstår. Problemen uppstår då i relationen mellan dessa båda. Exemplet är tydligt i kunskapslyftet. Kortutbildade arbetslösa män som inte ville delta etiketterades som att de hade motivationsproblem. Det tyckte inte de kortutbildade arbetslösa männen. De kunde över huvud taget inte relatera till problembeskrivningen. Problemet var inte deras. Men eftersom den officiella utbildningsideologin talar maktens språk så *gjordes* problemet till deras.

Men, säger nu vän av ordning, visst kan en individ ha motivationsproblem alldeles oavsett vad andra tycker? Tag alla besvikna bantare, till exempel, som väldigt gärna vill gå ner i vikt, men som inte är tillräckligt motiverade för att göra allvar av saken. Här kommer relationen med den internaliserade andre in. Man kan fråga sig varför en person säger sig vilja banta, när beteendet tyder på motsatsen. Förmodligen för att man tagit till sig ett budskap att man borde banta. Läkaren kanske har varnat för alltför hög halt av blodfetter eller man har stirrat sig blind på HM-affischerna och dragit slutsatsen att man är alldeles för tjock för att duga i andras ögon. Motivationsproblemen uppstår alltså i relation till denne internaliserade andre.

I båda fallen, med en yttre, identifierbar andre och med en inre, internaliserad andre, handlar "motivationsproblem" om disciplinering. I det första fallet är det enklare att göra motstånd än i det andra fallet. Där är den andre identifierbar och det går att distansera sig från denne eller dennes budskap. I det andra fallet

har man, som Foucault (1995) beskrev, internaliserat disciplineringen. Detta sätt att närma sig motivationsbegreppet öppnar nya forskningsmöjligheter. Som Paldanius (2002) mycket riktigt påpekade så tenderar teorier om motivation och vuxnas lärande att bekräfta sig själv. Teorierna utgår ifrån att det är hinder av olika slag som står i vägen för motivationen. Nya teorier tar för givet att idén med hinder är korrekt, bygger på tidigare teorier och lägger till något nytt hinder alternativt reviderar uppfattningen om något gammalt hinder. Men man ifrågasätter inte den grundläggande tesen - att studiemotivationen finns där, bara hindren kan röjas ur vägen. Den här översikten har givit anledning att ifrågasätta denna tes. Den har också givit anledning att begreppsliggöra motivation som relationellt i stället för essentiellt. Om man ser motivation som relationellt inkluderar studieobjektet både dem som anses ha ett problem och de som formulerar problemet. Makt, disciplinering och styrning blir därmed synligt.



# Tabell- och figurförteckning

TABELL 1	
Definitioner på motivation enligt ordböcker .....	19
TABELL 2	
Herzbergs motivations- och hygienfaktorer .....	44
TABELL 3	
Klassiska motivationsteorier .....	50
TABELL 4	
Knowles andragogik .....	61
FIGUR 1	
Maslows behovspyramid efter Franken (1994:13) .....	36
FIGUR 2	
Chain-of-response (COR) modell för att förstå deltagande i vuxenutbildning enligt Cross (1981:124) .....	69

# Referenser

- Abelson, R. P. (1972). Are attitudes necessary? In B. T. King & E. McGinnies (Eds.), *Attitudes, conflict, and social change*. New York and London: Academic Press.
- Abrahamsson, K., Abrahamsson, L., Björkman, T., Ellström, P.-E., & Johansson, J. (Eds.). (2002). *Utbildning, arbete och kompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Acker, J., & Van Houten, D. R. (1974). Differential recruitment and control: The sex structuring of organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(2), 152-163.
- Ahl, H. (2004). *The scientific reproduction of gender inequality: A discourse analysis of research texts on women's entrepreneurship*. Copenhagen: CBS Press.
- Ahl, H. J., & Samuelsson, E. F. (2000). *Networking through empowerment and empowerment through networking* (Research report 2000-1). Jönköping: Jönköping International Business School.
- Asplund, J. (1987). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Bentham, J. (1789/1948). *A fragment on government, with an introduction to the principles of morals and legislation*. Oxford: Basil Blackwell.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Books.
- Bergman, S., & Lundblom, T. (1999). *Ämnesintegrering: påverkan på motivation och lärande* (Examensarbete No. 1999:013). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Björklund, C. (2001). *Work motivation: Studies of its determinants and outcomes. Dissertation*. Stockholm: Stockholm School of Economics. EFI The Economic Research Institution.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and drop-out: A theoretical model. *Adult Education*, 23(4), 255-282.
- Boshier, R. (1985). *Motivation for adult education*. In J. H. Knoll (Ed.), *Motivation for adult education*. München: Saur.
- Brundin, E. (2002). *Emotions in motion: The strategic leader in a radical change process. Dissertation*. Jönköping: Jönköping International Business School.
- Brunsson, N. (1990). Reformer som rutin. In N. Brunsson & J. Olsen (Eds.), *Makten att reformera* (pp. 44-70). Stockholm: Carlssons bokförlag.

- Brush, C. G. (1992). Research on Women Business Owners: Past Trends, a New Perspective and Future Directions. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 16 (4), 5-30.
- Cameron, J., & Pierce, W. D. (2002). *Rewards and intrinsic motivation: resolving the controversy*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Chaib, M., & Bengtsson-Sandberg, K. (2003). *Vi föds inte vid gränsen! Motivation och hinder avseende invandras kompetensutveckling i Norden - ett tankedokument* (Encells rapportserie No. 1:2003). Jönköping: Encell/Högskolan för lärande och kommunikation.
- Cropley, A. J. (1985). Motivation for participation in adult education. In J. H. Knoll (Ed.), *Motivation for adult education*. München: Saur.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization: Dramas of institutional reality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dai, D. Y. (2002). The self in cultural context: Meaning and valence. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 3-22). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dufresne-Tasse, C. (1985). Eleven propositions and certain considerations concerning adult student motivation. In J. H. Knoll (Ed.), *Motivation for adult education*. München: Saur.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Ellström, P.-E. (1996). Rutin och reflektion. In P.-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (Eds.), *Livslångt lärande* (pp. 142-179). Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E., Gustavsson, B., & Larsson, S. (Eds.). (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fagerström, P., & Öhman, J. (1998). *PBL, problembaserat lärande: om PBL som metod ökar elevens motivation* (Examensarbete No. 1998:110). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Fleisher, H. (2004). *Lärande i små- och medelstora företag* (Encells rapportserie No. 3:2004). Jönköping: Encell/Högskolan för lärande och kommunikation.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park: Sage.
- Foucault, M. (1995). *Discipline & Punish* (A. Sheridan, Trans. Second Vintage Books Edition, May 1995 ed.). New York: Random House.
- Foxall, G. (1984). Evidence for attitudinal-behavioral consistency: implications for consumer research paradigms. *Journal of Economic Psychology*, 5(1), 71-92.
- Franken, R. E. (1994). *Human motivation*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Fredriksson, E., & Johansson Männikkö, A. (1998). Storylinemetodens inverkan på motivation (Examensarbete No. 1998:092). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Frey, B. S. (1997). *Not just for the money: An economic theory of personal motivation*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Frey, B. S., & Osterloh, M. (2002). *Successful management by motivation: Balancing intrinsic and extrinsic incentives*. Heidelberg: Springer.
- Gellerman, S. W. (1992). *Att motivera till ökad insats*. Malmö: Richters.
- Gergen, K. (1991). *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. (1995). The Healthy, Happy Human Being Wears Many Masks. In W. Anderson (Ed.), *The Truth about the Truth. Deconfusing and Re-constructing the Postmodern World* (pp. 136-144). New York: Tarcher/Putnam.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gustavsson, B. (1996). Att leva och lära livet ut - livslångt lärande ur ett integrativt perspektiv. In P.-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (Eds.), *Livslångt lärande* (pp. 48-72). Lund: Studentlitteratur.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women*. London: Free Association Books.
- Hartree, A. (1984). Malcolm Knowles theory of andragogy: A critique. *International Journal of Lifelong Education* (3), 203-210.
- Hedin, A., & Svensson, L. (Eds.). (1997). *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

- Heil, G., Bennis, W., & Stephens, D. C. (2000). *Douglas McGregor revisited*. New York: John Wiley & Sons.
- Herman, E. (1995). *The romance of American psychology: political culture in the age of experts*. Berkeley: University of California Press.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. New York: World Publishing.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hirdman, Y. (2001). *Genus - om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Holmer, J. (1996). *Opportunities to learn and motivation for lifelong learning*. Karlstad: Jämställdhetscentrum, Arbetsvetenskap.
- Husén, T. (1958). *Vuxna lär*. Stockholm: Ehlns.
- Hyde, J. S., & Kling, K. C. (2001). Women, motivation and achievement. *Psychology of Women Quarterly*(25), 364-378.
- Höög, J. (1999). *Att bli va eller inte bli va vid sin läst. Skillnader och likheter mellan manliga LO-medlemmar som börjar studera och de som fortsätter jobba* (No. LO 99.10 5000). Stockholm: Landsorganisationen och Umeå Universitet.
- Höög, J. (2001). *Vill LO-medlemmen studera? 180 anställda och arbetsökande LO-medlemmar om sin syn på utbildning och kunskap*. Umeå: Umeå Universitet, sociologiska institutionen.
- InsightLab. (2003). *InsightGuide(r) : chefens guide till motivation / ett samarbete mellan Insight Lab och tidningen Chef*. Stockholm: Insight Lab AB.
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (2002). Choice and its consequences: On the costs and benefits of self-determination. In A. Tesser, D. A. Stapel & J. V. Wood (Eds.), *Self and motivation: Emerging psychological perspectives* (pp. 71-96). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Järvelä, S. (2001). Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 3-14). Amsterdam: Pergamon.
- Karlsson, T., & Olausson, L. (1999). *Tema som motivator? En undersökning om elevers motivation till ämnet fysik påverkas av ett tematiskt arbetssätt* (Examensarbete No. 1999:119). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- King, B. T., & McGuinnies. (1972). Overview: social contexts and issues for contemporary attitude change research. In B. T. King & McGuinnies (Eds.), *Attitudes, conflict, and social change*. New York and London: Academic Press.

- Knoll, J. H. (Ed.). (1985). *Motivation for adult education: Working papers presented to the European conference on motivation for adult education sponsored by the German commission for UNESCO*. München: Saur.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.
- Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krajnc, A. (2003). Andragogy. In P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *Adult and continuing education: Major themes in education* (pp. 219-225). London: Routledge.
- Lawler III, E. E. (1994). *Motivation in work organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lindblom, C. E. (1959). The science of muddling through. *Public Administration Review*, 19, 79-88.
- Lumsden, L. S. (1999). *Student motivation: cultivating a love of learning*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Lyotard, J.-F. (1979/1984). *The postmodern condition: a report on knowledge* (Vol. 10). Manchester: Manchester University Press.
- Madsen, B.-E. (1996). Knowles' andragogy, pedagogy and self-directed learning. In *Social change and adult education research* (pp. 192-208). Linköping: Adult Education Research Group [Vuxenpedagogiska forskningsgruppen].
- Madsen, K. B. (1974). *Modern theories of motivation: a comparative metascientific study*. Copenhagen: Munksgaard.
- Madsen, K. B. (1986). In L.-E. Uneståhl (Ed.), *Motivation - från teori till praktik*. Örebro: Veje.
- March, J., & Olsen, J. (1989). *Rediscovering Institutions*. New York: The Free Press.
- Maslow, A. A. (1987). *Motivation and personality*. New York: Addison Wesley Longman.
- Maslow, A. A. (2000). *The Maslow business reader*. New York: Wiley.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York: MacMillan.

- Mayo, E. (1945). *The social problems of an industrial civilization*. Boston: Harvard University Graduate School of Business Administration.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. New York: Van Nostrand Company Inc.
- McClelland, D. C. (1965). Achievement motivation can be developed. *Harvard Business Review*(November-December), 6-24, 178.
- McClelland, D. C., & Winter, D., G. (1969). *Motivating economic achievement*. Toronto: Collier-Macmillan.
- McCloskey, D. N. (1996). *The vices of economists, the virtues of the bourgeoisie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- McDougall, W. (1908/1998). *An introduction to social psychology*. Bristol: Thoemmes.
- McGregor, D. (1966). *Leadership and motivation*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- McGregor, D. (1968). *Chefen*. Stockholm: Beckmans.
- Meeks, M. D., Neck, H., & Meyer, G. D. (2001). Converging conversations in entrepreneurship. Paper presented at the Babson Conference 2001 in Jönköping, Sweden.
- Miller, H. (1967). *Participation of adults in education: A force-field analysis*. Boston: Center for the study of liberal education for adults. Boston University.
- Miller, J. G. (1997). Cultural conceptions of duty. In D. Munro, J. F. Schumaker & S. C. Carr (Eds.), *Motivation and culture*. London: Routledge.
- Munro, D. (1997). Levels and processes in motivation and culture. In D. Munro, J. F. Schumaker & S. C. Carr (Eds.), *Motivation and culture*. London: Routledge.
- Munter, C. (1999). *Individuella lärstilar: nyckeln till allas motivation?* (Examensarbete No. 1999:039). Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Murray, E. J. (1967). *Motivation och emotion - om människans drivkrafter och känslor*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Nordström, G., & Bengtsson-Sandberg, K. (2004). *Kunskapslyftet - ett lyft för hela själen* (Encells rapportserie No. 2:2004). Jönköping: Encell, Högskolan för lärande & kommunikation.

- O'Connor, E. (1999). The politics of management thought: A case study of the Harvard Business School and the Human Relations School. *Academy of Management Review*, 24(1), 117-131.
- Paldanius, S. (2002). *Omtressets rationalitet: Om svårigheter att rekrytera arbetslösa till vuxenstudier* (Avhandling No. 86). Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Park Dahlgard, S. M. (2001). *THE human dimension of TQM: Learning, training and motivation. (Doctoral dissertation)*. Linköping: Linköping University, Department of Management and Economics.
- Payne, J. W., Bettman, J. R., & Johnson, E. J. (1992). Behavioral decision research: a constructive processing perspective. *Annual Review of Psychology*, 43, 87-131.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (1998). *Perspectives on learning*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Pinder, C. C. (1998). *Work motivation in organizational behavior*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2 ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education.
- Porter, L. L., Bigley, G. A., & Steers, R. M. (2003). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Raapke, H.-D., & Löhnert, S. (1985). The significance of the teaching staff and the media for motivation to learn among adults. In J. H. Knoll (Ed.), *Motivation for adult education: Working papers presented to the European conference on motivation for adult education sponsored by the German commission for UNESCO*. München: Saur.
- Rogers, C. R. (1967). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Rohner, R. P., & Pettengill, S. M. (1985). Perceived parental acceptance-rejection and parental control among Korean adolescents. *Child development* (56), 524-528.
- Rubenson, K. (1977). *Participation in recurrent education: A research review*. Paper presented at the Meeting of National delegates on Developments in Recurrent Education, Paris, March 1977.
- Rönnbäck, S. (2000). *Att öka elevernas motivation med betygskriterierna som verktyg* (Examensarbete No. 2000:028). Luleå: Luleå tekniska universitet.



- Salili, F., Chiu, C.-y., & Hong, Y.-y. (Eds.). (2001). *Student motivation: The culture and context of learning*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Salili, F., & Hoosain, R. (Eds.). (2003). *Teaching, learning and motivation in a multicultural context*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Sansone, C., & Harackiewicz (Eds.). (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic Press.
- Saussure, F. d. (1970). *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorp: Cavefors.
- Schwartz, S. H. (1997). Values and culture. In D. Munro, J. F. Schumaker & S. C. Carr (Eds.), *Motivation and culture* (pp. 69-84). London: Routledge.
- Siebert, H. (1985). Research on motivation for further education in the federal republic of Germany. In J. H. Knoll (Ed.), *Motivation for adult education*. München: Saur.
- Simon, H. (1971). *Administrativt beteende. En studie av beslutsprocessen i administrativa organisationer* (2 ed.). Stockholm: Prisma.
- Skaalvik, E. M., & Finbak, L. (2001). *Adult education in Great Britain, Norway and Spain: A comparative study of participation, motivation and barriers*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Smith, A. (1759). The theory of moral sentiments. Retrieved in march 2002 from: <http://www.ecn.bris.ac.uk/het/smith/moral.htm>.
- Smith, A. (Ed.). (1776/2000). *The wealth of nations*. New York: Random House.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice* (3 ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Stock, A. (1985). Adult education for special target groups. In J. H. Knoll (Ed.), *Motivation for adult education*. München: Saur.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper & Row.
- Tough, A. (1979). Choosing to learn. In G. M. Healy & W. L. Ziegler (Eds.), *The learning stance: Essays in celebration of human learning. Final report of Syracuse Research corporation project*. Washington, D.C.: National Institute of Education.
- Vadeboncoeur, J. A., & Portes, P. R. (2002). Students "at risk": Exploring identity from a sociocultural perspective. In D. M. McNerny & S. Van Etten (Eds.), *Sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 89-128). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Watson, J. B. (1913/1948). Psychology as the behaviorist views it. In W. Dennis (Ed.), *Readings in the history of psychology* (pp. 457). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories, and research*. Newbury Park: Sage.
- West, L. (1996). *Beyond fragments: Adults, motivation and higher education. A biographical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes v. actions: the relationship of verbal and overt responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25, 41-78.
- Wlodkowski, R. J. (1999). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vroom, V. H. (1964/1995). *Work and motivation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vroom, V. H., & Deci, E. L. (Eds.). (1970). *Management and motivation*. Harmondsworth: Penguin.
- Vulpus, A. (1985). Work with target groups and marginal groups in continuing education with special consideration of the unemployed. In J. H. Knoll (Ed.), *Motivation for adult education*. München: Saur.
- Vygotskij, L. S. (1966). *Thought and Language*. Boston: MIT Press.

## SERIEN FORSKNING I FOKUS VID MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling. Det gemensamma för skrifterna är att Myndigheten för skolutveckling gjort bedömningen att materialet är av intresse för t.ex. pedagogiskt yrkesverksamma, beslutsfattare och forskare.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs. Publikationerna finns också på hemsidan [www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se)

Från och med 2003-03-01 övergick serien genom en omorganisation från Skolverket till Myndigheten för skolutveckling.

## TIDIGARE FORSKNINGS- OCH KUNSKAPSÖVER- SIKTER I SKOLVERKETS MONOGRAFISERIE OCH MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLINGS SERIE FORSKNING I FOKUS

Glenn Hultman & Cristina Hörberg

### **Kunskapsutnyttjande**

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Muncio

### **Genomförande**

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

### **Studieresultat och social bakgrund**

– en översikt över fem års forskning

Kjell Granström & Charlotta Einarsson

### **Forskning om liv och arbete i svenska klassrum**

– en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzson

### **Att lära som sexåring**

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin

### **Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan**

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

### **Gymnasieskola i stöpsleven – då, nu, alltid**

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

**Om skolbarns olikheter**

Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter

Hans Ingvar Roth

**Den mångkulturella parken**

– om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

**Jämställdhetspedagogik**

– en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

**Informationstekniken i skolan**

En forskningsöversikt

Peder Haug

**Pedagogiskt dilemma**

Specialundervisning

Moira von Wright

**Genus och text**

När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

Tullie Torstenson-Ed & Inge Johansson

**Fritidshemmet i forskning och förändring**

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (Red.)

**Tankar om lärande och IT**

En forskningsöversikt

Ulla Riis (Red.)

**IT i skolan mellan vision och praktik**

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

**Barns samlärande**

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

**Kvinnor och skolledarskap**

En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåräng, Kerstin Lindvall, Hans-Åke Scherp

**Forskning om rektor**

En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson, Jerry Rosenqvist

**Forskning inom det specialpedagogiska området**

En kunskapsöversikt

Ulla Lind

**Positioner i svensk barnpedagogisk forskning**

En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman

**Vi behöver varandra**

En utvärdering

Irene Rönnerberg, Lennart Rönnerberg

**Minoritetselever och matematikutbildning**

En litteraturoversikt

Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby

**Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola**

Karin Wallby, Synnöver Carlsson och Peter Nyström

**Elevgrupperingar**

En kunskapsöversikt medfokus på matematikundervisning

Gunilla Härnsten

**Kunskapsmöten i skolvärlden**

Exempel från tre forskningscirklar

Elisabet Öhrn

**Könsmönster i förändring**

En kunskapsöversikt om unga i skolan

Rolf Helldin

**Specialpedagogisk forskning**

En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv

Anna Klerfelt

**Var ligger forskningsfronten?**

67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999

Louise Limberg, Frances Hultgren, Bo Jarneving

**Informationssökning och lärande**

En forskningsöversikt

Jan-Eric Gustafsson, Eva Myrberg

**Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat**

En kunskapsöversikt

Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare, Kristian Daneback

**Skolan – en arena för mobbning**

## Forskning i Fokus

- 1) Eva R Fähræus, Lars-Erik Jonsson  
**Distansundervisning**  
Mode eller möjlighet
- 2) Ingrid Nilsson  
**Fristående skolor**  
– internationell forskning 1985-2000
- 3) Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström  
**Likvärdighet i en skola för alla**  
Historisk bakgrund och kritisk granskning
- 4) Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman  
**Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma**  
– en utmaning för skolan och högskolan
- 5) Bernt Gustavsson  
**Vad är kunskap?**  
En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap
- 6) Eva Johansson  
**Möten för lärande**  
Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan
- 7) Gunnel Colnerud, Robert Thornberg  
**Värdepedagogik i internationell belysning**
- 8) Peder Haug  
**Om kvalitet i förskolan**  
Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001
- 9) Per Andersson, Nils-Åke Sjösten och Song-ee Ahn  
**Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens**  
Perspektiv på validering
- 10) Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten  
**Förutsättningar för forskningscirklar i skolan**  
En kritisk granskning
- 11) Joakim Ekman och Sladjana Todosijević  
**Unga demokrater**  
En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden

- 12) Staffan Selander (Red.)  
**Kobran, nallen och majjen**  
Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning
- 13) Helena Korp  
**Kunskapsbedömning**  
– hur, vad och varför
- 14) Tullie Torstenson-Ed  
**Ungas livstolkning och skolans värdegrund**
- 15) Gunnar Berg och Hans-Åke Scherp (Red.)  
**Skolutvecklingens många ansikten**
- 16) Anders Marner och Hans Örtegren  
**En kulturskola för alla**  
– estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv
- 17) Therese Welén  
**Kunskap kräver lek**
- 18) Mikael Alexandersson och Louise Limberg  
**Textflytt och sökslump**  
Informationssökning via skolbibliotek
- 19) Håkan Jenner  
**Motivation och motivationsarbete**  
– i skola och behandling
- 20) Malene Karlsson  
**Kunskap om familjedaghem**
- 21) Monica Rosén, Eva Myberg och Jan-Eric Gustafsson  
**Läskompetens i Skolår 3 och 4 - en jämförelse mellan 35 länder**  
Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
- 22) Jan-Eric Gustafsson och Monica Rosén  
**Förändringar i läskompetens 1991-2001**  
En jämförelse över tid och länder
- 23) Sangeeta Bagga-Gupta  
**Literacies and Deaf Education**  
A theoretical analysis of the international and Swedish literature

MOTIVATION OCH VUXNAS LÄRANDE - EN  
KUNSKAPSÖVERSIKT OCH PROBLEMATISERING  
Vad motiverar vuxna att delta i vidareutbildning? Vad  
menas egentligen med motivation? Går det att ta reda  
på vad detta är för något, och kan man använda denna  
kunskap för att stimulera deltagande i vuxenutbildning?

Med utgångspunkt i dessa frågor ger boken en över-  
sikt över motivationsteorier, från upplysningstidens teo-  
rier om den rationelle ekonomiske aktören, via teorier  
om instinkter, drifter och behov som motiverande, och  
till teorier om människors beteende som inlärt.

Kognitiva teorier, det vill säga att motivation är bero-  
ende av människans uppfattning om verkligheten, eller  
att motivation beror på jaguppfattningen berörs också.  
Ett särskilt kapitel ägnas åt teorier som handlar specifikt  
om motivation och vuxnas lärande, där så kallade hin-  
derteorier och dessas konsekvenser för vuxenpedagogik  
diskuteras.

Framställningen avslutas med en kritisk granskning av  
motivationsbegreppet. Istället för att förklara vad som  
får människor att handla, föreslås att motivationsteorier  
snarare bör ses som redskap för disciplinering och kon-  
troll. De riskerar att förlägga motivationsproblem till  
individerna, samtidigt som de osynliggör både dem som  
formulerar problemen och de grunder på vilka proble-  
men formuleras.

HELENE AHL är ekonomie doktor och verksam som  
forskare vid Encell (National Centre for Lifelong  
Learning) vid Högskolan för lärande och kommunika-  
tion i Jönköping. Hon är också knuten till Jönköping  
International Business School som forskare och lärare.  
Hennes nuvarande forskning handlar om vuxnas lärande  
ur individuella, organisatoriska och institutionella per-  
spektiv. Bland tidigare arbeten märks främst hennes  
forskning inom områdena genus och entreprenörskap.



MYNDIGHETEN FÖR  
SKOLUTVECKLING

[www.skolutveckling.se](http://www.skolutveckling.se)

