



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy Discourse*.

Citation for the original published paper (version of record):

Ahl, H. (2007)

Motivationsteori som verktyg för styrning och kontroll.

Studies in Educational Policy and Educational Philosophy Discourse, (2)

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-5340>

Helene Ahl
Högskolan i Jönköping

Motivationsteori som verktyg för styrning och kontroll

Såväl politiker som pedagoger frågar vad som motiverar vuxna att vidareutbilda sig. Anledningen är att vissa vuxna inte i önskad grad söker sig till vuxenutbildning. Framförallt gäller detta de kortutbildade, och män i större utsträckning än kvinnor.

Baserat på en kritisk läsning av teorier om motivation och vuxnas lärande ifrågasätter den här artikeln att man förlägger orsaken till att man inte vill utbilda sig till motivationsproblem hos den enskilde. Problemet finns snarare hos den som formulerar problemet. Vidare innebär en lokalisering av problemet till den enskilde maktutövning. Det riskerar att stigmatisera och marginalisera denne, samtidigt som den som formulerar problemet och de grunder på vilka problemet formuleras osynliggörs. Istället för att undersöka vad som motiverar vuxna att studera föreslår jag att forska om vem som säger att detta är ett problem, och varför. På så sätt synliggörs hur diskursen om det livslånga lärandet som en oundgänglig respons på tekniska och ekonomiska förändringar framställer individer som otillräckliga.

Vad säger litteraturen om motivation och livslångt lärande?

Huvudfrågan i motivationsforskning är, enligt Franken (1994:19) ”Vad skapar handling”? Generella teorier om motivation, varav de flesta härur ur arbetspsykologi, eller *industrial psychology*, är intresserade av att förklara vad som motiverar arbetare till en god prestation. Sådana teorier återspeglar en rad olika sätt att se på människan (Ahl, 2004a, 2006). Några av de vanligaste teorierna ser människan som en ekonomiskt rationell beslutsfattare som väljer det som ger henne den största belöningen (Smith, 1776/2000; Taylor, 1912). Den så kallade *Human Relations*-skolan ansåg istället att människor motiveras av få tillhöra en grupp (Mayo, 1933). Instinkts- och driftsteorier anser att mänskligt beteende motiveras av psykologiska och fysiologiska drifter (McDougall, 1908/1998). Behavioristerna förde istället fram teorin att beteende är inlärt, och att inläringen gynnas av stimulus eller belöningar. Om motivation är det som orsakar handling så är motivation i detta fall liktydigt med stimulus eller belöningar. Behovsteorier anser att beteende kan vara delvis påverkbart av yttre faktorer, men i ännu högre grad av inre mänskliga behov. Maslow (1987) föreslog en behovshierarki som gällde alla, McClelland (1961) sade att det finns tre behov – av prestation, makt och tillhörighet – och att dessa finns i olika hög grad hos olika individer men även hos olika befolkningar, och Herzberg (1966) menade att det fanns två grupper av behov, som sorterade antingen under be-

huvudet att växa som människa eller under behovet att undvika smärta. Kognitiva teorier säger att människors uppfattningar om världen påverkar deras beteenden. Eftersom dessa uppfattningar varierar mellan människor så blir individuella skillnader, liksom individers tidigare erfarenheter, viktiga i motivations-teori (Lewin, 1935; Vroom, 1964/1995).

Teorier som specifikt behandlar vad som motiverar vuxna att utbilda sig åter-speglar generella motivationsteorier. Det finns ett betydande inslag av kognitiv teori. I teorier inspirerade av Lewin och Vroom diskuteras exempelvis människors förväntningar på att utbildningen skall resultera i något konkret resultat som t ex en anställning som avgörande för beslut att delta eller inte (Rubenson, 1977; Tough, 1979; Cross, 1981). Likaså diskuteras individers uppfattningar om sig själva som begränsande (Dweck, 2000). Det finns inslag av behavioristisk teori liksom av teorier om den ekonomisk-rationella beslutsfattaren i diskussioner om kortsiktiga belöningars roll, särskilt nämns nya jobb och befordran på jobbet (t ex Knowles, 1980). Man nämner vidare gruppens roll, och då gäller det både gruppnormer som avgörande för beslut att delta, och studie-gruppens betydelse för att en deltagare skall slutföra sina studier (Husén, 1958; Wlodkowski, 1999). Helt dominerande är emellertid de behovsbaserade teorierna. De flesta av teorierna om motivation och vuxnas lärande utgår ifrån att vuxna har en inneboende motivation för att lära sig något – eller ett inneboende behov av att lära och utvecklas (Husén, 1958; Knowles, 1980; Cross, 1981; Cropley, 1985; Wlodkowski, 1999). Man bygger på humanistiska tankar, och refererar till Herzbergs teori om människors behov av att växa, eller till Maslows teori om människors inneboende behov av självförverkligande.

Föreställningen om det inneboende behovet att lära är sålunda en grundläggande byggsten. Teorierna ser motivation som latent – den finns där alltid, i grunden – men den kan tillfälligt hindras av faktorer på personlig, situationsbaserad eller strukturell nivå. Till faktorer på personlig nivå räknas personlighetsdrag, eller personliga egenskaper som man skaffat sig under uppfostran eller tidig skolgång. Föreslagna exempel på sådana hinder är följande: otillräckligt självförtroende, bristande förtroende för den egna förmågan att lyckas med en specifik studiegång (*self-efficacy*), negativa tidiga skolerfarenheter som orsakar negativa förväntningar på utbildning, eller identifikation med social-grupp där utbildning inte står högt i kurs (Boshier, 1973, 1985; Cross, 1981).

Situationsbaserade faktorer hänger ihop med en persons livssituation. Teorier om vuxnas lärande nämner följande faktorer: brist på tid, brist på konkreta, förväntade resultat, och brist på intresse. Brist på intresse är egentligen motsägelsefullt – man förutsattes vara i grunden intresserad av att lära. Denna variabel förklaras därför ofta med hjälp av någon annan variabel. Flera författare betonar de kortsiktiga resultatens betydelse (arbete, befordran, löneförhöjning etc.). Vuxnas intresse för studier sägs vara avhängigt de förväntade resultaten – man har som vuxen inte tid eller råd att ägna sig åt studier för studiernas egen skull (Rubenson, 1977).

Hinder på den strukturella nivån kan vara flera. Exempel är brist på utbildningsplatser, brist på information om sådana, svårigheter med barnomsorg eller studiefinansiering, schemalägningsproblem, pedagogik som inte passar

vuxna, sociala normer som motverkar studier eller brist på arbetstillfällen (Cross, 1981; Skaalvik & Finbak, 2001). Arbetsorganisationens utformning kan vara ett hinder i de fall lärande på arbetsplatsen diskuteras.

Teorin säger att har man väl identifierat hindren, så skall man undanröja dessa för att studiemotivationen skall komma tillbaka. Politiker rekommenderas att arbeta med de institutionella hindren – de skall ordna utbildning som motsvarar arbetsmarknadens behov, arrangera studiefinansiering och vägledning, tillhandahålla barnomsorg och bygga ut det flexibla, IT-baserade lärandet för att överkomma begränsningar i tid och rum. De råds också att ”arbeta med attityderna” så att utbildning blir eftersträvansvärt och de råds att se till att skolundervisningen bedrivs på ett sådant sätt att människor inte skräms bort från utbildning senare i livet. Arbetsgivare råds att organisera om arbetet så att ett utvecklingsinriktat lärande gynnas (Ellström et al., 1996; Holmer, 1996; Abrahamsson et al., 2002)

Den överväldigande delen av de goda råden handlar emellertid om pedagogiken. Det finns en stor tilltro till att en pedagogik som passar för vuxna kan undanröja hinder som egentligen härstammar någon annanstans. Sålunda anses positiva, nya studieerfarenheter ta bort effekterna av negativa, tidigare erfarenheter. Goda studieerfarenheter anses höja motivationen trots att det finns hinder av annan art, som inte har med undervisningen att göra (Husén, 1958; Knowles, 1980; Dufresne-Tasse, 1985; Stock, 1985; Vulpius, 1985; Hedin & Svensson, 1997; Wlodkowski, 1999).

Teorierna ovan följer implicit en jämviktsmodell. 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. Fyra antaganden finns inbyggda i modellen: För det första, att motivation *finns*. För det andra, att det finns ett uttalat *orsakssamband* mellan motivation och beteende. För det tredje, att det går att *påverka* motivationen och därmed beteendet och för det fjärde, att motivationen finns hos *individ*en. Samtliga dessa antaganden kan ifrågasättas, vilket jag gör i det följande.

Motivationsteori i Foucault-perspektiv

Teorier om motivation kan med fördel analyseras i diskurstermer. En diskurs, enligt Gregory (2000:180) är “*A specific series of representations, practices and performances through which meanings are produced, connected into networks and legitimized*”. Den här definitionen visar att begreppet diskurs refererar inte bara till det som sägs. Det inkluderar också alla de praktiker varmed det är *möjligt* att säga det som sägs. Eller, annorlunda uttryckt, de praktiker som gör det som sägs legitimt. Denna definition överensstämmer med Foucault (1969/1972:49) som definierade diskurs som “*practices which form the object of which they speak*”. Diskurser har alltså konsekvenser för det objekt om vilka de talar. Foucault kallade dessa för “*maktimplikationer*”. Han menade att makt ligger i diskursen, eller i kunskap, som han också uttryckte det. En diskurs om “*rävjakt som effektiv skadedjursbekämpning*” har exempelvis inte samma effekt för räven som en diskurs om “*rävjakt som kränkning av grundläggande moral*”. I den förra skjuts räven, i den senare får den leva sitt liv utan männi-

skors inblandning (Burr, 1995). Diskursen ”en kvinnas naturliga plats är i hemmet” kan förneka henne utbildning, arbete, avancemang och till och med kroppslig frihet. Diskurser är därför viktiga studieobjekt för samhällsvetenskaplig forskning.

I sitt invigningstal till *College de France* föreläser Foucault (1972) om de sätt eller de diskursiva praktiker genom vilka en diskurs produceras, kontrolleras, framhålls, organiseras och distribueras. Dessa praktiker dikterar vad som kan sägas och inte sägas, vem som kan uttala sig i vilken fråga och genom vilka kanaler. Foucault poängterar att den viktigaste av de diskursiva praktikerna är de antaganden som tas för givna. Det första av dessa antaganden i motivationsteori är att det är möjligt att identifiera, beskriva och mäta motivation. I de flesta fall operationaliserar man motivation genom att bygga en modell som består av ett antal situationsbaserade och personliga variabler. Situationsvariablerna kan ibland mätas med observation, men de personliga variablerna mäts vanligen genom att respondenten eller försökspersonen får ta ställning till ett antal frågor eller påståenden och ange huruvida de håller med eller inte, mätt på exempelvis en sjugradig Likert-skala. Frågorna är tänkta att mäta en hypotetisk konstruktion, dvs. något som forskaren anser existerar (Siebert, 1985). Problemet är att frågorna kan anses skapa eller bevisa det som skall mätas, oavsett vilket resultat man får. Anta att man mäter ”prestationsbehov” hos manliga rekryter och finner att det är i genomsnitt 5.8 på den sjugradiga skalan. Då har man, genom själva mätningen, skapat något som man identifierar som prestationsbehov. Det kan hända att dessa rekryter också presterar utmärkt, mätt på ett eller annat sätt, men detta bevisar inte att det finns något sådant som prestationsbehov. För att dra denna slutsats måste man påvisa att prestationsbehovet föregick prestationen, och detta kan inte påvisas i en korrelationsstudie. Det går alltså att ifrågasätta huruvida motivation existerar som ett inneboende och identifierbart fenomen.

Det andra antagandet, att det finns ett orsakssamband mellan motivation och beteende kan också ifrågasättas. Enligt King & McGuinnies (1972) sorterar ”motivation” under det vidare begreppet ”attitudes” i psykologisk forskning. De definierar attityder som *‘predispositions to behave in a characteristic manner with respect to specified social objects or classes of such objects’* (King & McGuinnies, 1972:8). Det är ett sammanhållande begrepp, som inkluderar andra psykologiska begrepp som utforskas på liknande sätt, såsom motivation, eller faktorer i motivationsteorier såsom värderingar, *self-efficacy*, prestationsinriktning, trygghetsbehov och så vidare. Analyser av forskning om sambandet mellan attityder (i ovan nämnda vida mening) och beteende visar att det finns mycket litet stöd för ett sådant samband (Wicker, 1969; Abelson, 1972; Foxall, 1984). Istället föreslås att människors påståenden om sina attityder rättfärdigar och förklarar tidigare beteende snarare än förutsäger framtida beteende (Abelson, 1972:257; Payne, Bettman, & Johnson, 1992; Pinder, 1998).

Vidare kan det tredje antagandet, att ny information påverkar attityder också ifrågasättas. Den praktiska anledningen till motivationsforskning är ju att man skall kunna påverka motivationen och därmed beteendet. Abelsons (1972) genomgång av forskningen visade emellertid att det inte fanns någon

korrespondens mellan hur mycket ny information en person tog till sig och personens förändring av sina attityder.

Om motivation inte existerar, eller inte påverkas av ny information, och hur som helst inte påverkar beteendet – betyder detta att teorierna om motivation som diskuterades i det förra avsnittet är ogiltiga och oväsentliga? Ogiltiga är de kanske, men inte utan betydelse. I Foucaults termer utgör motivationsteorier en omfattande kunskap som medför makt. (Foucault 1969/1972). Kunskap ordnar människor och objekt, bestämmer vad som är rätt och fel, sant och falskt och privilegierar därmed vissa handlingar och förhållanden medan den håller andra för irrelevanta eller illegitima. Kunskap, eller diskurs, konstituerar också jaget – det är det material som vi bygger våra identiteter av (Gergen, 1991; Giddens, 1991). Utifrån ett foucauldianskt perspektiv diskuterar jag i det följande hur motivationsteori kan ses som instrument för maktutövning som tydligt privilegierar västerlandet, individen och mannen.

Motivationsteori som instrument för maktutövning

De flesta motivationsteorierna har en humanistisk grundton, och verkar på ytan tämligen sympatiska. De talar bland annat om människors sociala behov, och om deras behov av självförverkligande. Om man ser närmare på de sammanhang i vilka motivationsteorier formulerats, av vilken anledning och på vems uppdrag framträder emellertid en annan bild. Den främste beställaren till motivationsforskning var tillverkningsindustrin, och syftet var att öka produktiviteten och lugna ner konflikter på arbetsmarknaden (O'Connor, 1999). Teorier om vad som får människor att fungera är användbara som instrument för att kontrollera människor, vilket möjligtvis förklarar varför psykologi fick en sådan framträdande roll under de båda världskrigen och under efterkrigstiden. Ellen Herman (1995) beskriver hur psykologi användes för att förklara så vitt skilda företeelser som krig, fattigdom, upplopp, arbetslöshet, ekonomisk tillväxt, sociala problem, utbildningsproblem och till och med revolutioner i termer av jaget och psyket och i brister hos individerna. Dessa brister skulle rättas till med hjälp av psykologin. Herman säger att psykologins språk erbjöd ett sätt att presentera politiska initiativ som vetenskapliga eller neutrala, eller till och med terapeutiska, samtidigt som man undvek diskussioner om makt och politik. Psykologi användes därmed som ett kamouflerat verktyg för styrning och kontroll. Det var individer som det var fel på, inte samhälleliga strukturer.

Motivationsteorier följer detta mönster. Det fjärde antagandet i motivationsteori är att motivationen finns hos individen. Genom att förlägga motivation till individen så görs individen ansvarig för sociala problem och förhållanden och individen framställs som otillräcklig. Samtidigt kommer styrningen i skymundan. En modell som Maslows visar hur det här fungerar. Hans teori anses som humanistisk, men kan lika väl ses som elitism förklädd till humanism. Teorin säger explicit att alla människor har potential att förverkliga sig själva, men endast en mycket liten andel av mänskligheten kan räkna med att nå självförverkligande. Då blir självförverkligande ett falskt löfte. Om endast ett fåtal kan nå det så konstrueras resten av mänskligheten som psykologiskt otillräcklig. Vidare skall denna otillräcklighet överkommas genom att man arbetar

på sitt eget självförverkligande. Inte genom att man engagerar sig politiskt eller kollektivt för att ändra sociala förhållanden.

Motivationsteori som västerländsk och individualistisk

Motivationsteori privilegierar en västerländsk och individualistisk förståelse av människan. De mest inflytelserika teorierna privilegierar den självförverkligade människan. Maslow satte henne bokstavligt talat högst upp i hierarkin, Herzberg höll självförverkligande genom arbete högst och McClelland fokuserade på prestationer. Allt ”socialt” placerades längre ner på skalan och värderades lägre. Maslow förlade de sociala behoven på tredje plats nedifrån i en sjugradig trappa, Herzberg räknade de sociala behoven till hygienfaktorerna och McClelland ansåg inte att tillhörighetsbehovet bidrog till samhällets utveckling. Teorier om inre och yttre motivation framhåller den inre motivationen. Dessa modeller presenteras som universella, men de stämmer exempelvis dåligt med österländska uppfattningar om samhället och individens plats i samhället. I denna mening är teorierna också koloniserande. De påtvingar en västerländsk förståelse av individen i kulturer där denna inte är relevant. Genom detta marginaliserar och osynliggör de andra sätt att förstå individen.

Det finns intressant pedagogisk forskning som kontrasterar västerländska uppfattningar mot österländska. Miller (1997), som undersökte kulturella förståelser av pliktbegreppet skrev att plikt har negativa konnotationer i väst. Plikt handlar om begränsningar och om att behöva göra saker man inte vill göra. Idealet är att man gör saker av egen fri vilja. Detta bygger på en västerländsk, dualistisk syn på individ/samhälle, natur/kultur och plikt/önskan. Att osjälviskt göra något som gynnar någon annan stämmer inte med antagandena om den ekonomiskt-rationella aktören. Miller (1997) skriver att hinduer inte ser någon sådan tydlig distinktion mellan individen och kollektivet. Att handla enligt sitt *dharma*, dvs. att fullgöra sina sociala plikter är samtidigt ett sätt att förverkliga sig själv. Valsituationen mellan plikt och önskan existerar helt enkelt inte. En västerländsk motivationsteori som exempelvis Deci & Ryans (1985) där inre och yttre motivation jämförs och kontrasteras är inte tillämplig i det samhälle Miller beskriver. Liknande observationer gjordes av Iyengar & Lepper (2002). De fann att studenter från USA föredrog att välja själva, medan asiatiska studenter föredrog att andra valde för dem. Den inre motivationen, mätt med standardiserade tester, ökade i båda fallen. Författarna förklarar detta med att det finns olika handlingsnormer, och att jaget konstrueras olika i de båda kulturerna. Västerländska teorier är inte alltid tillämpliga – inte ens i väst. De flesta motivationsteorier kan kritiserars för att tona ner eller negligera kulturella och sociala normer och institutioner. Därmed begränsas deras förklaringsvärde.

Motivationsteori som androcentrisk.

En tredje iakttagelse är att teorierna är androcentriska. Androcentrism betyder, bokstavligen, ”doktrinen om manscentrering”, dvs. föreställningen att mäns erfarenheter kan generaliseras till alla människor. Motivationsteorier utger sig för att vara generella, men huvuddelen av forskningen har gjorts på män, av män, och med mäns lönearbete eller företagande som norm. Den privata sfären, med vård av hem och barn finns inte med, utom i de fall där den behandlas som ett

hinder. Den ende i min litteraturgenomgång som explicit nämnde vikten av kvinnors arbete var McClelland (1961), men detta arbete gick utslutande ut på att uppfostra prestationsinriktade söner. Hyde and Kling (2001) berättar emellertid att McClelland och Atkinson faktiskt hade med kvinnor när de påbörjade sina studier om prestationsinriktning, men eftersom kvinnornas beteende inte bekräftade deras teori så utslöts de. McClelland hävdade faktiskt (liksom Maslow som tyckte det var konstigt att kvinnor satte sociala behov före självförverkligande), att kvinnor behövde en helt annan psykologi än män (McClelland, 1961). Det var kvinnorna det var fel på, inte teorin. Upprepade studier visar emellertid att kvinnors prestationsbehov, mätt med McClellands instrument, har ökat allteftersom kvinnors förvärvsarbetsfrekvens har ökat, och den är idag lika hög som mäns (Hyde & Kling, 2001). McClelland gjorde alltså ett misstag när han inte tog hänsyn till sociala och kulturella normer i sitt modellbygge. Å andra sidan var modellbygget ett resultat av en social och kulturell norm, nämligen den att kvinnor uppfostrar barn och män startar företag.

Human Relations-skolan har också kritiserats för att feltolka undersökningsresultat (Acker & Van Houten, 1974). Teorin att människor som får sina sociala behov tillfredsställda är lyckligare och mer produktiva var ett resultat av ett experiment över flera år med sex utvalda unga kvinnor som utsattes för en hög grad av patriarkalisk kontroll. De var fullständig beroende av att få sina närmaste arbetsledares godkännande och hade knappast något val annat än att öka produktiviteten. De män som studerades var äldre, mindre beroende, inte individuellt utvalda, och de ökade inte sin produktivitet. Det finns ingen diskussion om könsaspekten i rapporterna. Forskningen ignorerade både kön och maktförhållanden. Slutsatsen att en socialt tillfredsställd arbetare är en produktiv arbetare kan ifrågasättas. Man kan lika väl dra slutsatsen att en noga övervakad och kontrollerad arbetare är en produktiv arbetare. Detta visar bristerna hos forskning som inte ifrågasätter genus och maktförhållanden (Ahl, 2004b).

Hur positionerar motivationsteori den vuxenstuderande?

Enligt Foucault konstruerar diskurser också identiteter – eller, med ett bättre uttryck subjektpositioner (Davies, 1989). Ordet identitet antyder en viss stabilitet – jämför uttrycket att ”finna sin rätta identitet”, som om en sådan fanns att finna djupt inom en person. Med ett diskursanalytiskt synsätt skapar man sig snarare en uppfattning om vem/vad man är i förhållande till de diskurser som finns tillgängliga runtomkring en att bygga en sådan uppfattning av. Man ”positionerar sig” eller rentav ”positioneras” i det diskursiva rummet. Detta tanke-sätt ger utrymme för *olika* positioner i olika sammanhang, och har inte identitetsbegreppets stabilitet. Det förlägger också intresset till diskurser som både begränsande och möjlighetsskapande, snarare än till essentiella egenskaper hos individer.

Hur positionerar då motivationsteorier den vuxenstuderande? Teorier om motivation i vuxenutbildning och även det praktiska intresset för sådana teorier kretsar kring frågan hur man rekryterar och behåller vuxenstuderande. Detta förutsätter att det finns vuxna som det är svårt att rekrytera och behålla i studier

– annars skulle det ju inte finnas något behov av teorierna. Teorierna förutsätter att (somliga) vuxna har motivationsproblem. Men har de det? Med det synsätt som framförts ovan skulle man snarare säga att ”motivationsproblemen” uppstår i förhållandet mellan rekryteraren och de som inte vill bli rekryterade. Det är diskursen om nödvändigheten av det livslånga lärandet som skapar den studieovilliga vuxne – denne skulle inte finnas där utan diskursen. Om ingen var intresserad av att rekrytera vuxna till studier så fanns det ju ingen anledning att tala om motivationsproblem. Man skulle till och med kunna säga att problemet finns hos rekryteraren, och inte hos den tilltänkte vuxenstuderande. En sådan slutsats stöds av Paldanius (2002) som intervjuade en grupp vuxna i Sverige som tackat nej till studieerbjudanden. De tillhörde just den kategori av kortutbildade vuxna som diskursen om det livslånga lärandet menar måste höja sin utbildningsnivå för sitt eget och samhällets bästa. Men tvärsenemot vad teorin sade så fann Paldanius ingen latent studiemotivation som kunde frigöras genom att man tog bort hinder. Hans respondenter var helt enkelt inte intresserade. De hade inte heller funnit anledning att formulera ”ointresse” förrän forskaren ställde frågan. Utbildning var ett icke-val. De var mycket mer intresserade av andra saker. Just den här gruppen värderade ett fast jobb, familj och en stabil, välordnad vardag mycket högt. Utbildning var ett alternativ – och då ett nödvändigt ont – endast om den ledde till ett garanterat jobb. Utbildning i sig uppskattades inte, och eftersom man inte hade karriärambitioner i ordets vanliga bemärkelse så såg man heller ingen poäng med utbildning som ett steg i karriären.

Givet dagens diskurs om globalisering och livslångt lärande (Brown, 1999; Bagnall, 2000) så utgör den här gruppen ett problem för politiker, pedagoger och forskare, men det är politikerna, pedagogerna och forskarna som gör dem till ett problem. Paldanius (2002:297) skriver att den här 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”. Genom att kategorisera dessa människor som utbildningsovilliga, som arbetslösa och som kortutbildade så stigmatiseras och marginaliseras de samtidigt. Ansträngningarna att assimilera de kortutbildade bland de bättre utbildade ökar samtidigt medvetandet om skillnader och social exkludering. Det förnekar mångfald och konstruerar den nedvärderade ”andre” (Edwards, Armstrong, & Miller, 2001:426).

Diskursen om det livslånga lärandet och teorierna om motivation som stödjer denna diskurs konstruerar sålunda den studieovillige vuxne. De så konstruerade studieovilliga vuxna ses därmed som både orsaken till och lösningen på samhällsliga problem, samtidigt som de som formulerar problemen osynliggörs och de grunder på vilka problemen formuleras tas för givna.

Liknande slutsatser har forskare som forskat om andra aspekter av vuxenutbildning dragit. Wilson (1999) fann att metoder för läroplansutveckling och bestämning av utbildningsbehov som användes i USA skapade ett beroende och disciplinerat subjekt.

Crowther (2004) och Martin (2003) skriver om hur diskursen om livslångt lärande i Storbritannien lägger ansvaret för att samhället skall fungera på individen istället för på samhällets strukturer och därmed skuldbelägger dem som

inte klarar det. Paralleller finns också med Fejes (2005, 2006) som beskriver hur man i Sverige genom studievägledning försöker förmå människor att fatta ”rätt” beslut själva, och hur detta utesluter dem som inte gör så. Det finns goda argument för att förhålla sig kritisk till diskursen om det livslånga lärandet, hur den används, och hur den konstruerar den vuxne. Motivationsteori är en viktig del av denna diskurs, som ur kritisk synvinkel alltför länge har negligerats. Det finns vidare anledning att studera hur motivationsteori eller vardagsförståelser av motivation används i praktiken. Det finns exempelvis en risk att de försätter vuxenutbildaren i en hopplös gisslansituation. Med hjälp av lämplig vuxenpedagogik förväntas denne åtgärda ”motivationsproblem” hos studieovilliga vuxna, vilka inte alls kan lösas med pedagogik, för att därmed nå regeringens förväntningar om ekonomisk tillväxt. En utbildningspolitik som utgår från antagandet att alla individer är i grunden studiemotiverade kan också visa sig ineffektiv.

Motivation som ett relationellt begrepp

Motivationsteori har här diskuterats som ett hypotetiskt begrepp med tveksamt empiriskt stöd, men också som en teoribildning som privilegierar en västerländsk, individualistisk och androcentrisk människosyn och marginaliserar kvinnor och gemensamhetsvärden. Den är också alltför individfokuserad då den tenderar att anföra psykologiska orsaker till sociala företeelser. Därigenom förläggs orsaken till sociala problem till individer, medan politik, diskurs, strukturer och institutioner osynliggörs. Detta kategoriserar, stigmatiserar och marginaliserar kortutbildade vuxna. Istället för problemlösare ses teorier om motivation och vuxnas lärande här som förklädda instrument för styrning och kontroll.

Forskning om motivation och vuxnas lärande har hittills undersökt vad som motiverar vuxna att vidareutbilda sig. Forskningen har tagit motivationsteoriernas premisser för givna och därmed bidragit till att osynliggöra deras maktaspekter. För att synliggöra maktaspekterna förslår jag att man omformulerar frågan: Vem eller vilka säger att det är ett problem att (vissa) vuxna inte vidareutbildar sig, och vilka är anledningarna till att detta framställs som ett problem?

För att detta skall vara möjligt måste emellertid motivation begreppsliggöras på ett annat sätt. Istället för att se motivation som något som finns inom individen föreslår jag att man ser det som ett relationellt begrepp. Egentligen går det inte att tala om motivation utan att relatera det till något. Man kan vara motiverad att arbeta, att studera, att leka och så vidare, men inte bara ”motiverad”, såvida man inte använder det synonymt med pigg och energisk. Genom att använda ordet ”omotiverad” som är av större praktiskt intresse blir detta ännu tydligare. Personen som inte vill studera och därför inte deltar i vuxenstudier har knappast något studiemotivationsproblem och heller inget behov av någon förklarande teori eller någon praktisk åtgärd. Det är när någon vill att någon *annan* skall göra något och denne inte är med på noterna som problemen uppstår. Problemen finns då i relationen mellan dessa.

Även "personliga" motivationsproblem kan betraktas som relationella. En person som vill gå ner i vikt men ändå inte bantar har kanske tagit till sig budskapet att han eller hon väger för mycket, från doktorn eller via reklam, och har då motivationsproblem i relation till en "internaliserad andre". I bägge fallen handlar motivation om styrning och kontroll. Det är lättare att göra motstånd i det första fallet, när "den andre" är synlig och identifierbar, än i det senare, där disciplineringen är internaliserad (Foucault, 1995).

Om man överger sökandet efter motivation som essens och istället ser motivation som ett relationellt och diskursivt begrepp öppnas nya forskningsmöjligheter. Då inkluderas i studieobjektet både dem som anses ha ett problem och de som formulerar problemet. Makt, disciplinering och styrning blir därmed synligt. Dessutom utmanas föreställningen att utbildning är den givna lösningen på samhällsproblem.

Ett Foucault-perspektiv möjliggör också ett sätt att teoretisera motstånd. De "omotiverade vuxna" som föredrog arbete och ett stabilt familjeliv framför utbildning anlitar *andra* diskurser, som producerar *andra* subjektspositioner än de som erbjuds av diskursen om det livslånga lärandet. Sådana diskurser är möjligtvis marginella i förhållande till de dominerande diskurserna, eller ses åtminstone som marginella av forskare och politiker, men de finns uppenbarligen, och de erbjuder en stabil grund för motstånd. Det vore produktivt för forskningen att studera dessa diskurser närmare, istället för att fokusera på antagna brister hos individer.

Referenser:

- Abelson, R. P. (1972). Are attitudes necessary? In B. T. King & E. McGinnies (Eds.), *Attitudes, conflict, and social change* (pp. 19-32). 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. (2004a). *Motivation och vuxnas lärande: En kunskapsöversikt och problematisering*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Ahl, H. (2004b). *The scientific reproduction of gender inequality: A discourse analysis of research texts on women's entrepreneurship*. Copenhagen: CBS Press.
- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control? *International Journal of Lifelong Education*, 25(4), 385-405.
- Bagnall, R. G. (2000). Lifelong learning and the limitations of economic determinism. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 20-35.
- 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* (pp. 132-141). München: Saur.

- Brown, T. (1999). Challenging globalization as discourse and phenomenon. *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), 3-17.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Cropley, A. J. (1985). Motivation for participation in adult education. In J. H. Knoll (Ed.), *Motivation for adult education* (pp. 21-34). München: Saur.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as learners*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Crowther, J. (2004). 'In and against' lifelong learning: flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136.
- Davies, B. (1989). *Frogs and Snails and Feminist Tales*. North Sydney: Allen & Unwin Australia.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dufresne-Tasse, C. (1985). Eleven propositions and certain considerations concerning adult student motivation. In J. H. Knoll (Ed.), *Motivation for adult education* (pp. 74-95). München: Saur.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Edwards, R., Armstrong, P., & Miller, N. (2001). Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), 417-428.
- Ellström, P.-E., Gustavsson, B., & Larsson, S. (Eds.). (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A. (2005). New wine in old skins: changing patterns in the governing of the adult learner in Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 24(1), 71-86.
- Fejes, A. (2006). The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: what is an educable adult? *Journal of Education Policy*, 21(6), 697-716.
- Foucault, M. (1969/1972). *The Archeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (1972). The Discourse on Language (L'ordre du discours). In *The archaeology of knowledge & The discourse on language* (pp. 215-237). New York: Pantheon Books.
- 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.
- Gergen, K. (1991). *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gregory, D. (2000). Discourse. In R. Johnston, D. Gregory, G. Pratt & M. Watts (Eds.), *The dictionary of human geography* (4 ed., pp. 180-181). Oxford: Blackwell.
- Hedin, A., & Svensson, L. (Eds.). (1997). *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- Holmer, J. (1996). *Opportunities to learn and motivation for lifelong learning*. Karlstad: Jämställdhetscentrum, Arbetsvetenskap.
- Husén, T. (1958). *Vuxna lär*. Stockholm: Ehrlins.
- Hyde, J. S., & Kling, K. C. (2001). Women, motivation and achievement. *Psychology of Women Quarterly*(25), 364-378.
- 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.
- King, B. T., & McGuinnies. (1972). Overview: social contexts and issues for contemporary attitude change research. In B. T. King & E. McGuinnies (Eds.), *Attitudes, conflict, and social change*. New York and London: Academic Press.
- 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 Fransisco: Jossey-Bass.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Martin, I. (2003). Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 566-579.
- Maslow, A. A. (1987). *Motivation and personality*. New York: Addison Wesley Longman.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York: MacMillan.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. New York: Van Nostrand Company Inc.
- McDougall, W. (1908/1998). *An introduction to social psychology*. Bristol: Thoemmes.
- Miller, J. G. (1997). Cultural conceptions of duty. In D. Munro, J. F. Schumaker & S. C. Carr (Eds.), *Motivation and culture*. London: Routledge.
- 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). *Ointressets rationalitet: Om svårigheter att rekrytera arbetslösa till vuxenstudier* (Avhandling No. 86). Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Payne, J. W., Bettman, J. R., & Johnson, E. J. (1992). Behavioral decision research: a constructive processing perspective. *Annual Review of Psychology*, 43(7), 87-131.
- Pinder, C. C. (1998). *Work motivation in organizational behavior*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- 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.

- Siebert, H. (1985). Research on motivation for further education in the federal republic of Germany. In J. H. Knoll (Ed.), *Motivation for adult education* (pp. 35-40). München: Saur.
- 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. (Ed.). (1776/2000). *The wealth of nations*. New York: Random House.
- Stock, A. (1985). Adult education for special target groups. In J. H. Knoll (Ed.), *Motivation for adult education* (pp. 96-113). München: Saur.
- Taylor, F. (1912). Scientific Management.: Testimony before the U.S. House of Representatives, January 25, 1912.
- 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.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes v. actions: the relationship of verbal and overt responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25(4), 41-78.
- Wilson, A. L. (1999). Creating identities of dependency: adult education as a knowledge-power regime. *International Journal of Lifelong Education*, 18(2), 85-93.
- Wlodkowski, R. J. (1999). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Vroom, V. H. (1964/1995). *Work and motivation*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- 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* (pp. 114-126). München: Saur.