

# EXAMENSARBETE

## **Relationen – en väg till motivation**

En studie om social rättvisa och motivation

Examensarbete inom ämnet Socialpsykologi

C nivå 30hp

Vt 2008

Carolina Bard

Sandra Grehn

Handledare: Ali Kazemi

Examinator: Kjell Törnblom

# Relationen – en väg till motivation

Carolina Bard  
Sandra Grehn

## *Abstract*

Denna uppsats syftar till att undersöka sambandet mellan rättvisa och motivation bland skolelever, då det tidigare saknats specifik forskning inom området. Enkäter delades ut till högstadiel elever för att mäta deras upplevelse av distributiv, procedural, informativ respektive interpersonell rättvisa i relationen till läraren samt deras motivation i skolarbetet. Totalt ingick 227 respondenter i studien. Resultatet visade på ett signifikant positivt samband mellan samtliga former av rättvisa och motivation i skolarbetet. Graden av informativ respektive interpersonell rättvisa visade sig även förutsäga graden av motivation i skolarbetet. Vi fann könsskillnader i graden av motivation i skolarbetet, där tjejer uppvisade en högre grad av motivation än killar. Däremot fann vi inga signifikanta könsskillnader i upplevelsen av rättvisa. Studien visar på betydelsen av en rättvist upplevd relation och ett nytt sätt att närma sig motivation.

## *Innehållsförteckning*

<u>Bakgrund</u>	<u>3</u>
<u>Metod</u>	<u>12</u>
<u>Förstudie</u>	<u>12</u>
<u>Respondenter</u>	<u>13</u>
<u>Enkät</u>	<u>13</u>
<u>Tillvägagångssätt</u>	<u>15</u>
<u>Resultat</u>	<u>16</u>
<u>Diskussion</u>	<u>19</u>
<u>Referenser</u>	<u>24</u>

## *Bakgrund*

Att utreda vilka faktorer som påverkar en människas motivation blir synnerligen viktig för den som har till arbete att föra en annan människa mot ett särskilt mål. Mycket är skrivet om motivation och motivationsforskningen har tidigare i synnerhet intresserat sig för intrapersonella aspekter. Forskningsområdet beskrivs av Ford (1992) som tvetydigt och fragmentiserat, men understyrker motivationsområdets relevans för att förstå och påverka mänskligt beteende (Ford, 1992; Liao & Tai, 2006; Pittman, 1998).

Enligt Fords (1992) motivationsmodell är personliga mål, uppfattningar och känsloupplevelser tre interrelaterade processer. Mål påverkas av relevans, av vilken vikt måluppfyllelsen tillskrivs, av tillgänglighet samt av emotionell närhet. Den kognitiva aspekten delas in i uppfattning om personlig kapacitet och uppfattning om kontextuella förutsättningar. Den emotionella aspekten beskrivs av Ford som ett viktigt komplement och en drivkraft och kan röra känslor som skuld, osäkerhet, nyfikenhet och tillfredsställelse (Ford, 1992).

Wentzel (1999) till skillnad från Ford, belyser motivationsprocessen ur ett socialt perspektiv och på senare tid har motivationsforskningen allt mer kommit att intresserat sig för interpersonella processer och vikten av relationer. Personliga mål kan övertas och skapas med hjälp av sociala relationer genom att relationen tillfredsställer individens grundläggande sociala och emotionella behov av interpersonell anknytning och tillhörighet. Individen konstruerar upplevelsen av sitt själv genom den sociala interaktionen och upplever en positiv bild av sitt själv då de basala behoven tillgodoses. I denna process kan mål, normer och värderingar övertas genom relationen. Upplevelsen av tillhörighet och identifikation med den andre skapar alltså en grund för övertagandet och skapandet av nya mål, vilket får konsekvenser för individens

motivation. Sannolikheten för målinternalisering ökar då interaktionen är respektfull och demokratisk. Yttre mål blir genom internaliseringen till inre mål och en viktig del i den interrelaterade processen, vilket riktar beteende (Wentzel, 1999).

Motivation blir indirekt en återspeglning av det sociala och kulturella sammanhanget, av personliga möten, fysiska och biologiska förutsättningar – en mängd faktorer samspelar, på vägen till motivation (Ford, 1992).

Forskning kring elevers motivation i skolarbetet riktar fokus mot elevernas sociala och känslomässiga välbefinnande (Wentzel, 1999) och en väsentlig del av forskningen visar att relationen mellan lärare och elev är av stor betydelse (t.ex. Juvonen & Wentzel, 1996; Legault, Pelletier & Green-Demers, 2006; Urdan & Schoenfelder, 2006). Birch och Ladd (1997) visar i en studie att de elever som lärare upplever närhet till, i form av värme och öppen kommunikation upplever skolarbetet mer tillfredställande än de elever som inte har denna relation till sin lärare.

Elever som upplever att relationen till läraren ger stöd uppvisar generellt högre motivation och engagemang i skolarbetet, är mer samarbetsvilliga, presterar bättre, samt har en inställning till skolarbetet som en viktig del av deras liv (Heather, 2006; Urdan & Schoenfelder, 2006; Wentzel, 1997; 1999). Studier visar att det positiva sambandet mellan en upplevd bra relation och motivation i skolarbetet emellertid är specifikt för relationen mellan lärare och elev i förhållande till elevers relationer till föräldrar och kamrater (Urdan & Schoenfelder, 2006; Wentzel, 1999).

Ett sätt att vidare problematisera relationens betydelse kan vara att titta närmare på vad forskningen inom social rättvisa säger om relationens betydelse för individers upplevelse av rättvisa och dess konsekvenser för motivation.

Enligt Adams (1963) uppstår upplevelsen av orättvisa då det en människa ger, inte är i balans med det hon får tillbaka eller förväntas få tillbaka. Det är inte en objektivt definierad rättvisa i termer av rätt och fel utan människans egen subjektiva definition som påverkar henne. Olika människor tillhörande samma grupp berörs dock av liknande normer och delar vanligtvis en liknande rättviseuppfattning (Adams, 1963; 1965; Tyler & Smith, 1998).

*Distributiv rättvisa* handlar om resursfördelningar i termer av insatser och utdelningar. En resurs är vad helst som utbyts i en social, interpersonell situation – konkret eller symbolisk, partikulär eller generell. Foa och Foa (1980) utarbetar genom *resursteorin* sex olika resurskategorier, relevanta för interpersonell distribution. *Kärlek, status, information, tjänster, varor och pengar*. Socialt utbyte ska präglas av balans mellan givare och mottagare med hänsyn till de olika resurserna (Adams, 1963; 1965; Foa & Foa, 1980).

Upplevelsen av distributiv rättvisa varierar bland annat beroende på tillgång och efterfrågan. En mängd faktorer påverkar dessutom människors uppfattningar om huruvida fördelningen av resurser ska ske efter *behov, förtjänst* eller *jämlikt* (Greenberg, 1981; Törnblom & Kazemi, 2007). Bland annat visar en tvärkulturell studie av Törnblom m.fl. (1985) att individer i Sverige oftast föredrar jämlikhet samt behov framför förtjänst.

Den *procedurala rättvisan* belyser istället tillvägagångssätt och framförallt beslutsfattande. Studier visar att människor känner sig rättvist bemötta då de upplever att de ges utrymme att vara delaktiga vid beslutsfattande. Oavsett om beslutet som tas gynnar dem eller inte är det avgörande om de fått ge sin syn på saken. Den viktigaste faktorn i sammanhanget är att individen upplever att det han eller hon säger respekteras

och tas på allvar, oavsett vad beslutet sedan leder till (Tyler & Blader, 2003; Tyler & Smith, 1998). Leventhal (1980) har utvecklat en modell med sex regler för den procedurala rättvisan. Regeln om *consistency* – procedurer bör vara konsekventa oberoende av tidpunkt eller vem som är inblandad. Regeln om *bias suppression* – beslut bör vara fria från personliga samt ideologiska egenintressen eller andra skevheter. Regeln om *accuracy* – beslut måste grunda sig på så riktig och allsidig information som möjligt. Regeln om *correctability* – möjligheten behöver finnas att beslut kan korrigeras eller hävas av en annan auktoritet. Regeln om *representativeness* – procedurer sker genom delaktighet och de berörda parternas intressen tillgodoses. Regeln om *ethicality* – tillvägagångssättet bör vara i linje med etiska samt moraliska principer (Leventhal, 1980).

Ett flertal studier har undersökt sambandet mellan upplevelsen av rättvis behandling på arbetsplatsen och upplevelsen av engagemang och lojalitet mot organisationen (t.ex. Aryee, Chen & Budwar, 2004; Bies & Moag, 1986; Liao & Tai, 2006; Warner, Reynolds & Roman, 2005). I en studie av Warner, Reynolds och Roman (2005) undersöktes anställdas upplevelse av distributiv samt procedural rättvisa i relation till deras arbetstillfredsställelse. Studien som är nationellt representativ visar på ett positivt samband mellan båda formerna av rättvisa. Dock visar sig procedural rättvisa ha en något större effekt på arbetstillfredsställelsen. Procedural rättvisa visar sig även i en studie av Aryee, Chen och Budwar (2004) vara en viktig mediator mellan organisationspolitik och arbetsinsats. Organisationspolitiken påverkar alltså upplevelsen av procedural rättvisa, som i sin tur påverkar arbetsinsatsen.

Bies och Moag (1986) menar att rättviseforskningen ofta glömmer en viktig aspekt av rättvisa, den interaktionella. *Interaktionell rättvisa* fokuserar på

kommunikation och belyser den sociala processen. Enligt Bies och Moag finns det fördelar med att låta den interaktionella rättvisan analyseras separat. De menar att människor är mycket känsliga för hur de upplever sig bli behandlade i interaktionen. De kan finna såväl proceduren som utfallet rättvist men upplever orättvisa på grund av kvalitén i bemötandet. Bies och Moag har utarbetat fyra kommunikationskriterier till grund för rättviseuppfattningen. Först betonas upplevelsen av *ärlighet* – kommunikation präglad av öppenhet och uppriktighet, därefter *respekt* – kommunikation fri från påhopp eller andra oförskämda beteenden. Vidare följer *relevans* – kommunikation inom ramen för ämnet, inga oanständiga eller fördomsfulla frågor om ålder, kön eller ideologiska aspekter, och slutligen *rättfärdigande* – beslut behöver rättfärdigas i syfte att vinna acceptans och förståelse (Bies & Moag, 1986).

Efter Bies och Moags (1986) forskning har ytterligare revideringar förespråkats beträffande uppdelningarna av de olika rättvisetyperna. Det som Bies och Moag kallar interaktionell rättvisa menas bestå av två delar, den *interpersonella*, som handlar om bemötande, samt den *informativa* rättvisan, som rör den information som ges. För de båda aspekterna av interaktionell rättvisa förespråkas separata analyser (Ambrose, Hess & Ganesan, 2007; Colquitt & Shaw, 2005; Kazemi & Törnblom, 2008).

Tyler och Blader (2003) har utvecklat *The group engagement model*, i vilken de inkluderar de interaktionella rättviseaspekterna som en del av den procedurala. De menar att den procedurala rättvisan utvecklats från att enbart ha tagit hänsyn till *beslutsfattande* tillvägagångssätt, som framförallt rörde beslut om fördelning, till att även inkludera en interaktionell del, som de benämner *behandling*. Skälet till att de hävdar att det är den procedurala rättvisan som bör belysas i interaktionen mellan människor är att studier visar att det huvudsakligen är tillvägagångssätt, och framförallt



respektlöst bemötande som upplevs som orättvist i mötet med andra människor. De lägger fokus på vad som får människor att vilja samarbeta och menar att det är identifikationen med gruppen som får individen att engagera sig i gruppen. Hur individen identifierar sig i gruppen beror på upplevelsen av procedural – inklusive interaktionell – rättvisa. Identifikationen möjliggörs och stärks genom rättviseupplevelsen och får konsekvenser för övertagandet av gruppens mål och normer, vilket påverkar individens agerande. Individen drivs genom behovet av en positiv social och personlig identitet. Den distributiva rättvisans roll i modellen utgörs av individens upplevelse av en rättvis fördelning av gruppens resurser, vilken även får konsekvenser för engagemanget i gruppen (Tyler & Blader, 2003).

En studie som undersöker sambandet mellan olika typer av rättvisa och motivation testar en modell där distributiv såväl som procedural rättvisa föregår motivation med interaktionell rättvisa som mediator (Liao & Tai, 2006). Det innebär att upplevelsen av distributiv respektive procedural rättvisa inte har ett direkt samband med grad av motivation, utan förutsäger graden av upplevd interaktionell rättvisa. Upplevelsen av interaktionell rättvisa förutsäger i sin tur graden av motivation. Liao och Tai (2006) menar att individens upplevelse av att bli rättvist behandlad i interaktionen med exempelvis en överordnad är av vikt. Studien ger stöd åt modellen och uppvisar ett signifikant samband mellan upplevd distributiv respektive procedural rättvisa och motivation för att lära, med interaktionell rättvisa som mediator. Motivationen för att lära kan med andra ord förutsägas genom graden av upplevd interaktionell rättvisa, som i sin tur är en effekt av den grad av distributiv respektive procedural rättvisa som upplevs.

Den rättviseforskning som finns idag gäller mestadels organisationer med yrkesverksamma människor och forskningen kring skolelevers motivation i förhållande till deras upplevelse av rättvisa är begränsad. I en studie av Chory-Assad (2002) undersöktes dock sambandet mellan collagestudenters upplevelse av distributiv respektive procedural rättvisa och deras motivation i ämnet. Båda formerna av rättvisa var positivt korrelerade med motivation, men endast procedural rättvisa visade sig kunna förutsäga graden av motivation (Chory-Assad, 2002). Förtydligas kan att procedural rättvisa här inte direkt innefattar interaktionella rättviseaspekter.

Studier visar att elever upplever en kvalitetssänkning i relationen till sina lärare samt försämrad motivation i skolarbetet i samband med övergången från mellanstadiet till högstadiet (Wentzel, 1999). Enligt Urdan och Schoenfelder (2006) upplever högstadieelever ofta att deras lärare bryr sig mindre om dem än vad tidigare lärare gjort, samt att de är mindre vänliga och rättvisa. Då tonårstiden är en period där ungdomarna söker kontakt med andra vuxna människor utanför familjen och har ett extra stort behov av denna kontakt och bekräftelse (Urdan & Schoenfelder, 2006) kan det framstå motsägelsefullt att relationen till läraren upplevs som mindre tillfredställande än tidigare relationer till låg- och mellanstadielärare. Identifikation med gruppen sker enligt *The group engagement model* (Tyler & Blader, 2003) vid upplevd procedural och interaktionell rättvisa. De elever som upplever en hög grad av procedural respektive interaktionell rättvisa kan i större utsträckning förväntas identifiera sig med relationen till läraren. Relationen till läraren kan då tillfredsställa elevens basala behov av interpersonell anknytning och identifikation, vilket i sin tur kan leda till ett samarbete och engagemang i enlighet med lärarens värderingar och målsättningar (Tyler & Blader, 2003; Wentzel, 1999). Elevens upplevelse av en rättvis fördelning av resurser bör även

få konsekvenser för engagemanget i skolarbetet (Adams, 1963; Tyler & Blader, 2003).

Vi antar att det finns ett positivt samband mellan distributiv, procedural, interpersonell respektive informativ rättvisa och motivation i skolarbetet enligt följande fyra hypoteser;

Hypotes 1a. *Ju högre grad av upplevd distributiv rättvisa desto högre grad av motivation i skolarbetet.*

Hypotes 1b. *Ju högre grad av upplevd procedural rättvisa desto högre grad av motivation i skolarbetet.*

Hypotes 1c. *Ju högre grad av upplevd informativ rättvisa desto högre grad av motivation i skolarbetet.*

Hypotes 1d. *Ju högre grad av upplevd interpersonell rättvisa desto högre grad av motivation i skolarbetet.*

Bies och Moag (1986) presenterar den interaktionella rättvisan som något grundläggande inom rättviseforskningen, då framförallt procedural rättvisa och en beslutsfattande procedur med nödvändighet kräver någon form av kommunikation. Det är framförallt ärlighet och respekt som är avgörande för människors upplevelse av rättvisa. Enligt Bies och Moag är definitionen av en rättvis procedur alltid relativ medan bedömningen av interaktionell rättvisa grundar sig på väl etablerade normer, vilket gör bedömningen av interaktionell rättvisa mer universell och oberoende av omständigheter utanför interaktionen (Bies & Moag, 1986). Vi antar att upplevelsen av informativ respektive interpersonell rättvisa är synnerligen viktig och att dessa typer av rättvisa i viss mån förutsäger graden av motivation i skolarbetet. Däremot väntar vi oss inte finna procedural respektive distributiv rättvisa som prediktorer till motivation i skolarbetet.

Hypotes 2a. *Upplevelsen av informativ rättvisa förutsäger graden av motivation i skolarbetet.*

Hypotes 2b. *Upplevelsen av interpersonell rättvisa förutsäger graden av motivation i skolarbetet.*

Vi vill även uppmärksamma att studier visar på en könsskillnad i relationen mellan lärare och elev. Lärare upplever att de i större utsträckning har en nära relation till flickor än till pojkar, samt konfliktfyllda relationer i större utsträckning till pojkar än till flickor (Birch & Ladd, 1997). Det finns även studier som visar på könsskillnader i vilka resurser – enligt Foa och Foas (1980) resursteori – som människor säger sig bidra med i nära relationer. Kvinnor beskriver sig själva som socioemotionella medan män beskriver sig som instrumentella. Dessutom tenderar kvinnor att vara mer intima än män i konstruerade grupper (Kidder, Fagan & Cohn, 1981). Eftersom identifikationen med gruppen enligt *The group engagement model* (Tyler & Blader, 2003) föregås av procedural – inklusive interaktionell – rättvisa antar vi att upplevelsen av procedural respektive interaktionell rättvisa skiljer sig mellan könen.

Hypotes 3a. *Pojkar upplever orättvisa i relationen till sin lärare i större utsträckning än vad flickor gör.*

Om flickor upplever en högre grad av procedural respektive interaktionell rättvisa än vad pojkar gör är det sannolikt att flickor i högre utsträckning än pojkar är motiverade i skolarbetet (Tyler & Blader, 2003).

Hypotes 3b. *Flickor är i större utsträckning motiverade i sitt skolarbete än vad pojkar är.*

## *Metod*

Vi har använt oss av enkäter som vi delat ut till högstadiel elever i årskurs åtta och nio. Formuläret bestod av ett antal påståenden utifrån standardiserade mått på upplevd distributiv, procedural, informativ och interpersonell rättvisa, samt grad av motivation i skolarbetet. Utifrån en sjugradig stigande skala fick respondenterna skatta hur väl de instämde med varje påstående, där 1 = *stämmer inte* och 7 = *stämmer helt*.

## *Förstudie*

Då tidigare forskning om motivation och rättvisa i skolan funnits begränsad, ansågs en förundersökning nödvändig. Syftet var att säkra enkätens tydlighet och begreppslighet i relation till respondenternas specifika åldersgrupp samt att bättre kunna ställa relevanta påståenden. Respondenterna i förstudien handplockades genom ett bekvämlighetsurval och bestod av åtta personer, varav en högstadiel lärare och sju elever på högstadiet respektive gymnasiet. Försöksdeltagarna fick var sin enkät att fylla i och ombads utelämna de frågor som upplevdes otydliga eller irrelevanta. Då samtliga deltagare besvarat enkäten skapades en fokusgrupp. Under den två timmar långa diskussionen behandlades enkätens utformning såväl som frågornas innehåll med avseende på språkbruk och relevans. Varje deltagare gavs möjlighet att presentera de frågor som utelämnats. Enkäten reviderades efter denna utprovning.

## *Respondenter*

Respondenterna bestod av elever från tre olika högstadieskolor i Västra Götaland. 110 killar samt 117 tjejer – varav 109 respondenter från årskurs åtta och 118 respondenter från årskurs nio – besvarade enkäten. Totalt ingick 227 respondenter i studien.

## *Enkät*

Enkäten bestod av fem delar med totalt 78 frågor. Del 1 mätte distributiv rättvisa med avseende på tre relevanta resurser utifrån Foa och Foa (1980) – *kärlek*, *information* samt *status* – om totalt tolv frågor. Utifrån förundersökningen fann vi det viktigt att först låta respondenterna ange vilken fördelningsprincip – *jämlikhet*, *förtjänst* och *behov* (Greenberg, 1981; Törnblom & Kazemi, 2007) – som främst tillämpas vid respektive resursfördelning. Exempel: *Vilka elever i klassen får mest beröm av din lärare?* (status). *Vilka elever i klassen tycker du din lärare bryr sig mest om?* (kärlek). *Vilka elever i klassen får oftast svar på sina frågor av din lärare?* (information). Principerna har formulerats som svarsalternativ med kryssrutor till varje fråga. Exempel: *...de som behöver det mest* (behov), *...alla lika mycket* (jämlikhet), *...de som läraren tycker förtjänar det* (förtjänst). Därefter har själva rättviseskattningen skett utefter hur rättvis de upplever lärarens resursfördelning.

Del 2 innehållande 20 påståenden mätte procedural rättvisa utifrån Leventhals (1980) dimensioner – *concistency*, *correctability*, *bias suppression*, *accuracy* och *representativeness*. Exempel: *Min lärare sätter betyg utifrån betygskriterierna och inte efter eget tycke* (bias suppression). *Vi elever har möjlighet att vara med och påverka lektionernas innehåll* (representativeness). *Min lärare kan ändra på lektionernas*

*upplägg om det skulle vara nödvändigt (correctability). Samma ordningsregler gäller för alla elever i klassrummet (consistency). Om jag hamnar i konflikt med en klasskamrat, försöker min lärare lyssna till bådas berättelse av det som hänt så ingen blir orättvist anklagad (accuracy).*

Del 3 mätte informativ rättvisa som en separat del av den interaktionella rättvisan. Dimensionerna bestod av *feedforward*, *feedback*, *ursäkt*, *rättfärdigande* samt *lindring* – om totalt 15 påståenden (Kazemi & Törnblom, 2008). Exempel: *Om min lärare förändrar upplägget på lektionen förklarar han/hon varför förändringen är nödvändig (rättfärdigande). Min lärare erkänner sina misstag (ursäkt). Även om jag fått dåligt resultat på ett prov, kan min lärare visa förståelse för om jag har svårt för ämnet (lindring). Om jag misslyckats med en uppgift förklarar min lärare vad jag gjort för fel (feedback). Min lärare talar om vad jag behöver tänka på för att få ett visst betyg (feedforward).*

Del 4 utgick från Bies och Moag (1986) och mätte interpersonell rättvisa. *Respekt*, *ärlighet* samt *relevans* utgjorde tolv påståenden. Exempel: *Jag upplever att mina frågor bemöts på ett bra sätt under lektionerna (respekt). Det min lärare säger det litar jag på (ärlighet). Min lärare bemöter mig på ett bra sätt oavsett om vi har olika åsikter (relevans).*

Den sista delen mätte motivation utifrån Martins (2004; 2006; 2007) *motivationwheel*, samt Jongs (1988) studie gällande faktiska beteenden kopplade till studiemotivation. Detta låg till grund för skapandet av dimensionerna *deltagande*, *ansträngning*, *engagemang* samt *framtidspaner*. Exempel: *Jag försöker vara aktiv på lektionerna genom att räcka upp handen (deltagande). Jag gör så gott jag kan även när uppgiften är svår (ansträngning). Jag gillar utmaningen i de uppgifter som läraren ger*

oss (engagemang). *Jag upplever att kunskaperna jag får i detta ämne är användbara i framtiden* (framtidsplaner). Tre olika generella frågor utifrån tidigare motivationsforskning ställdes (Heather, 2006; Urdan & Schoenfelder, 2006; Wentzel, 1997; 1999). Respondenterna fick även ange kön, årskurs, betyg, samt lärarens kön.

Efter kontroll av reliabiliteten skapades medelvärdesindex för respektive variabel. Reliabiliteten för samtliga medelvärdesindex ligger över den godkända gränsen på .70. Reliabiliteten för våra medelvärdesindex är redovisad i tabell 1.

### *Tillvägagångssätt*

En förfrågan skickades ut till nio olika högstadieskolor via e-post. Vi fick svar från tre skolor som anmälde sitt intresse av att delta i enkätundersökningen. Skolorna valde av praktiska skäl själva ut vilka klasser som skulle ingå. Enkäten delades ut under lektionstid i tolv olika klasser. Efter en kort presentation fick respondenterna möjlighet att fylla i enkäten och insamling följde på plats. Respondenterna informerades muntligen om enkätens huvudsakliga upplägg och blev ombudda att räcka upp handen om en fråga upplevdes svår att besvara. Respondenterna fick inte tala med varandra, ej heller lämna sin plats. Vi fanns närvarande under hela insamlingstiden för att direkt kunna besvara de oklarheter som uppstod. För att undvika bortfall kontrollerade vi varje enkät på plats och bad respondenterna att fylla i de eventuella frågor som missats, alternativt ta bort ett kryss där två rutor markerats. Som tack för hjälpen lottades en biobiljett ut i varje klass.



## Resultat

För respektive typ av rättvisa har vi slagit samman samtliga påståenden, efter kontrollen av reliabiliteten. För att höja reliabiliteten i vår beroendevariabel har vi tagit bort en av frågorna i skapandet av vårt medelvärdesindex för motivation. En korrelationsanalys – Pearsons  $r$  – visar att våra hypoteser 1a -1d verifieras. Det finns ett positivt samband mellan respektive typ av rättvisa och motivation i skolarbetet. Resultatet presenteras i tabell 1.

Tabell 1  
Medelvärden, Standardavvikelser, Reliabilitet och Korrelationer

Variabler	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. Distributiv rättvisa	5.16	1.48	<b>.94</b>				
2. Procedural rättvisa	4.92	1.01	.76**	<b>.88</b>			
3. Informativ rättvisa	4.92	1.17	.71**	.85**	<b>.91</b>		
4. Interpersonell rättvisa	5.31	1.30	.77**	.82**	.82**	<b>.92</b>	
5. Motivation	4.74	.72	.29**	.29**	.35**	.37**	<b>.72</b>

Not.  $N = 227$ . Cronbachs  $\alpha$  reliabilitetskoefficienter står i fetstil längs diagonalen. \*\* $p < 0.01$ .

När det gäller den distributiva rättvisan fann vi att de olika resurserna i huvudsak fördelades enligt olika principer. Resurserna kärlek och information fördelas främst utefter jämlikhet medan status främst fördelas utefter förtjänst (se tabell 2). Detta ligger inte inom ramen för vårt syfte men vi finner det ändå intressant att presentera.

*Tabell 2*  
*Frekvenser av distributiva fördelningsprinciper*

Resurser	Jämlikhet	Behov	Förtjänst
<b>Kärlek</b>			
Läraren bryr sig om elever främst utefter...	137 (60.4)	32 (14.1)	58 (25.6)
Läraren tar sig tid med elever främst utefter...	94 (41.4)	94 (41.4)	39 (17.2)
Läraren engagerar sig i elever främst utefter...	95 (41.9)	65 (28.6)	67 (29.5)
Läraren ger uppmärksamhet till elever främst utefter...	108 (47.6)	38 (16.7)	81 (35.7)
<b>Status</b>			
Läraren bryr sig om elever främst utefter...	80 (35.2)	33 (14.5)	114 (50.2)
Läraren tar sig tid med elever främst utefter...	68 (30.0)	17 (7.5)	142 (62.6)
Läraren engagerar sig i elever främst utefter...	79 (34.8)	23 (10.1)	125 (55.1)
Läraren ger uppmärksamhet till elever främst utefter...	85 (37.4)	30 (13.2)	112 (49.3)
<b>Information</b>			
Läraren hjälper elever på lektionerna främst utefter...	95 (41.9)	110 (48.5)	22 (9.7)
Läraren besvarar elevers frågor främst utefter...	169 (74.4)	29 (12.8)	29 (12.8)
Elever får hjälp att lösa uppgifter främst utefter...	130 (57.3)	77 (33.9)	20 (8.8)
Läraren ger förklaringar till uppgifter främst utefter...	131 (57.7)	75 (33.0)	21 (9.3)

*Not.* Absoluta frekvenser (procent).

För att se om graden av upplevd rättvisa förutsäger graden av motivation i skolarbetet genomfördes en multipel regressionsanalys med samtliga prediktorer – distributiv, procedural, informativ, samt interpersonell rättvisa – simultant selekterade (se tabell 3). Resultatet visar att interpersonell rättvisa förutsäger graden av motivation (.313,  $p < .05$ ), vilket ger oss stöd för hypotes 2a. Informativ rättvisa är däremot endast en marginellt signifikant prediktor av beroendevariabeln (.248,  $p < .10$ ). Det ger dock stöd åt vår hypotes 2b. I enlighet med våra antagande kan graden av motivation förutsägas genom graden av informativ respektive interpersonell rättvisa, men däremot inte genom graden av distributiv respektive procedural rättvisa.

*Tabell 3*  
*Prediktorer av motivation*

Prediktorer	$\beta$	$t$
Distributiv rättvisa	.034	.333
Procedural rättvisa	- .208	-1.560
Informativ rättvisa	.248	1.949+
Interpersonell rättvisa	.313	2.493*
$R^2_{adj}$	.139***	

Not. +  $p < 0.10$  \* $p < 0.05$ ; \*\*\* $p < 0.001$ .

För att mäta skillnaden i medelvärden mellan könen gjordes fem oberoende t-test, ett för respektive typ av rättvisa samt för motivation. Hypotes 3a där vi förväntade oss att finna signifikanta skillnader mellan könen hos procedural, informativ samt interpersonell rättvisa, fick inget stöd, då endast informativ rättvisa uppvisade en marginellt signifikant skillnad ( $t = -1.948$ ,  $p < .10$ ) mellan killar och tjejer (se tabell 4). Graden av motivation uppvisar däremot en signifikant skillnad ( $t = -2.471$ ,  $p < .05$ ) mellan killar och tjejer, vilket ger stöd åt hypotes 3b, det vill säga att tjejer i större utsträckning är motiverade i sitt skolarbete än killar.

*Tabell 4*  
*Könsfördelning av rättvisa samt motivation*

Kön	$N$	Distributiv	Procedural	Informativ	Interpers	Motivation
Kille	110	5.13 (1.43)	4.83 (.88)	4.76 (1.07)	5.21 (1.17)	4.62 (.78)
Tjej	117	5.18 (1.54)	5.01 (1.12)	5.06 (1.25)	5.39 (1.41)	5.18 (.63)
$t$	227	-0.215	-1.335	-1.948+	-1.032	-2.471*

Not.  $N = 227$ .  $M (SD)$ . +  $p < 0.10$  \* $p < 0.05$ .

## *Diskussion*

Syftet med uppsatsen var att vidare problematisera och se på eventuella samband mellan upplevd rättvisa och motivation i skolarbetet då det tidigare saknats forskning inom området. Resultaten visar på fördelen med en separat analys av informativ respektive interpersonell rättvisa. Studier som tidigare inkluderat interaktionella aspekter som en del i exempelvis den procedurala rättvisan skulle i detta avseende kunna missa viktiga samband samt förbisett mer specifika egenskaper i relationen (Ambrose, Hess & Ganesan, 2007; Bies & Moag, 1986; Colquitt & Shaw, 2005; Tyler & Blader, 2003). De olika typerna av rättvisa är relaterade och direkt eller indirekt kopplade till interaktionskontexten, men för att få en mer nyanserad bild blir separata analyser nödvändiga.

Resultatet av vår regressionsanalys visar att upplevelsen av den interaktionella rättvisan förutsäger graden av motivation i skolarbetet. Samtidigt kan vi inte bortse från att samtliga typer av rättvisa sannolikt är nära relaterade till varandra. En intressant modell att studera är huruvida de olika typerna av rättvisa står i en slags hierarkisk ordning i förhållande till varandra. Då den interaktionella rättvisan enligt Bies och Moag (1986) är mer universell och oberoende av omständigheter runt omkring än den procedurala rättvisan – då varje procedur med nödvändighet innehåller någon form av interaktion – är det sannolikt att den interaktionella rättvisan är en moderator mellan den procedurala rättvisan och motivation i skolarbetet. Det innebär med andra ord att en hög grad av upplevd interaktionell rättvisa förutsäger en hög grad av upplevd procedural rättvisa, medan en hög grad av upplevd procedural rättvisa inte förutsäger en hög grad av interaktionell rättvisa.

Den procedurala rättvisan å andra sidan kan stå i motsvarande relation till den distributiva rättvisan. Vårt resultat visar att respektive resurs fördelats relativt konsekvent med hänsyn till de tre principerna förtjänst, jämlikhet och behov. Däremot skiljer sig värdena under respektive princip åt mellan de tre resurserna. Då graden av upplevd distributiv rättvisa till stor del beror på enligt vilken princip – *hur* – en resurs fördelas (Greenberg, 1981) är det sannolikt att upplevelsen av den procedurala rättvisan får konsekvenser för upplevelsen av den distributiva rättvisan. Man kan anta att den procedurala rättvisan är en moderator mellan den distributiva rättvisan och motivation i skolarbetet. Det innebär att en hög grad av upplevd procedural rättvisa förutsäger en hög grad av upplevd distributiv rättvisa, medan en hög grad av upplevd distributiv rättvisa inte förutsäger en hög grad av procedural rättvisa. Det kan dock krävas utformning av respektive variabel som gör dem mer känsliga. Ett större urval och separat analyserade dimensioner skulle kunna ge underlag för en sådan undersökning.

När det gäller fördelningsprinciperna jämlikhet, behov och förtjänst fann vi, som ovan nämnt, ett mönster i vilka principer respondenterna föredrog i relation till resurserna kärlek, status och information. Tidigare forskning har påvisat detta, men dock inte helt i linje med våra värden. Vid fördelning av resurserna kärlek och information föredrogs jämlikhet som fördelningsprincip, vilket går i linje med den tvärkulturella studie som Törnblom m.fl (1985) genomfört. Svenskar föredrar jämlikhet samt behov framför förtjänst. Men våra värden visar att vid fördelning av status föredrogs förtjänst framför jämlikhet och behov. En förklaring till det skulle eventuellt kunna vara att status är en resurs som, till skillnad från kärlek och information, är relativt i förhållande till klasskamraterna. Vår tanke är att om status fördelas jämnt förlorar den sitt värde. Det gör däremot inte kärlek och information. Det är många faktorer som

påverkar människors bedömning av vilken fördelningsprincip som är att föredra.

Törnblom och Kazemi (2007) nämner bland annat faktorer som; personliga egenskaper hos aktören, typen av social relation samt den sociokulturella kontexten som avgörande aspekter i bedömningen av fördelningsprincip.

Vårt resultat visar även att tjejer upplever sig själva som mer motiverade i skolarbetet än vad killar gör. Däremot var skillnaderna i upplevelse av rättvisa i relationen till läraren inte signifikanta. Då vår hypotes 3b är en förlängning av hypotes 3a, och grundar sig i att hypotes 3a verifieras, är det intressant att se att vi endast fick stöd för hypotes 3b. Å ena sidan menar Kidder, Fagan och Cohn (1981) att kvinnor tenderar att vara mer intima än män i konstruerade grupper, och man skulle här kunna se en koppling till att tjejer skapar en mer intim relation till sin lärare än vad killar gör. Enligt Wentzel (1999) tenderar de elever som känner tillhörighet till sin lärare att sträva efter de mål som läraren sätter upp. Således kan man anta att tjejer i högre utsträckning än killar strävar efter att leva upp till lärarens mål i skolarbetet, vilket även vårt resultat pekar mot.

Men å andra visar *The group engagement model* (Tyler & Blader, 2003) att identifikation med gruppen – i det här fallet med läraren – föregås av upplevelsen av procedural inklusive interaktionell rättvisa. Enligt den här modellen kan vi inte förklara könsskillnaderna genom att tjejer i högre utsträckning än killar identifierar sig med läraren då skillnaderna i upplevelse av rättvisa inte visade sig signifikanta. Området är uppenbart komplext och vidare forskning kring könsskillnader skulle eventuellt kunna bidra till klarläggandet av ytterligare faktorer inom såväl motivations- som rättviseforskningen.

Vår analys visar att relationen mellan lärare och elev har stor betydelse för elevens motivation i skolarbetet. Det bör därför finnas ett intresse även hos pedagoger att ta hänsyn till ett socialpsykologiskt betraktelsesätt där motivationen inte ses som lokaliserad inom individen likt ett psykologiskt fenomen, där mål, känsla och subjektiva uppfattningar dominerar (se Ford, 1992). Motivation kan istället kopplas till sociala relationer och blir därmed en del av en dynamisk process i ständig förändring. För att förstå elevens grad av motivation blir det alltså viktigt att ta ett steg tillbaka och betrakta den sociala omgivning och de sociala relationer som omgärdar individen. Tidigare studier har som ovan nämnts visat på att det synnerligen är relationen till läraren framför relationen till kamrater och föräldrar som har en betydelse för motivation i skolan (Birch & Ladd, 1997; Urdan & Schoenfelder, 2006; Wentzel, 1999). Läraren är en del av skolmiljön och en avgörande auktoritet i skolarbetet. I den här undersökningen är det endast i relationen till läraren samt dennes fördelning av resurser som upplevelse av rättvisa mätts. Faktorerna med betydelse för motivation är sannolikt många fler och vidare forskning förespråkas.

En fungerande och rättvis relation mellan lärare och elev är av vikt för elevens motivation i skolarbetet. Vad man vidare kan fundera över är vilka faktiska förutsättningar som finns för en sådan relation. Det skulle vara intressant att ytterligare se på faktorer som kan angränsa till, och möjliggöra upplevelsen av rättvisa. Det är uppenbart att inläring inte bara handlar om lektionstimmar eller antal läxor. Interaktionen mellan lärare och elev kan få en stor betydelse för elevens möjlighet att ta sig igenom sin utbildning och skapa sig en framtid. Inom motivationsforskningen har man tidigare påtalat hur relationer kan möjliggöra identifikation och överförandet av mål, i detta fall mellan lärare och elev och där relationens kvalité är av avgörande

betydelse (Tyler & Blader, 2003; Wentzel, 1999). Men vad som mer exakt i detta avseende präglar den rättvisa relationen – säger vår studie inget om. Om man dock ser till den tid som en högstadieelev spenderar med vuxna i skolan i relation till tiden med vuxna i hemmet, kan man ana betydelsen av en rättvis och tillfredställande relation mellan lärare och elev och där läraren som vuxen får en betydande roll.

Trots vår förundersökning antar vi att vi inte helt lyckats anpassa innehållet i enkäten till högstadieelevers nivå. Det är därför svårt att avgöra om, på sina ställen förekommande, brister i reliabiliteten inom respektive dimension beror på att respondenterna varit för unga för att kunna besvara enkäten konsekvent eller om vi helt enkelt inte lyckats fånga de dimensioner vi avsett mäta. Vid studier där respondenterna utgörs av barn eller ungdomar krävs eventuellt en avsevärt större försiktighet vid användandet av kvantitativa metoder och en större ödmjukhet inför att vardagliga ord och begrepp tolkas annorlunda av barn än av vuxna, vilket kan leda till missförstånd.

Avslutningsvis kan vi dra slutsatsen att motivationsområdet är allt för stort och komplext för att kunna fånga i sin helhet, men enligt tidigare forskning och resultatet i den här uppsatsen kan vi konstatera att den upplevt rättvisa relationen är *en* väg till motivation.



## *Referenser*

- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (5), 422-436.
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. I: L. Berkowitz (red.), *Advances in experimental social psychology* (s. 267-299). London: Academic Press Inc.
- Ambrose, M., Hess, R.L., & Ganesan, S. (2007). The relationship between justice and attitudes: An examination of justice effects on event and system- related attitudes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 103, 21-36.
- Aryee, S., Chen, Z. X., & Budhwar, P. S. (2004). Exchange fairness and employee performance: An examination of the relationship between organizational politics and procedural justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 94, 1-14.
- Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. I: R. J. Lewicki, B. H. Sheppard, & M. H. Bazerman (red.). *Research on negotiations in organisations* (Vol. 1. s. 43-45). Greenwich, CT: JAI Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: perception of fairness as a predictor of student motivation, learning and aggression. *Communication Quarterly*, 50 (1), 58-77.
- Colquitt, J. A., & Shaw, J. C. (2005). How should organizational justice be measured? I: J. Greenberg, & J. A. Colquitt (red:er). *Handbook of organizational justice* (s. 113-152). Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Foa, E. B., & Foa, U. G. (1980). Resource theory. Interpersonal behavior as exchange. I: K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis (red:er). *Social exchange. Advances in theory and research* (s. 77-94). New York: Plenum Press.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Greenberg, J. (1981). The justice of distributing scarce and abundant resources. I: S. Lerner & M. J. Lerner (red.), *The justice motive in social behavior* (s. 289-316). New York: Plenum.
- Heather, A. D. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106 (3), 193-223.
- Jong, P.F. de. (1988). An application of the prototype scale, construction strategy to the assessment of student motivation. *Journal of Personality*, 56 (3), 487-508.
- Juvonen, J., & Wentzel, K. R. (red:er). (1996). *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Kazemi, A., & Törnblom, K. (2008). *Ökat välbefinnande i arbetslivet genom rättvist ledarskap*. Opublicerat manuskript.
- Kidder, L. H., Fagan, M. A. & Cohn, E. S., (1981). Giving and receiving. Social justice in close relationships. I: M. J. Lerner (red.). *The justice motive in social behavior* (s. 235-259). New York: Plenum
- Legault, L., Pelletier, L., & Green-Demers, I. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 567-582.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. I: K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R.

- H. Willis (red:er). *Social exchange. Advances in theory and research* (s. 27-55).  
New York: Plenum Press.
- Liao, W-C., & Tai, W-T. (2006). Organisational justice, motivation to learn and training outcomes. *Social Behavior and Personality*, 34 (5), 545-556.
- Martin, A.J. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56 (3), 133-146.
- Martin, A.J., & March, H.W. (2006). Academic reliance and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43 (3), 267-281.
- Martin, A.J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 413-440.
- Pittman, T. S. (1998). Motivation. I: D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzei (red:er). *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2, s. 549-590). New York: McGraw-Hill.
- Tyler, R. T., & Blader, S. L. (2003). The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 7 (4), 349-361.
- Tyler, R. T., & Smith, H. J. (1998). Social justice and social movements. I: D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzei (red:er). *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2, s. 595-629). New York: McGraw-Hill.
- Törnblom, K. Y., Jonsson, D., & Foa, U. G. (1985). Nationality, resource class, and preferences among three allocation rules: Sweden vs. USA. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 51-77.

- Törnblom, K., & Kazemi, A. (2007). Toward a resource production theory of distributive justice. In K. Törnblom & R. Vermunt (Eds.), *Distributive and procedural justice: Research and social applications* (s. 39-66). Hampshire, England: Ashgate Publishing Company.
- Urdu, R., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331-349.
- Warner, J-C., Reynolds, J., & Roman, P. (2005). Organisational justice and job satisfaction: A test of three competing models. *Social Justice Research, 18* (4), 391-409.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89* (3), 411-419.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91* (1), 76-97.