

Motivert for språklæring: Kan sjølvbestemmingsteorien gi oss svar?

Alle språklærarar drøymmer om å ha engasjerte og interesserte elevar. Å få alle til å bli topp motiverte er kanskje umogleg, men sjølvbestemmingsteorien til Richard Ryan og Edward Deci gir nokre viktige innsikter det er verdt å reflektere over.

Åsta Haukås, professor, Universitetet i Bergen

Språklæraren opplever kvar einaste undervisningsdag at motivasjonen til elevane varierer. Nokre elevar er motiverte i kvar økt, medan andre helst skulle ønske dei slapp heile faget. Motivasjonen varierer òg over tid for kvar enkelt og kan vere avhengig av den aktuelle læringsaktiviteten (Henry et al., 2019). Ulike teoriar om korleis lærarar og elevar kan halde på og auke motivasjonen for språklæring, har blitt hyppig diskuterte av forskarar og lærarar både nasjonalt og internasjonalt i lang tid (for eksempel Dörnyei og Csizér, 1998; Carrai, 2014; Gardner, 1985; Lindemann, 2008).

Sjølvbestemmingsteorien til Richard Ryan og Edward Deci (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) kan truleg ikkje gi det fulle og heile svaret, men stadig fleire meiner denne teorien best kan forklare menneskeleg motivasjon. Teorien består av eit sett med miniteoriar som siktar mot å forklare kvifor nokre er motiverte og andre ikkje, og kva som kjenneteiknar indre og ytre motivasjon. I utdanningsforskninga har særleg hypotesen om at alle menneske har tre medfødde psykologiske behov, fått mykje merksemd. Ryan og Deci hevdar at om vi ikkje får desse behova oppfylte, kan vi verken trivast

eller lære. Dei tre behova for *tilhøyrse* (relatedness), *meistring* (competence) og *sjølvbestemming* (autonomy) kan gi læraren viktige peikepinnar på korleis ein kan fremje motivasjon og læring i klasserommet. Så langt er det lite forskning knytt til språklæring (Haukås et al., 2022; Jones et al., 2009; Noels et al., 2019), men studiar stadfestar at desse tre behova er like viktige i språkfag som i andre fag.

Tilhøyrse

Alle elevar har for det første behov for å kjenne seg sett og respekterte av lærarar

og medelevar. I engelsk og framandspråk kan det vere særleg viktig å arbeide for at elevane skal kjenne seg trygge på gruppa, og at dei høyrer til. Eit hovudmål med faga er å kunne gjere seg forstått og forstå på språk ein ikkje nyttar som hovudspråk til dagleg. Dei framande lydane og den endra identiteten ein kjenner på ved å ikkje kunne formulere alt på like elegante måtar som ein er van med, kan gjere elevane utrygge. Einmål difor ikkje undervurdere kor viktig det er at lærarane jobbar systematisk med at kvar elev skal kjenne tilhøyrse til medelevane og til læraren. Heldigvis viser studiar at norske lærarar er gode på relasjonsbygging. Elevundersøkelsen 2020/2021 (UDIR, 2021) dokumenterer for eksempel at norske tiandeklassingar jamt over trivst i skulen, og at dei er godt eller svært godt nøgde med støtta dei får frå læraren.

Tilhøyrse handlar òg om at elevane kjenner eigarskap til og identifiserer seg med faget. Å arbeide for at elevane skal kjenne tilhøyrse til faget, handlar dermed særleg om at læraren gjennomgåande viser til og reflekterer kring relevansen for innhaldet saman med elevane. Korleis kan elevane oppleve at faget er relevant og interessant for dei? I ein intervjustudie av lærarar på vidaregåande skule (Haukås et al., 2021) kom det blant anna fram at mange engelskelevar er lite motiverte. Ifølgje lærarane følte elevane at dei var gode nok i engelsk allereie, og at det var lite nytt å lære. Lærar Liv forklarte det slik:

But I think recently, or in the last four or five years or so, I sort of detect a certain sense

that 'why should we do English? We know English! We have had English in class since we were six years old. What else is there to know?' So they think it's a bit unnecessary.

Dette stod i kontrast til lærarperspektivet, då lærarane meinte den skriftlege kompetansen ofte ikkje var god nok, og at det òg kunne vere ei utfordring å få alle elevane til å kommunisere munnleg på engelsk. Her ser det ut til å vere eit sprik mellom opplevd relevans blant elevar og lærarar som det er viktig å setje søkelyset på, då mangelen på opplevd relevans hos elevane kan svekke motivasjonen deira.

Meistring

Behovet for kompetanse eller meistring handlar ikkje berre om å ha faglege kunnskapar, men òg om å meistre sjølve læringa. Å lære språk er ein evigvarande og dynamisk prosess. Å leggje merke til eigen framgang er motiverande, medan opplevd mangel på framgang fort kan gi ei kjensle av hjelpeløyse. Elevar som får øve seg på å setje ord på kva dei kan i faget, kva dei ikkje kan, og kva som kan vere realistiske mål for vidare læring, og som deretter får prøve ut ulike måtar å nå desse måla på, har gode sjansar for å oppleve meistring (Haukås, 2020). Læreplanane i engelsk og framandspråk har omtrent identiske formuleringar knytte til bevisstheit kring eigne kunnskapar og ferdigheiter og vurdering, her frå læreplanen i framandspråk:

Læraren og elevane skal vere i dialog om utviklinga til elevane i framandspråk. Med utgangspunkt i kompetansen elevane

viser, skal dei få moglegheit til å setje ord på kva dei opplever at dei får til, og kva dei får til betre enn tidlegare. Læraren skal gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å utvikle kompetansen sin i å forstå og gjere seg forstått på framandspråket, munnleg og skriftleg. (UDIR, 2019).

Ei tilnærming til språkundervisninga som erkjenner at elevane må oppleve meistring for å kunne vere motiverte, krev med andre ord at læraren støttar den enkelte i å bli meir medviten i eigen læringsprosess. Dette kan blant anna skje gjennom modellering, utprøving og evaluering av ulike språklæringsstrategiar både individuelt og i fellesskap (Haukås, 2020), eller gjennom at læraren hjelper elevane til å ta strategisk i bruk den samla språkkompetansen dei har tileigna seg gjennom livet, både i og utanfor skulen (Carlsen, 2017; Haukås & Speitz, 2020; Communicare, 2018).

Det finst etter kvart ein god del forskning i Noreg knytt til undervegsvurdering eller vurdering for læring i språkfaga (blant anna Burner, 2016; Saliu-Abdulah, 2019; Sandvik, 2011; Vold, 2021). Oppsummert viser studiane at lærarane er interesserte i å bruke undervegsvurdering, men at det likevel framleis er behov for fagleg oppdatering om korleis læringsfremjande undervegsvurdering kan bidra til at elevane blir meir aktivt involverte i vidare læring. Funn frå TALIS 2018 og LISA-prosjektet stadfester dette inntrykket (Carlsten et al., 2021). Flestparten av lærarane i TALIS 2018 rapporterer at dei gir undervegsvurdering

til elevane, men analysen av filmopptaka frå LISA viser at tilbakemeldingane på elevarbeid i klasserommet ofte er overflatiske (Bra! Riktig! Kva med nokre fleire detaljar?) og treng å bli meir konkrete for at elevane skal kunne bruke dei til å forbetre eige arbeid.

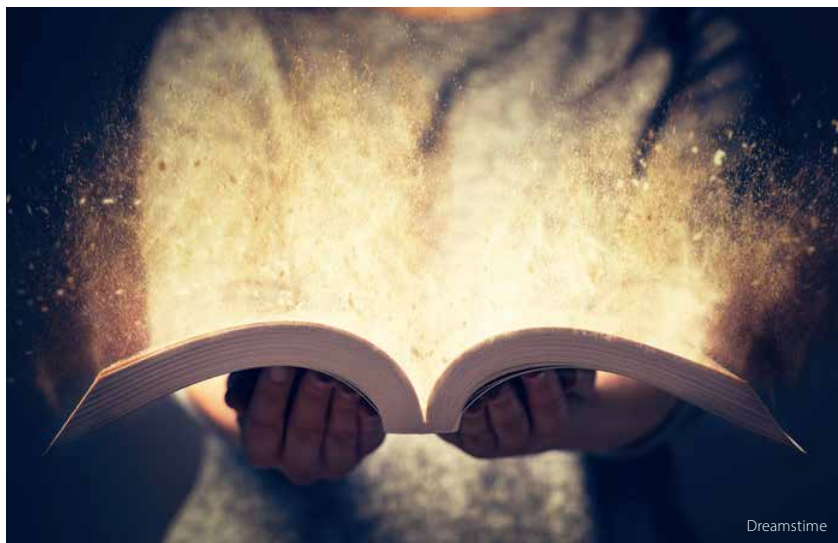
Sjølvestemming

Behovet for sjølvestemming eller autonomi blir ofte løfta fram som det viktigaste behovet av desse tre. Alle menneske har behov for å ta egne val og å kjenne på kontroll i eige liv. Om nokon skal bestemme over oss i alt og eitt, blir vi raskt umotiverte, men òg gjerne både negative og aggressive. Sjølvestemming må ikkje forståast som at eleven skal bestemme alt sjølv, eller at målet er å ta fullt ansvar for eiga læring, ifølgje Ryan og Deci (2017). Det er derimot moglegheita til å kunne ta egne val

innanfor gitte rammer som tel. Læraren er framleis leiaren av undervisninga, men gir rom for at elevane òg kan ta egne val. Sjølvestemming kan skje på ulike måtar. Kan elevane for eksempel få velje kva dei skal snakke om til ei munnleg vurdering? Det er gode sjansar for at eleven er interessert i å kunne gjere seg forstått om eit tema ho eller han sjøst er viktig. Her kan vi tenkje oss at Eva vil snakke om handball, medan Anders er engasjert i eit politisk ungdomsparti. Begge to må gjere seg kjende med gode kommunikasjonsstrategiar på mål-språket. Kva seier vi om vi ikkje forstår? Korleis uttrykker vi at vi er einige eller ueinige? Og kva for «lyttelydar» er vanlege? Dei må òg kunne bruke grunnleggjande språklege strukturar og frasar for å kunne snakke om eiga interesse, men så er det opp til den enkelte å opparbeide seg eit stort nok vokabular knytt til temaet for å kunne

samtale med eller presentere til andre. Elevane kan òg vere med og bestemme korleis dei vil arbeide med eit tema. Om læraren seier at sluttproduktet skal vere munnleg, kan elevane vere delaktige i å foreslå kva for form sluttproduktet skal ha, for eksempel podcast, presentasjon med PowerPoint eller dramatisering. Vidare kan elevane vere med og diskutere kva for vurderingskriterium som skal gjelde for sluttproduktet. Då får elevane øving i å relatere læringsmål til læreplanen, men òg i å fokusere på kva som skal vere dei viktigaste måla i arbeidet med produktet, og korleis mål kan formulerast så konkret som mogleg. Eit anna eksempel er at elevane innimellom kan velje om dei vil arbeide sjølvstendig eller i lag med andre.

Når det gjeld sjølvestemming, er det rom for forbetring i norsk skule. I Elevundersøkelsen 2020/2021 (UDIR, 2021) fekk spørsmåla «Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?» og «Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?» dei absolutt lågaste snittskårane i heile undersøkinga med 2,8 og 2,6 poeng av 5 moglege. Hakk i hæl i negativ forstand følgde svaret på spørsmålet «Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?» med ein snittskår på 3,0. Det er interessant å merke seg at elevane på sjuande trinn i Elevundersøkelsen hadde langt høgare snittskår på desse spørsmåla, sjølv om ein skulle tru at tiandeklassingar burde vere like godt eller betre i stand til å medverke konstruktivt til eiga læring enn sjuandeklassingar. Elevundersøkelsen seier ikkje noko om medverknad i ulike fag, men i ein



Å få ta egne val er motiverande

fersk artikkel om engelskfaget i VG1 (Sandvik & Sommervold, 2021) er berre 21,6 % av elevane delvis eller heilt einige i at dei får vere med og bestemme korleis dei kan jobbe for å oppnå betre munnlege ferdigheiter. Dessutan meiner eit mindretal av elevane at dei får vere med og bestemme vurderingsmåtar som kan hjelpe dei til betre munnlege ferdigheiter i engelsk. Framover blir det dermed viktig å undersøke nærare korleis ein kan leggje til rette for meir medbestemming i skulen generelt og i engelsk og framandspråk spesielt, og om dette kan føre til meir motiverte elevar og auka læringslyst. Ifølge sjølvbestemmingsteorien til Ryan og Deci (2017) vil svaret på det siste spørsmålet truleg vere ja.

Dei tre behova heng saman

Sjølv om eg presenterte dei tre grunnleggjande behova kvar for seg i teksten ovanfor, heng dei uløysleig saman. Elevar som ikkje klarer å henge med i eit fastlagt, felles undervisningsløp, kjenner mangel på meistring. Samstundes vil dei truleg oppleve mangel på kontroll (sjølvbestemming) og at læraren ikkje ser dei, i og med at dei ikkje får oppgåver som er tilpassa nivået dei er på. Likeleis kan manglande sjølvbestemming gi ei kjensle av at læraren ikkje interesserer seg for eigenskapane og talenta til elevane, noko som kan gjere det mindre motiverande å jobbe for å meistre faget. Motsett vil elevar som opplever at læraren involverer dei i diskusjonar om undervisningsinnhaldet og korleis dei skal lære, òg kjenne på at læraren ser kvar enkelt og tek meiningane deira på alvor (sjå figur 1).

Elevane bør altså få oppleve at dei blir sett av læraren, dei skal oppleve meistring, og dei skal kunne medverke i eigen språklæringsprosess. Ein måte å arbeide på som inkluderer alle desse grunnleggjande behova, er mappevurdering. Elevane kan



Figur 1:
Dei tre psykologiske behova i sjølvbestemmingsteorien

ha ei (digital) mappe der dei samlar elevarbeid av ulike slag, og der dei jamleg etter tilbakemelding frå læraren får i oppgåve å gå tilbake til elevarbeida for å gjere dei betre. Når elevane så kan levere inn eit sjølvbestemt utval av desse til sluttvurdering, har dei både fått kjenne på medansvar og medverknad i prosessen. I staden for mange stikkprøvar som blir lagde bort når dei er ferdige, gjeld det altså om å sjå på tilbakemeldingar frå lærar og eventuelt medelevar som viktige verkøy til å gjere produkta betre. Med mappevurdering får

elevane med andre ord fleire sjansar til å forbetre eige arbeid, og dei får reflektere over eigen læringsprosess ved å vurdere framgang over tid. Ein kan for eksempel tenkje seg at læraren på førehand har bestemt at det skal vere minst eit munnleg, eit skriftleg og eit multimodalt produkt i sluttvurderingsmappa, og at eit av dei knyter seg til ein sjølvvald litterær tekst. Ved innlevering til sluttvurdering bør eit refleksjonsnotat følge med mappa. I refleksjonsnotatet gjer elevane greie for kvifor dei har valt dei ulike produkta, korleis dei har arbeidd med dei, og også kva dei har lært i prosessen. I tillegg til at eleven får bestemme sjølv innanfor visse ramar, sikrar slike arbeidsmåtar jamleg kontakt med læraren og individuell oppfølging. Det blir dessutan truleg lettare for elevane å leggje merke til eiga utvikling og kva for språklæringsstrategiar som fungerer for dei.

Avslutning

Mange vil intuitivt kjenne att prinsippa i sjølvbestemmingsteorien frå eigen undervisningsfilosofi. Lærarar flest har eit genuint ønske om at elevane skal få oppleve meistring, og dei bryr seg om kvar enkelt elev. Sjølvbestemmingsteorien kan dermed stadfeste at dei er på rett spor. Like fullt kan teorien vere ei påminning om kor viktige desse prinsippa er. Han kan

inspirere kvar enkelt til å reflektere over kva som allereie blir gjort for å tilfredsstille behova til elevane, og kor det framleis finst forbetringspotensial. Det gjeld særleg behovet for sjølvbestemming og korleis gi meir konkrete tilbakemeldingar som kan hjelpe elevane til auka meistring i språklæringa.

Litteratur

- Burner, T. (2016). Formative assessment of writing in English as a foreign language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 626–648.
- Carlsen, C. (2017). Flerspråkligheit i praksis: 10 praktiske undervisningsforslag for engelskundervisningen i flerspråklige klasserom. *Bedre Skole* (2).
- Carlsten, T.C., Thronsdén, I. & Klette, K. (2021). Læringsfremme vurderingspraksis på ungdomstrinnet: Funn fra TALIS 2018 og LISA-prosjektet. I J.K. Björnsson (red.), *Hva kan vi lære av TALIS 2018? Gode relasjoner som grunnlag for læring* (s. 123–141). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Carrai, D. (2014). *Fremmedspråk på ungdomstrinnet. En analyse av motivasjon og andre faktorer involvert i elevenes fagvalg og tilfredshet med faget* (doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Communicare (2018). *Hovedtema: Flerspråkligheit*. Halden: Fremmedspråksenteret.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry* 11(4), 227–268.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language teaching research*, 2(3), 203–229.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Acquisition. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Haukås, Å.; Pietzuch, A., & Schei, J.H.A. (2022). Investigating the effectiveness of an online language teacher education programme informed by self-determination theory. *The Language Learning Journal*. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2027001>
- Haukås, Å., Mercer, S., & Svalberg, A. (2021). School Teachers’ Perceptions of Similarities and Differences between Teaching English and a Non-Language Subject. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.3062>
- Haukås, Å. (2020). Metakognisjon og språklæringsstrategiar. I C. Bjørke & Å. Haukås (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 68–83). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haukås, Å. & Speitz, H. (2020). Flerspråkligheit og språkfagene i skolen. I C. Bjørke & Å. Haukås (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 50–67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haukås, Å. (2018). Den fleirspråklege rikdomen. *Communicare* (s. 8–12). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Henry, A., Sundqvist, P. & Thorsen, C., (2019). *Motivational Practice: Insights from the Classroom*. Lund: Studentlitteratur.
- Jones, B.D., Llacer-Arrastia, S., & Newbill, P.B. (2009). Motivating foreign language students using self-determination theory. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 171–189.
- Lindemann, B. (2008). *Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Halden: Fremmedspråksenteret.
- Noels, K.A., Lou, N.M., Lascano, D.I.V., Chaffee, K.E., Dincer, A., Zhang, Y.S.D., & Zhang, X. (2019). Self-determination and motivated engagement in language learning. I *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (s. 95–115). Palgrave Macmillan, Cham.
- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Saliu-Abdulah, D. (2019). *Teacher and student perceptions of current feedback practices in English writing instruction* (doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Sandvik, L.V., & Sommervold, O.A. (2021). Students’ Perceptions of Involvement in the Assessment of Oral Competence in English as a Second Language. *Languages*, 6(4), 203.
- Sandvik, L.V. (2011). *Via mål til mening: En studie av skrivning og vurderingskultur i grunnskolenes tyskkundervisning* (doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Elevundersøkelsen – resultater fra 7. og 10. trinn*. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/resultater-fra-elevundersokelsen-pa-7.-og-10.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i engelsk*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/eng01-04?lang=eng>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i framanspråk*. Henta frå <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02?lang=nno>
- Vold, E.T. (2021). Assessing Writing in French-as-a-Foreign-Language: Teacher Practices and Learner Uptake. *Languages*, 6(4), 210.