

Mälardalens högskola
Akademin för hållbar samhälls- och teknikutveckling

Högskoleexamen och studietids betydelse för inre motivation och identifierad reglering

Majne Danielsson

C-uppsats i psykologi, HT 2011
Handledare: Leonard Ngaosuvan
Examinator: Lena Almqvist

Högskoleexamen och studietids betydelse för inre motivation och identifierad reglering

Majne Danielsson

På 1970-talet undersöktes hur den inre motivationen påverkas av yttre belöningar när en individ ska utföra en uppgift. När yttre belöningar ges minskar den inre motivationen för uppgiften. Inre motivation (egenintresse) och identifierad reglering (nödvändigt intresse för att nå ett högre mål) beskrivs i self-determination theory (Deci & Ryan, 2000). Vissa utbildningar ger yttre belöningar som en legitimation t.ex. sjuksköterska eller sjukgymnast medan andra ger en mer generell examen. Med hjälp av mätinstrumentet SIMS undersöktes det om legitimation och studietid påverkar identifierad reglering och inre motivation. Högskolestudenter ($n=180$) som antingen fick en legitimation eller inte vid en examen deltog i studien. Resultatet visade en tendens att legitimation minskar den inre motivationen, men att den inte har någon effekt på identifierad reglering. Studenter som inte får en legitimation är mer motiverade genom inre motivation medan identifierad reglering inte påverkas av examen. Studenternas studietid påverkade inte inre motivation och identifierad reglering.

Keywords: intrinsic motivation, identified regulation, self-determination theory, college students, education

Inledning

Redan från födseln är människan aktiv, nyfiken, lekfull och börjar lära sig och upptäcka saker. Den naturliga motivationen gör att människan utvecklas kognitivt, socialt och fysiskt genom att den följer sitt intresse för att utveckla kunskap och skicklighet (Deci & Ryan, 2000). Motivation gör att individen utför ett visst beteende för att få tillgång till en sak eller för att undvika något som kan upplevas obehagligt. Motivationen är inriktad på att individen ska utföra en handling och den förändras genom förutsättningar i omgivningen eller genom andra intryck som individen utsätts för. Motivationen är uppdelad i tre delar: påbörjande, intensitet och uthållighet (Geen, 1995). Påbörjandet gör individen redo att utföra ett visst beteende och intensiteten står för hur mycket engagemang individen lägger ned på det som har påbörjats. Uthålligheten handlar om hur länge individen orkar hålla på med den uppgift som påbörjats (Ngaosuvan, 2004).

Motivationen ser olika ut hos olika individer. Det är inte bara nivån på motivationen som skiljer sig åt utan också vilken typ av motivation det handlar om. Typen av motivation kan härledas till de attityder och mål som finns för att individen ska utföra en handling, som t.ex. en student kan vara väldigt motiverad att göra sin läxa för att den är nyfiken eller intresserad av den. Studenten kan också göra läxan för att få uppskattning av lärare och föräldrar (Deci & Ryan, 2000).

För att lyckas med sina högskolestudier krävs det att studenten är motiverad. Motivationen som kommer inifrån bidrar bättre till lyckade studieresultat än om motivationen kommer från yttre faktorer. En student som är intresserad av det ämne som den läser har lättare att hitta den inre motivationen som krävs för att lyckas med studierna just för att de tycker att ämnet är

intressant och kan identifiera sig med det. Om studenten inte är intresserad av ämnet men känner att det finns andra yttre faktorer som gör att den känner sig mer eller mindre tvungen att studera för att t.ex. inte bli arbetslös så är det den yttre motivationen som används. Den yttre motivationen är vad lärarna använder sig av i sin undervisning och de försöker komma på olika sätt att få studenterna att bli motiverade (Deci & Ryan, 2000).

Yttre motivation som finns inom individen kan vara att individen har ett yttre mål den vill nå och genom den egna viljan ser till att nå detta mål. Den yttre motivationen som finns mellan individer och aktiviteter gör att individen känner sig tvungen att utföra en aktivitet. Den yttre motivationen består av olika typer av beteenden som finns utanför själva aktiviteten. Det har visat sig genom studier att ju mer självbestämmande den yttre motivationen är desto mer visar individen engagemang, inläringen får högre kvalitet och blir bättre, studieavbrotten minskar samt ökar det psykologiska välbefinnandet. Människan låter yttre motiverande beteenden bidra till ett visst beteende för att detta beteende uppskattas av andra och resulterar i att den blir omtyckta och känner tillhörighet med andra (Deci & Ryan, 2000).

Inom motivationsforskningen finns olika huvudströmningar. Historiskt sett så har motivation delats upp i de tre huvudströmningarna hedonism, mekanisk materialism och voluntarism. I hedonismen är drivkraften hos människan fysisk lust och att undvika smärta. Mekanisk materialism ser människan som en automat som reglerar på olika tillstånd och att det är kroppen som bestämmer. Dessa två huvudströmningar är grunden för den tredje huvudströmning som är voluntarism. Voluntarism är den huvudströmning som forskarna utgår ifrån idag och grundar sina motivationsteorier på. I voluntarismen är människans själ det centrala och fokus läggs på att individen har ett själv. Individens själv ingår i flera av motivationsteorierna som t.ex. Self-efficacy, Goal setting, Ego involvement, Self-worth, Self-concept och Self-determination theory (SDT). Eftersom dessa teorier utgår från självet blir de så lika varandra att det kan uppstå en förvirring inom motivationsforskningen när resultaten ska tolkas och förstås (Ngaosuvan, 2004).

Self- Determination Theory (SDT)

I SDT görs en skillnad mellan vilken typ av motivation det handlar om beroende på vilka olika skäl och mål som gör att individen agerar. Den mest grundläggande skillnaden görs mellan den inre och yttre motivationen. Den inre motivationen kommer från att personen tycker att det den utför är intressant och roligt medan den yttre motivationen beror på vad personen får ut av sin handling (Deci & Ryan, 2000).

Inom SDT har man kommit fram till att den yttre motivationen kan variera när det gäller hur individen själv styr den, t.ex. en student som gör sin läxa av rädsla för att bli bestraffad av föräldrarna är yttre motiverad därför att studenten utför läxan för att undvika bestraffning. En student som studerar för att den tror att studierna kommer leda till en bättre karriär är yttre motiverad för att studierna utförs med detta i åtanke och inte för att de är intressanta. Problemet med att få studenter att bli motiverade att utföra uppgifter som de själva inte är intresserade av utan yttre påtryckningar kallas i SDT för främjandet av internalisering och integration av värderingar och regleringar av beteenden. Internalisering är en process där individen tar till sig en värdering eller reglering. Internaliseringen ses som en sammanhängande enhet som beskriver hur individens motivation för ett beteende kan gå från demotivation till ovilja till tillmötesgående och personligt åtagande. När internaliseringen ökar visar det personliga åtagandet mer uthållighet, personen får bättre självuppfattning och visar större engagemang. Integration däremot är den process som individen använder sig av för att göra regleringen till en del av sig själv så att regleringen kan utgå från personens självkänsla (Deci & Ryan, 2000).

Just när det gäller utbildningar är den inre motivationen viktig för den kan förminska eller förstärkas av föräldrar eller lärare. Därför är det viktigt att känna till vilka faktorer som påverkar den inre motivationen. Vissa studenter utföra sina studieuppgifter med irritation, motstånd eller ointresse medan andra utför dem frivilligt och förstår värdet i att utföra dem. Det är viktigt för lärarna att förstå de olika typerna av yttre motivation så att studenterna kan få att utföra uppgifter som de inte tycker är intressanta eller roliga (Deci & Ryan, 2000).

Cognitive Evaluation Theory

Cognitive Evaluation Theory (CET) är en gren av SDT som menar att genom belöningar, kommunikation och återkoppling får individen en känsla av kompetens som i sin tur ökar den inre motivationen. Andra faktorer som också bidrar till en ökning är utmaningar, effektiv återkoppling och att slippa nedvärderande utvärderingar, men det räcker inte att med att bara känna sig kompetent utan individen måste känna att den har självbestämmanderätt. För att uppleva en hög känsla av inre motivation måste individen uppleva både självbestämmanderätt och kompetens. Det som minskar den inre motivationen är stora förväntade belöningar, hot, tidsgränser, direktiv och när individen tvingas tävla. Minskningen beror på att individen upplever sig kontrollerad. Den inre motivationen kommer bara visa sig om individen upplever ett eget intresse för aktiviteten (Deci & Ryan, 2000).

Organismic Integration Theory

En annan gren av SDT heter Organismic Integration theory (OIT) och den delar in den yttre motivationen i olika typer. Dessa typer är extern reglering, introjektiv reglering, identifierad reglering och integrerad reglering. Teorin sätter in de olika typerna av yttre motivation i ett sammanhang som antingen hindrar eller främjar internaliseringen eller integrationen av beteenden hos dem (se Tabell 1) (Deci & Ryan, 2000).

Tabell 1. *De olika delarna av den mänskliga motivationen*

Demotivation	Yttre motivation	Inre motivation
	Extern reglering	
	Introjektiv reglering	
	Identifierad reglering	
	Integrerad reglering	

Den yttre motivationen som består av extern reglering medför att personen blir mer motiverad genom yttre krav eller att personen eventuellt kommer att få en belöning. Denna typ av motivation kan upplevas av personen som att den blir kontrollerad eller så tar den avstånd från uppgiften. Den andra typen av yttre motivation är introjektiv reglering som är en form av inre reglering som gör att personen känner sig pressad att utföra uppgiften för att inte känna skuld, oro eller högmod. Personen kan också utföra en handling för att öka eller behålla sin självkänsla. I identifierad reglering har personen tagit till sig regleringen av beteendet som en del av sig själv. Personen identifierar sig med sitt eget beteende. Den sista typen av yttre motivation är integrerad reglering som uppstår när igenkända normer upptas helt i självet. Detta uppstår genom att personen rannsakar sig själv och att de nya normerna stämmer

överens med personens värderingar och behov. I och med upptagandet i självet så blir denna typ av yttre motivation självbestämmande (Deci & Ryan, 2000). Vid demotivation upplever individen att det inte finns något samband mellan utförande och slutresultat. Individen är inte heller påverkad av den inre eller yttre motivationen när en uppgift ska utföras. Demotivation är den minst självbestämmande formen av motivation därför att individen inte får någon belöning och inte heller kan påverka förloppet av det som sker (Blanchard, Guay, & Vallerand, 2000).

Utbildningsforskning inom motivation

Merparten av den forskning som finns är västerländsk och undersöker främst inre motivationen och dess förhållande till lärande (Deci, Lens, & Vansteenkiste 2006). I forskning som inte är västerländsk kan man se ett annat mönster. Där har det framkommit att det finns många faktorer förutom inre motivationen som kan påverka studieresultatet (Hwang & Vrongistinos, 2006).

Deci (1971) undersökte vilken effekt yttre belöningar har på inre motivation då individen utför en uppgift. Ett pussel användes för att mäta inre motivation. Det visade sig att när yttre belöning ges så minskar inre motivation för uppgiften. Hos de studenter som fick muntlig uppmuntran och återkoppling så ökade den inre motivationen i förhållande till de som inte fick det. Just pengar verkar göra att individen omvärderar uppgiften som ska utföras och blir på så sätt motiverad (Deci, 1971).

Det som har forskats mest på inom SDT är hur motiven bakom beteendet för lärandet regleras och vad som hindrar och främjar detta beteende (Deci et al., 2006). Hur inre och yttre mål presenteras i skolan har betydelse för hur studenten lär sig och om läraren kan se det ur studentens perspektiv och hjälpa studenten att ta egna initiativ har också en betydelse (Deci, et al., 2006). Den inre och yttre motivationen påverkar också studieresultatet. Studenter som ser ett syfte med sina studier får en grundläggande motivation som blir avgörande för motivationen att anpassa sig och utföra sina studier (Conti, 2000). Om läraren hjälper studenten att se fördelar med ett inre mål som t.ex. goda relationer till andra så blir studenten mer engagerad och kan bättre förstå sitt lärande och få bättre användning för sina kunskaper. Det inre målet får inte uppfattas som kontrollerande (Deci, Koestner, & Ryan, 1999) för då blir studenten inte motiverad till att studera och det som lärs in stannar inte kvar i minnet (Deci et al., 2006). Studenter som reflekterar över sina mål med studierna hade högre inre och yttre motivation samt de studenter som själv bestämt målet med studierna hade mer inre motivation och mindre yttre motivation. Reflektionen ger också mer energi till studierna (Conti, 2000).

Afzal, Ali, Hamid och Khan (2010) undersökte hur faktorerna förkastande av alternativ, självutforskning, karriär och kvalifikationer, social njutning, socialt tryck och altruism kan påverka den inre och yttre motivationen. Resultatet visade att den yttre motivationen kom från förkastande av alternativ, karriär och kvalifikationer, social njutning och socialt tryck medan den inre motivationen fick studenterna av självutforskning och altruism. Studien visade att det fanns ett starkt samband mellan studenters motivation och deras studieresultat. Slutsatsen som forskarna drog är att studenter som har en inre motivation presterar bättre än de med en yttre motivation. Studenterna som använder sig av den yttre motivationen kan få ett bra studieresultat för att de vill nå ett speciellt mål eller få en belöning, men den yttre motivationen kan inte behållas långsiktigt och de bra studieresultaten blir inte bestående om belöningen försvinner. Studenter som däremot använder sig av den inre motivationen får ofta bättre resultat för att de är intresserade och vill lära sig för sin egen skull (Afzal et al., 2010).

Deci, Lens, Simons, Sheldon och Vanseenkiste (2004) gjorde tre studier där deras hypotes var att när individen lär sig något genom inre mål så ger det en djupare inre process, bättre studieresultat och uthållighet än om individen gör det för att nå ett yttre mål. Det yttre målet som fokuserade på att individen får ett yttre värde som skulle göra att utförandet av aktiviteten och resultatet skulle bli sämre än när målet kom inifrån. När målet var ett inre skulle de psykologiska behoven och att personen växte som person bidra till att inlärningen gick bättre. Resultaten var signifikanta för de inre målen och den miljön som stödjer studenternas självständighet. När uppgifter som överensstämmer med de psykologiska behoven presenteras så blir resultatet för uppgifter som är relaterade till inlärning positiv. När det fanns en interaktion mellan flera faktorer som främjar inlärningen så fanns det en positiv självrapportering om ytliga kontra djupt processade och objektivt uppmätt prestation. Den självständiga motivationen hade en avgörande effekt på faktorerna (samhälle, hälsa, att växa som person, pengar och image) som manipulerats i experimentet. För att studenterna ska bli engagerade och hängivna sina studier behöver lärarna använda de inre målen och stödja studenternas självständighet för att åstadkomma detta (Deci, et al., 2004).

Barron, Durik, Harackiewicz, Linnenbrink-Garcia och Tauer (2008) undersökte individuellt intresse och situationsbundet intresse. Vilket innebär att studenterna antingen kan vara intresserade av kursens innehåll eller så kan de se kursen som en nödvändighet för hela utbildningen. Uppföljningen som gjordes efter sju terminer visade att de studenter som hade ett svagt intresse när de började på kursen utvecklade ett situationsbundet intresse för kursen. Det situationsbundna intresset kom från yttre omständigheter och bibehölls genom intresset för bl.a. kurslitteraturen. De studenter som hade ett lågt intresse för kursen när de började utvecklade också ett individuellt intresse om det situationsbundna intresset upprätthölls. De studenter som redan hade ett stort intresse för kursen hade lättare för att ta till sig meningen och värdet av studierna. Studien visade också att det inte var ämnet som sådant som påverkade studieresultatet utan att det var motivationen som var den bidragande orsaken (Barron et al., 2008).

Hwang och Vrongistinos (2006) intervjuade amerikansk-asiatiska högskolestudenter om relationen mellan valet av huvudämne, hur de såg på sin utbildning och varför de studerade. Det som framkom av intervjuerna var att studenternas mål och intentioner kunde kopplas ihop med flera motivationsfaktorer. Faktorer som självförverkligande, att få ett bättre liv, att hjälpa andra och att leva upp till föräldrarnas krav påverkade utbildningens roll hos de amerikanska -asiaterna. Även när det gällde hur hårt de studerade hade dessa motivationsfaktorer betydelse. Slutsatsen blev att studenter med hög inre motivation kan samtidigt vara motiverade genom yttre motivation, framtida och socialt inriktade mål. För att optimera sina mål kan studenterna använda alla motivationsfaktorer som finns för att uppgifterna som ges inom utbildningen ska bli så positiv som möjligt och de är inte enbart hänvisade till den inre motivationen (Hwang & Vrongistinos, 2006).

Legitimation och identifierad reglering

Eftersom legitimation är en yttre faktor som påverkar motivationen så borde identifierad reglering (Deci & Ryan, 2000) och inre motivation se olika ut beroende på utbildningsprogram. Studenterna som blir sjukgymnaster eller sjuksköterskor kan därför förväntas vara mer identifierat reglerade. De studenter som däremot får en kandidatexamen skulle uppvisa mer inre motivation än identifierad reglering då de inte har den yttre faktorn som påverkar motivationen (Deci & Ryan, 2000).

Tidigare forskning undersöker främst den inre motivationen och dess förhållande till lärande (Deci et al., 2006). Eftersom att studera är mer komplext än att bara lära sig det som

undervisas så kan det vara intressant att undersöka om det finns andra faktorer som påverkar motivationen hos studenterna. En sådan faktor kan vara om studenten nyligen har börjat med sina studier eller om den har studerat ett tag. Även vilken examen studenten får när den är klar med sina studier kan påverka. Den specifika examens betydelse och studietiden är två faktorer som inte har undersökts tidigare och därför bidrar denna studie till att ge vidare kunskap i hur dessa faktorer påverkar den inre och yttre motivationen.

Syftet med undersökningen är att undersöka skillnader mellan studenter på utbildningar som slutar i en legitimation respektive kandidatexamen avseende olika typer av motivation inom SDT.

Fråga 1a: Finns det någon skillnad mellan studenter på utbildningar som avslutas med legitimation och utbildningar som avslutas med kandidatexamen avseende identifierad reglering?

Fråga 1b: Finns det någon skillnad mellan studenter på utbildningar som avslutas med legitimation och utbildningar som avslutas med kandidatexamen avseende inre motivation?

Fråga 2: Finns det någon skillnad beroende på studietid avseende inre motivation respektive identifierade reglering oavsett utbildning?

Metod

Deltagare

Deltagarna som valdes ut var studenter från en mellanstor högskola från en mellanstor svensk stad. Det totala antalet deltagare i undersökningen var 180 studenter varav 47 (26.1%) manliga studenter och 132 (73.3%) kvinnliga studenter. Studenterna delades in i grupper efter vilket program de läste. Nittio studenter fick en legitimation som examen av dessa var fyrtioåttio studenter sjuksköterskor och fyrtiotvå studenter sjukgymnaster. Nittio studenter fick en kandidatexamen vid en examen av dessa var sextiofyra studenter beteendevetare och tjugosex studenter samhällsvetare. Sjukgymnasterna läste sin första termin på programmet och det gjorde också samhällsvetarna medan sjuksköterskorna och beteendevetarna läste fjärde terminen på sitt program. I gruppen beteendevetare fanns det 13 studenter som läste kurser till examen och 1 student som läste övrigt program. Åldern hos deltagarna låg mellan 19-51 år ($M = 24.79$, $SD = 5.81$). Av de 180 deltagarna skedde tre interna bortfall som inte förväntades påverka resultatet. De 14 studenter som läste kurs eller övrigt program inom beteendevetareprogrammet togs inte med i analysen. Någon ersättning för deltagandet utgick inte.

Instrument

The Situational Motivation Scale (SIMS). Situationsbundna mätinstrument utvecklades för att kunna mäta en persons sätt att agera och reagera vid utförandet av en aktivitet. De mätinstrument som använts under två decennier är fritt val (free-choice) och självrapport (self-report). Fritt val är utformat så att det bara går att använda i laboratoriemiljö. Vid användandet av detta mätinstrument mäts den inre motivationen genom en uppskattning av hur länge en person håller på med en uppgift utan att det finns några yttre faktorer som påverkar. Det finns flera olika mätinstrument som tillhör det självrapporterande, men Blanchard, et al. (2000) menade att inget av dem undersökte yttre motivation och

demotivation. På grund av dessa begränsningar utvecklades SIMS och kunde då användas för att undersöka de begrepp som finns inom SDT (Blanchard et al., 2000). Fem studier har utförts för att testa SIMS validitet och reliabilitet (Blanchard et al., 2000). Resultaten från de fem studierna visade på att SIMS har validitet och inre konsistens på avseende på de fyra underkategorierna, kön, hos motivationsmodeller som omfattar inre psykologiska processer, hur motivationen förändras inom individen och överensstämmelsen med motivationsteorierna self-efficacy och SDT samt hur underkategorierna i SIMS känner av förhållandet mellan uppgifter och belöningar (Blanchard et al., 2000). Cronbach's alpha för underkategorierna inre motivation .95, identifierad reglering .80, extern reglering .86 och demotivation .77 (Blanchard et al., 2000).

Mätinstrumentet The Situational Motivation Scale (SIMS) (Blanchard et al., 2000) översattes från engelska till svenska av författaren. Instrumentet består av 16 items och varje item består av påståenden om varför man utför denna aktivitet. Poängen för varje item mäts på en 7-gradig Likertskala från 1 (instämmer inte alls), 2 (instämmer väldigt lite), 3 (instämmer lite), 4 (instämmer måttligt), 5 (instämmer tillräckligt), 6 (instämmer mycket) till 7 (instämmer helt). De 16 påståendena är indelade i fyra underkategorier som mäter inre motivation, identifierad reglering, extern reglering och demotivation. Cronbachs alpha för det översatta instrumentet på inre motivation .75, identifierad reglering .66, extern reglering .71, demotivation .77. För indelning av underkategorierna i det översatta mätinstrumentet (se Tabell 2).

Procedur

Läraren för respektive program kontaktades innan enkäten delades ut för att säkerställa att det gick bra att utföra undersökningen. Enkäten delades ut i början av lektionen. Deltagarna informerades om att undersökningen handlade om studiemotivation hos studenter på högskolan. Innan utdelningen av enkäten så delades ett missivbrev ut och studenterna informerades om att det var frivilligt att delta, att de när som helst kunde avbryta och att deras svar var anonyma vilket innebär att författaren inte kan koppla ihop svar med person samt kontaktuppgifter till författaren och handledaren. Undersökningen följde i övrigt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 1990). Ett förtydligande av fråga 4, hur många terminer har du läst inklusive innevarande termin? gjordes muntligt. Det som efterfrågades var hur många terminer deltagarna hade läst på sitt program, inte om de hade studerat något annat tidigare. De som läste kurser för att bli beteendevetare ombads att fylla i hur många terminer deltagarna läst för att nå den examen.

Databearbetning

Svaren från enkäterna matades in i SPSS version 19. Eftersom SIMS presenterar ett resultat mellan 4-28 med 4 items på en sjugradig Likertskala så passar oftast ett icke-parametriskt test bättre än t-test (DeWinter & Dodou, 2010; Nanna & Sawilowsky, 1998). Således användes Mann-Whitney U-test.

Tabell 2

Indelning av underkategorierna i det översatta mätinstrumentet

Inre motivation

Därför att jag tycker att studera mitt ämne är intressant.

Därför att jag tycker om högskolestudier.

Därför att högskolestudier är roligt.

Därför att jag mår bra när jag studerar.

Identifierad reglering

Därför att jag gör det för mitt eget bästa.

Därför att jag tycker att högskolestudier är bra för mig.

Det är mitt personliga beslut.

Därför att jag tror att studier är viktigt för mig.

Extern reglering

Därför att jag tycker om högskolestudier.

Därför det är något jag måste göra.

Därför att jag inte har något val.

Därför att jag känner att jag måste göra det.

Demotivation

Det finns säkert goda skäl till att studera på högskola, men jag kan inte se något.

Jag studerar på högskola, men jag vet inte om det är värt det.

Jag vet inte varför; jag kan inte se vad högskolestudier kan ge mig.

Jag studerar; men jag är inte säker på att det är en bra ide att fortsätta med den.

Resultat

Legitimation. För att testa legitimeringen genomfördes en Mann-Whitney U-test som inte visade någon effekt av legitimation på identifierad reglering ($Md_{Leg} = 25, n = 90, Md_{Kandidat} = 25, n = 75$), $U = 3361, z = -.46, p = .963$. Detta innebär att studenter som får en legitimation som examen inte har mer av den yttre motivationen som består av identifierad reglering än de studenter som får en kandidatexamen. Motsvarande analys för inre motivation visade bara en tendens att studenter som får kandidatexamen har högre inre motivation än studenter vars studier leder till en legitimation, ($Md_{Leg} = 20, n = 90, Md_{Kandidat} = 21, n = 75$), $U = 2819.50, z = -1.82, p = .068$. Tendensen visar att studenter som får kandidatexamen använder sig av inre motivation i större utsträckning i sin utbildning än studenter som får en legitimation som examen. Detta är i linje med SDT eftersom legitimering är en extern faktor.

Studietid. Finns det någon skillnad beroende på studietid för inre motivation respektive identifierade reglering oavsett utbildning? Studietiden visade ingen effekt på identifierad reglering, ($Md_{En\ termin} = 24, n = 69, Md_{Fyra\ terminer} = 25, n = 98$), $U = 3096, z = -.93, p = .350$. Resultatet innebär att studenter som har läst fyra terminer på sitt program inte har mer av den yttre motivationen identifierad reglering än de studenter som läser första terminen på sitt program. Samma resultat utföll för inre motivation, ($Md_{En\ termin} = 21, n = 69, Md_{Fyra\ terminer} = 20, n = 98$), $U = 3034, z = -1.13, p = .258$. Det finns inte heller någon skillnad i inre motivation hos studenter som har läst en termin eller fyra terminer. Studenterna är lika mycket eller lite inre motiverade oavsett hur länge de har studerat.

Diskussion

Resultatet visar att få en legitimation i sin examen har ingen effekt på vare sig identifierade reglering eller inre motivation. Detta kan bero på att studenten väljer en utbildning för att det redan från början finns ett starkt intresse och ett inre mål (Deci et al., 2004) för just den utbildningen. Det kan också vara så att den tid det tar innan en legitimering sker är för avlägsen för studenten och därför sker ingen identifierad reglering. Den blivande sjukgymnasten eller sjuksköterskan kanske inte heller tänker på att de olika momenten i utbildningen under utbildningens gång leder fram till en legitimation. Beteendevetarna och samhällsvetarna kanske ser sin kandidatexamen som en titel och likställer den med en legitimation och därför blir det ingen skillnad mellan legitimering och kandidatexamen när det gäller identifierade reglering.

Det fanns en tendens till att studenter som får en kandidatexamen har högre inre motivation än studenter som får en legitimation. Detta är i linje med SDT eftersom inre motivation kommer inifrån och det är själva intresset (Deci & Ryan, 2000) för ämnet eller utbildningen som främjar den inre motivationen. Dessa studenter kanske också uppnår den känsla av kompetens och självbestämmande rätt (Deci & Ryan, 2000) som krävs för att få en högre inre motivation. Nu är tendensen inte så stor så det skulle behövas fler deltagare för att få detta bekräftat. Det är möjligt att de som får en kandidatexamen väljer sitt program mest efter intresse (Barron et al., 2008) och inte för att de får en speciell titel. Det som också kan bidra till denna tendens kan vara att studenterna inte hamnar i ett yrkesfack utan har större valmöjligheter till olika yrken. Vid val av ett program som leder till en kandidatexamen så behöver inte studenten bestämma sig direkt när den söker utbildningen vad den ska jobba med utan det är något som kan växa fram under utbildningens gång. Vid valet av en sådan utbildning kan studenten också ha ett bestämt mål (Conti, 2010) med studierna och plocka ihop det kurser inom programmet som krävs för att nå målet.

Om studenten läste första terminen eller fjärde terminen hade ingen effekt på identifierade regleringen. Detta kan bero på att det är lika svårt som student att förstå innebörden av det blivande yrket den första terminen som den fjärde terminen. Även om yrket är fastställt som vid en sjukgymnast eller sjuksköterskeexamen så kan det vara svårt att förstå vad yrket kommer att innebära under utbildningstiden. Därför kanske studenterna inte kan ta till sig utbildningen och identifiera sig med den (Deci & Ryan, 2000).

Studietiden hade inte heller någon effekt på den inre motivationen på studenter som läste första och fjärde terminen. Detta kan innebära att studenterna lyckats bibehålla sin inre motivation från första terminen till termin fyra. En annan förklaring kan vara att när undersökningen gjordes så läste studenterna likvärdiga ämnen som bidrog till lika mycket eller lika lite inre motivation. Det kan också vara så att en svacka i inre motivationen inträffade under termin två eller tre och att studenterna har återfått sin inre motivation till termin fyra.

Att undersökningen inte fick något stöd eller bara visar en tendens kan bero på att de items som ingår i SIMS går ut på att mäta den aktivitet som deltagarna just nu deltar i. När aktiviteten byts ut mot högskolestudier eller att studera så minskar precisionen i mätinstrumentet. Översättningen från engelska till svenska kan också vara en bidragande orsak till att mätinstrumentet inte mäter det som avses att mäta. Vissa uttryck och ord kan sakna svensk motsvarighet eller så har ordet olika betydelse på engelska och svenska. Det kan också vara så att fel ord valts vid en översättning. Vid översättning av mätinstrumentets underkategorier av inre motivation och identifierad reglering så blev dessa items snarlika varandra vilket kan bidra till att det inte blir någon effekt eller bara en tendens vid en analys. Att det blev en skillnad på Cronbach's alpha med .2 på inre motivation och .14 på identifierad reglering hos mätinstrumentet kan tyda på ett översättningsfel. Detta gör att reliabiliteten för

det översatt instrumentet var sämre än ursprungsinstrumentet (SIMS) vilket kan ha bidragit till att inre motivation bara visas som en tendens hos de med kandidatexamen.

Resultatet från undersökningen borde gå att generalisera till andra studenter när det gäller legitimationens och studietidens effekt på identifierad reglering. Eftersom det fanns en tendens till att de som får en kandidatexamen har högre inre motivation än de som får en legitimation är det tveksamt om det går att göra en generalisering då det kanske fanns andra faktorer som inte syns som kunde ha påverkat resultatet. Slutsatsen som dras är att typ av examen inte har någon påverkan på identifierade regleringen däremot har examen en viss betydelse för inre motivation. Eftersom studietiden inte hade någon påverkan på identifierade regleringen så har studenterna inte kunnat identifiera sig med sitt blivande yrke under utbildningens gång. Studietiden hade inte heller någon påverkan på inre motivation vilket visar att studenterna är lika motiverade till att studera i början av sin utbildning som när de har läst några terminer.

Referenser

- Afzal, H., Ali, I., Hamid, K., & Khan, M.A. (2010). A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International journal of business and management*, 5, 80-88.
- Barron, K.E., Durik, A.M., Harackiewicz, J.M., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J.M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest and performance. *Journal of educational psychology*, 100, 105-122.
- Blanchard, C., Guay, F., & Vallerand, R.M. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and emotion*, 24, 175-213.
- Conti, R. (2000). College goals: Do self-determined and carefully considered goals predict intrinsic motivation, academic performance, and adjustment during the first semester? *Social psychology of education*, 4, 189-211.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. (1999) A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E. L., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.
- Deci, E. L., Lens, W., Simmons, J., Sheldon, K.M., & Vansteenkiste, M. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology*, 87, 246-260.
- Geen, R. (1995). *Human motivation: A social psychological approach*. Brooks/Cole Publishing Company.
- DeWinter, J.C.F., & Dodou, D. (2010). Five-point likert items: t-test versus Mann-Whitney-Wilcoxon. *Practical assessment, research & evaluation*, 15, 1-12.
- Hwang, Y.S., & Vrongistinos, K. (2006). Complexity of asian american students' levels of academic motivation. *Research in the schools*, 12, 62-71.

- Nanna, M.J., & Sawilowsky, S.S. (1998). Analysis of likert scale data in disability and medical rehabilitation research. *Psychological methods*, 3, 55-67.
- Ngaosuvan, L. (2004). *Motivation and episodic memory performance* (Doctorial dissertation). Umeå Univerisity.
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Erlanders Gotab: Författaren.