



Ema Ushioda

Associate Professor, University of Warwick, UK,
Centre for English Language Teacher Education
e-ushioda@warwick.ac.uk

Motivationsparadokset

Ifølge *Collins COBUILD Students' Dictionary* beskriver man en situation som paradoksal når den indebærer to kendsgerninger som man ikke ville forvente var sande på én gang. Ordbogen giver et eksempel:

It was crowded and yet at the same time peaceful. This was a paradox she often remarked on. (Der var tæt af mennesker, men samtidig meget fredeligt. Det var et paradoks som hun ofte kom med en bemærkning om).

Det paradoks som jeg vil tage op, er følgende: For at der kan finde en effektiv og autonom sproglæring og sproganvendelse sted, må motivationen komme fra læreren. Læreren må være den der ønsker at det sker. Det nytter ikke noget hvis det kun er læreren der ønsker det. Motivation må altså komme indefra. Den må ikke været styret af ydre kræfter, men kan på den anden side heller ikke udvikles uden faciliterende hjælpere som forældre og lærere. Eksterne sociale kræfter er med andre ord helt centrale for at motivationen kan vokse og udvikle sig.

Så paradokset lyder kort og godt sådan her: *motivation kommer indefra, men må alligevel være socialt medieret.*

Motivation må komme indefra

For omkring ti år siden argumenterede jeg for at den motivation der kommer indefra, og som er forudsætningen for autonomi, skulle kaldes *indre motivation (intrinsic motivation)* (Ushioda 1996). Indre motivation betyder at man gør noget for sin egen skyld, på grund af den selvtillid den giver gennem glæde, interesse, udfordring eller udvikling af færdigheder og viden. Tænk på et lille barn der er fordybet i at lægge et puslespil, eller en ivrig gartner der passer sine blomsterbede. Indre motivation bliver ofte sat over for *ydre motivation (extrinsic motivation)*, dvs. at gøre noget med henblik på f.eks. at gøre læreren tilfreds eller undgå straf.

Ti år efter jeg skrev *Learner Autonomi 5*, vil jeg ikke benægte at indre motivation udgør den optimale form for motivation. Der er jo megen forskning der peger på at indre motivation fremmer læring af høj kvalitet eftersom lærnere der er motiveret indefra, er dybt optaget af at lære tingene godt; det giver en indre tilfredsstillelse

der ansporer læreren til at videreudvikle sine kommunikative færdigheder (se f.eks. Deci & Ryan 2002).

Det er imidlertid en vigtig pointe at ydre motivation ikke nødvendigvis er en dårlig ting i forbindelse med autonomi. Ydre motivation i form af små belønninger, præmier eller guldstjerner i stedet for at opmuntre eleverne til at lære for at lære, har ofte en negativ klang. Det er sandt nok at denne form for ydre motivation ikke bidrager til at fremme autonomi eftersom denne form for motivation reguleres eller styres udefra af læreren.

Vi bliver dog nødt til at anerkende at der er former for ydre motivation der reguleres eller styres indefra, og at de kan have stor virkning. Tænk bare på atleter der er motiveret af drømmen om at vinde en olympisk guldmedalje, eller en leder inden for forretningsverdenen der ønsker at nå toppen af ledelsespyramiden. I de fleste uddannelsessammenhænge sætter vi når alt kommer til alt, pris på visse typer af ydre mål som at opnå en kvalifikation, komme ind på et godt universitet, sikre sig et job eller søge en forfremmelse.

Tilbage til paradokset

For at vende tilbage til den første halvdel af paradokset, er det centrale budskab jeg ønsker at understrege, kort og godt at motivation nødvendigvis må komme indefra – enten i form af indre eller ydre mål – i stedet for at være kontrolleret udefra af andre. Men så opstår problemet eller paradokset naturligvis. Hvordan kan vi fremme denne motivation der kommer indefra? De af os der er udenfor (lærere), er jo sat i en prekær situation eftersom alt hvad vi gør eller siger for at 'motivere' vores elever, risikerer at give bagslag, at signalere at motivation er noget *vi* kontrollerer og *vi* regulerer (gennem belønninger og tilskyndelser, eller trusler og straf). Hvad kan vi i stedet gøre for at hjælpe elevernes egen (indre eller ydre) motivation til at vokse og udvikle sig? Der er desuden en yderligere komplikation. Det er ikke nok at finde måder hvorpå man kan give stødet til elevernes interesse og motivation. At lære et sprog er ikke kun skæg og ballade. Hvis det var tilfældet, ville motivation næppe være et problem. Så hvordan kan vi få eleverne til at *ønske* at gøre det de ikke nødvendigvis ønsker at gøre (såsom hårdt arbejde) uden at ty til ydre former for motiverende tvang? Hvordan kan vi få dem til at ønske ikke bare at gøre det som de kan lide at gøre (fri snak og sproglege), men også de ting som de skal gøre (som at lære ordforråd og grammatik, læse vanskelige tekster, lave kedelige øvelser)?

Tackling af paradokset: den sociale mediering af motivation

Nøglen til løsningen synes at ligge i at opbygge det sociale læringsmiljø på en sådan måde at eleverne får lyst til at deltage ... og lyst til at lære. Lige netop i denne sammenhæng minder Riley (2003:244) os om den vidunderlige illustrative episode i

Mark Twains roman *Tom Sawyer*, hvor Tom har fået den anstrengende opgave at male stakittet omkring Tante Pollys have og bliver hånet af sine venner der er ude at lege og have det sjovt. Men Tom får på listig vis ændret situationen således at det ender med at hans venner ønsker at hjælpe ham ved at bruge det kneb at få maleopgaven til at synes så tiltrækkende, værdifuld og interessant som mulig. Kort sagt, selv en kedelig og træls opgave kan gøres motiverende hvis man ser på den fra et andet perspektiv.

Det som er vigtigt, er ikke selve opgavens karakter, men hvordan det at gå i gang med opgaven konstrueres gennem menneskers interaktion. Som Good & Brophy (197:238) formulerer det, findes interessen i mennesker og ikke i emner og opgaver, og motivation udvikler sig gennem interaktioner mellem mennesker, opgaver og den kontekstuelle sammenhæng. Denne dynamik i den sociale deltagelse er nøglen til forståelse af motivationsparadokset. Motivationen opstår ikke bare inde i den enkelte. Den er socialt medieret og distribueret, og den udvikler sig gennem deltagelse i erfaringsdannelse sammen med andre.

Der er naturligvis en kritisk skillelinje her mellem at 'skabe' social deltagelse i erfaringsdannelse (hvad vi som lærere kan stræbe efter) og med vilje at 'manipulere' andres adfærd med henblik på at varetage sine egne interesser som det var tilfældet med Tom Sawyer. Det er klart at jeg ikke gør mig til talsmand for at lærere skal forsøge at manipulere deres elevers adfærd. Det ville jo i princippet ikke adskille sig fra at bruge stok-og-gulerodsmetoder til at regulere elevernes motivation med. Men det er lige så klart at vi som lærere må anerkende at det er vores pædagogiske ansvar at skabe læringsmiljøer hvor de studerende ønsker at lære og deltage. Dette ansvar er ikke til diskussion. Der må derfor skabes en omhyggelig balance mellem at fremme det synspunkt at lærer og elever er partnere i læringsprocessen (hvilket er det essentielle i et autonomt 'lærings-orienteret' miljø), og at anerkende at de ikke desto mindre har forskellige roller i klasseværelsets sociale hierarki. Som Legutke & Thomas (1991:68) bemærker, er der i institutionel læringsammenhæng en fundamental asymmetri i rollerne mellem lærere og elever, som man ikke må overse. Som lærere har vi derfor i sidste ende ansvar for at sætte rammerne for den pædagogiske proces og at stimulere læringsprocesserne i vores klasser. Til forskel fra Tom Sawyer handler vi imidlertid i vore elevers bedste interesser, snarere end at tjene vores egne interesser. Eller sagt på en anden måde: vi prøver at *mediere* i stedet for at kontrollere og manipulere vore elevers motivation, og som jeg her har argumenteret for, kan vi opnå dette ved at skabe mulighed for deltagelse i klassens sociale liv.

Målet for os som lærere er derfor at organisere det sociale læringsmiljø og læringsoplevelserne på en sådan måde at det fremmer interaktion, deltagelse og inddragelse: herigennem sikres motivation indefra. Det betyder at man giver eleverne masser af muligheder for at indgå i nye og forskellige aktiviteter og bruge nye og forskellige materialer og derigennem udvide deres erfaringshorisont. Det betyder også at man aktivt skal inddrage eleverne i kvalificerede valg, beslutninger og eva-

lueringer angående deres læring. Som Deci (1996) skriver, så skaber valgmuligheder ikke alene en villighed. Det indgyder også en ansvarsfølelse eftersom mennesker bliver ansvarlige for de valg de træffer og resultaterne af dem. I denne forstand er motivation (at ønske) og autonomi (at tage ansvar) uløseligt forbundet.

Oversættelse: Michael Svenden Pedersen

Litteratur

- Dam, L.: Why focus on learning rather than teaching? From theory to practice. I: D. Little, L. Dam & J. Timmer (eds.): *Focus on Learning Rather Than Teaching: Why and How?* (pp.18-37). Dublin: Centre for Language & Communication Studies, 2000.
- Deci, E.L. with Flaste, R.: *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. New York: Penguin, 1996.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (eds.): *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.
- Good, T.L. & Brophy, J.E.: *Looking in Classrooms*. New York: Longman, 1997.
- Legutke, M. & Thomas, H.: *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman, 1991.
- Riley, P.: Drawing the threads together. I: D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (eds.): *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (pp. 237-252). Dublin: Authentik, 2003.
- Ushioda, E.: *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik, 1996.