



# **En studie om studenters upplevda kontrollokus och akademiska motivation i relation till arbetslivserfarenhet och ålder**

**Jenny Çoktel Ericsson Madeleine Tidehorn**

**Personalvetarprogrammet, Examensarbete 15 hp  
Institutionen för individ och samhälle/Högskolan Väst  
Vårterminen 2014  
Handledare: Linda Lundin  
Examinator: Gunne Grankvist**

## **En studie om studenters upplevda kontrollokus och akademiska motivation i relation till arbetslivserfarenhet och ålder**

Jenny Çoktel Ericsson

Syftet var att undersöka skillnader mellan olika studentgrupper uppdelat efter år av arbetslivserfarenhet och ålder. Detta för att se om arbetslivserfarenhet och ålder hade någon betydelse för studenters interna motivation, externa motivation, amotivation och kontrollokus. I tvärsnittsstudien deltog 71 studenter (60 kvinnor och 11 män) från en högskola i Mellansverige och deltagarnas åldersspridning var 19-47 år. Undersökningen byggde på två enkäter; The Academic motivation scale (AMS-C28) for college students (Ryan & Deci, 2000) och Academic locus of control scale for college students (ALC) (Trice, 2013). Statistiskt signifikant skillnad fanns mellan en studentgrupp som var 19-22 år gamla och en studentgrupp som var 26 år och äldre på kontrollokus, där resultatet visade att den äldsta gruppen upplevde mer externt kontrollokus än den yngre gruppen. Statistiskt signifikanta skillnader fanns även mellan en studentgrupp som hade mellan 0-2 års arbetslivserfarenhet och en studentgrupp som hade mer än 4 års arbetslivserfarenhet på kontrollokus där de studenter som hade mer arbetslivserfarenhet upplevde mer externt kontrollokus än den grupp som hade mindre arbetslivserfarenhet. Arbetslivserfarenhet och ålder visade ett positivt statistiskt signifikant samband samt externt kontrollokus och ålder. Externt kontrollokus och arbetslivserfarenhet visade svagt positivt statistiskt signifikant samband och det fanns även ett svagt negativt samband mellan externt kontrollokus och extern motivation. Ytterligare ett positivt signifikant samband fanns mellan intern motivation och extern motivation. Resultatet visade inga skillnader eller samband vad gäller arbetslivserfarenhet och motivation. Ytterligare variabler är avgörande för att skapa en helhetsbild kring arbetslivserfarenhetens betydelse för studenter.

*Nyckelord:* arbetslivserfarenhet, ålder, intern motivation, extern motivation, amotivation, kontrollokus

### **A study of students' perceived locus of control and academic motivation in relation to work and age**

The purpose was to examine differences between different groups of students disaggregated by years of work experience and age. The reason was to examine if the work experience and age had any significance for students' internal motivation, external motivation, amotivation and locus of control. Correlations between the above variables were also examined. In the cross-sectional study 71 students participated (60 women and 11 men) from a college in central Sweden with an age range of 19-47 years. The survey was based on; The Academic Motivation Scale (AMS- C28) for college students (Ryan & Deci, 2000) and the Academic locus of control scale for college students (ALC) (Trice, 2013). A statistically significant difference was found between one group of students who were 19-22 years old and a student group that was 26 years and older on locus of control, where the results showed that the oldest group experienced more external locus of control than the younger group. Statistically significant differences were also found among a group

of students who had between 0-2 years of work experience and a student group that had more than 4 years of work experience on locus of control in which the students who had more work experience experienced more external locus of control than the group that had less work experience. Work experience and age showed a positive statistically significant relationship as well as between locus of control and age. Locus of control and work experience showed a weak positive statistically significant relationship and there was also a weak negative correlation between locus of control and external motivation. A positive significant correlation was shown between internal motivation and external motivation. The results showed no differences or relationships regarding work experience and motivation. Additional characteristics are essential to create an overall picture to the work practices relevant to students.

*Keyword:* work experience, age, internal motivation, external motivation, amotivation, locus of control

Ryan och Deci (2000) definierar motivation som en drivkraft att göra något. Med det menar Ryan och Deci (2000) att de personer som inte har vilja eller inspiration att agera i vissa situationer heller inte har någon motivation. Detta till skillnad mot de som har energi och vilja att avsluta en påbörjad handling. Det som sker i en situation, där motivation existerar, är att det med större sannolikhet nås ett önskvärt mål. Dessa handlingar blir därför kontrollerade och betydelsefulla. Begreppet motivation och dess innebörd kan vara komplext och svårdefinierbart. Detta på grund av att det inte bara finns olika nivåer av motivation (hur mycket motivation) utan också olika typer av motivation. Studien av Ryan och Deci (2000) visar bland annat olika motivationskällor, där mål och attityder får människan att agera. Till exempel kan en student motiveras av att sträva efter höga betyg, då de förstår innebörden och värdet i just det höga betyget och vad det kan bidra till i framtiden. Detta exempel visar en typ av motivation en student kan ha. Forskare (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senècal & Vallières, 1992) har visat att olika utfall som uthållighet, nyfikenhet, prestation och lärande är relaterade och påverkas positivt av motivation. Denna typ av forskning (Vallerand et al., 1992) gör det intressant att titta närmare på och därmed i högre grad försöka förstå akademisk motivation.

För att bättre förstå begreppet akademisk motivation har flera forskare (Vallerand et al., 1992; Deci & Ryan, 2000; Fortier, Vallerand & Guay, 1995) gett förslag på olika teorier. Den mest förekommande teorin är att beteende kan styras av både intern motivation, extern motivation och amotivation. För att förtydliga denna teori utgår Ryan och Deci (2000) ifrån att beteende, i detta fall akademisk beteende, kan ses som internt motiverat, externt motiverat eller amotiverat. Internt motiverande individer gör saker för deras egen skull, för att uppnå tillfredsställelse från deras prestationer. Externt motiverande individer söker belöning, utifrån sina beteenden, som har materiellt värde. De individer som saknar motivation gentemot en handling kategoriseras, enligt Ryan och Deci (2000), som amotiverade.

### *Intern motivation (IM)*

Ryan och Deci (2002) definierar intern motivation som en handling som görs för att uppnå inre tillfredsställelse snarare än sökandet efter ting som har materiellt värde. Individen engagerar sig i uppgifter eller utmaningar som är roliga och bryr sig inte om externa belöningar eller påtryckningar. Kunskapen om IM uppkom vid experimentella studier på djur, där forskare märkte att många organismer engagerade sig i uppgifter där det inte fanns någon yttre belöning (Ryan & Deci, 2000). Definitionen av IM har gjorts på olika sätt av många forskare. Hull (1943) menar att beteenden kan motiveras av psykologiska drivkrafter där IM är de inre psykologiska krafterna medan Skinners (1953) studie visade att beteenden kan motiveras av belöningar där den interna motivationens belöning ligger i själva aktiviteten. IM skapas av människans medfödda psykologiska behov för kompetens, självständighet och tillfredsställelse (Ryan & Deci, 2000). Vallerand et al. (1992) har riktat sitt fokus på intern akademisk motivation där de definierar begreppet som att göra en aktivitet för aktivitetens skull, och den glädje och tillfredsställelse som härrör från deltagandet. Ett exempel är när studenter går till föreläsningar för att de finner det intressant och tillfredsställande att lära sig mer om ett specifikt ämne.

Ryan och Deci (2000) har kategoriserat akademisk IM i tre olika delar: intern motivation mot kunskap som innebär studenters tillfredsställelse vid intag av ny kunskap och nytt lärande. Till exempel finner studenter IM när de läser en bok av ren njutning då de erhåller ny kunskap. Intern motivation mot prestation som innebär studenters tillfredsställelse när de försöker åstadkomma eller skapa något. Vid författandet av en uppsats kan studenten till exempel utveckla sina svar och skriva mer än vad som egentligen krävs. Intern motivation att uppleva stimulans som innebär att studenten engagerar sig i en aktivitet för att den upplevs stimulerande.

### *Extern motivation (EM)*

Extern motivation till skillnad från intern motivation är när individer utför en aktivitet för att i gengäld få någon typ av belöning (ett materiellt värde) (Huitt, 2001). Huitt (2001) menar att externt motiverande beteenden inte är medfödda utan skapas utifrån vad individen anser vara en godtagbar belöning för en utförd aktivitet. Shia (1998) menar att manipulation ibland kan användas för att motivera individer med hjälp av exempelvis pengar, acceptans eller makt. Till exempel, en student vars fokus ligger på att få bra betyg på en tentamen, för att i gengäld få en ny dator. Motivet är här inte att erhålla ny kunskap (intern motivation) eftersom motivationen är att få en materiell belöning. Vallerand et al. (1998) och Ryan och Deci (2000) studier visade att det, inom EM, fanns låga och höga nivåer av självbestämmande/självständighet. De (Vallerand et al., 1998; Ryan & Deci, 2000) har utifrån detta skapat tre kategorier; extern reglering, introjicerad reglering och identifikation. Om en individ har låg grad av självbestämmande kategoriseras det som extern reglering, vilket innebär att beteendet regleras hos individen med hjälp av externa begränsningar eller belöningar. Ett exempel är en student som studerar inför en tentamen endast på grund av att dennes föräldrar tvingat henne/honom. Om en individ har medelmåttlig grad av självbestämmande kategoriseras detta som introjicerad reglering. Detta beskrivs som en inre kontrollerad reglering där personer under press utför handlingar för att undvika en känsla av skuld eller ångest. Det kan också vara handlingar som måste göras för att personen ska behålla sin stolthet eller användas som egoförhöjare. Till exempel kan en student säga att anledningen till att denne studerar inför en tentamen är för att det är förväntat. Om en individ har hög grad av självbestämmande kategoriseras det som identifikation. Då har individen identifierat sina beteenden och förstår innebörden i sina handlingar. Till exempel kan en student säga att anledningen till att denne studerar inför sin tentamen är för att det på något sätt kommer att gynna studenten i framtiden.

### *Amotivation*

I studien av Ryan och Deci (2002) visas att amotivation, som en tredje typ av motivation, är väsentlig att ta i beaktning för att fullt ut förstå mänskligt beteende. Amotivation uppstår när individer, vid utförd aktivitet, inte lyckas eller inte når ett önskvärt resultat. Individerna har varken intern eller extern motivation. Individer finner inte mening i det som görs, de känner brist på kontroll och har känslan av att inte räkna till. De tvivlar på sig själva och börjar fråga sig själva varför de överhuvudtaget går i exempelvis skolan. Till slut upphör deltagandet i den aktivitet de känner sig omotiverade inför. Amotiverade individer är inlärt hjälplösa (Garber & Seligman, 1980) där utfallet upplevs vara helt utanför deras kontroll (Fortier, 1995; Ryan & Deci, 2000). Detta innebär att individer inte kan styra över vad som händer vilket i längden resulterar i att individer slutar att försöka att ha kontroll. De har alltså lärt sig att vara hjälplösa inför specifika händelser i sina liv.

### *Kontrollokus*

Kontrollokus är ett begrepp som behandlar var individer tror att deras förmåga att ha kontroll ligger (Rotter, 1966). Det är individers grad av upplevda kontroll i situationer som är en av faktorerna som påverkar utfallet av beteendet (Furnham, 2005). Janssen och Carton (1999) och Rotter (1966) förklarar att individer utvecklar en generell förväntan gällande deras

förmåga att kontrollera sina liv. Kontrollokus är således beroende av om personer upplever en kausal relation mellan sitt eget beteende och den belöning som uppstår av en situation. Om en student till exempel lyckas med en uppgift, var det på grund av egen insats eller externa faktorer? Utefter detta kategoriseras individer antingen som besittandes av intern eller extern kontrollokus (Curtis & Trice, 2013). Individer som har intern kontrollokus tror att de själva, med sin egen förmåga och insats, kan påverka sin prestation (Curtis & Trice, 2013). Dessa personer tenderar att ha högt kontrollbehov, höga ambitioner, hög uthållighet, svara positivt på utmaningar och se sig själva som en källa till framgång (Furnham, 2005). De individer som har externt kontrollokus förlitar sig på externa faktorer för utfallet av sina prestationer. De ser framgång eller misslyckande i livet som beroende av tur, slump, tro eller inflytande av andra kraftfulla individer (Curtis & Trice, 2013; Janssen & Carton, 1999; Rotter, 1966).

En person kan i olika situationer uppleva en förstärkning av ett beteende eller att förstärkningen ligger utanför individens kontroll (att det exempelvis beror på tur) (Rotter, 1966). Denna förstärkning blir antingen positiv eller negativ och kommer därmed stärka eller försvaga beteendet i liknande situationer framöver. Denna studie av Rotter (1966) visar också att beteendet påverkas och skapas av att individer prövar sig fram. Resultatet av att pröva sig fram gör att individen lär sig vilka beteenden som passar bäst in i olika situationer vilket därmed skapar en viss kontroll.

Akademiskt kontrollokus behandlar huruvida studenter upplever att de kan kontrollera utfallet av sina studier (Nordstrom & Segrist, 2009). Individer med internt kontrollokus upplever att de har en direkt inverkan på sitt lärande, sina betyg och utbildningsmöjligheter (Nordstrom & Segrist, 2009). Dessa individer är också mer benägna att vidareutbilda sig då de känner större sannolikhet att lyckas med det de tar sig för. De studenter som har extern kontrollokus lägger istället över kontrollen på tur, lärare, kurskrav etc. Dessa studenter upplever att det är de externa faktorerna som orsakar vad de lär sig och som förklaring till de utbildningsresultaten de erhåller (Nordstrom & Segrist, 2009).

### *Arbetslivserfarenhet*

Det kan vara svårt att skilja mellan begreppen kunskap och erfarenhet, men flera forskare (Fiedler, 1970; McCall et al., 1988, refererade i Quiñones, Ford, & Teachout, 1995) definierar det som att arbetslivserfarenhet var den arbetsrelevanta kunskapen som erhöles över tid. Även om kunskap och erfarenhet kan vara relaterade till varandra så är dessa inte likställda. En person kan läsa sig till och skaffa sig kunskap kring hur man till exempel lagar en bilmotor medan kunskapen sannolikt ökar när denne får utföra reparationen i praktiken (Quiñones et al., 1995). Med ökad arbetslivserfarenhet blir individens förväntningar mer realistiska (Rowe, 1988). Rowes (1988) studie visar att det finns en möjlighet att individer blir mer punktliga med yrkesvana och att attityder gentemot auktoriteter och relationer med kollegor också kan förändras till det positiva med mer arbetslivserfarenhet. Studien (Rowe, 1988) visar också att personer med arbetslivserfarenhet, oavsett ålder, är mer produktiva än de personer utan arbetslivserfarenhet. Hängivenheten visar sig också öka med yrkesvana (Rowe, 1988).

En studie gjord på förstaårsstudenter (Dreher & Ryan, 2000) visar att de som har mött problem och interpersonella konflikter, som kan uppkomma på en arbetsplats, var ivriga att lära sig de nödvändiga färdigheter som krävs och visste också vad för typ av färdigheter de behövde kunna. För de studenter som har tidigare arbetslivserfarenhet så är klassrums-diskussioner inte lika abstrakta. De kan ta fram tidigare situationer och erfarenheter och applicera den nya teorin på dessa. Alltså, de studenter med tidigare arbetslivserfarenhet borde se kopplingen mellan teorin i skolan och organisatoriska händelser vilket innebär att de lättare kan fånga kärnan i materialet (Dreher & Ryan, 2000). Studenter utan arbetslivserfarenhet blir istället tvungna att

använda sig av artificiella exempel vilket förmodligen inte ger lika starka intryck (Dreher & Ryan, 2000).

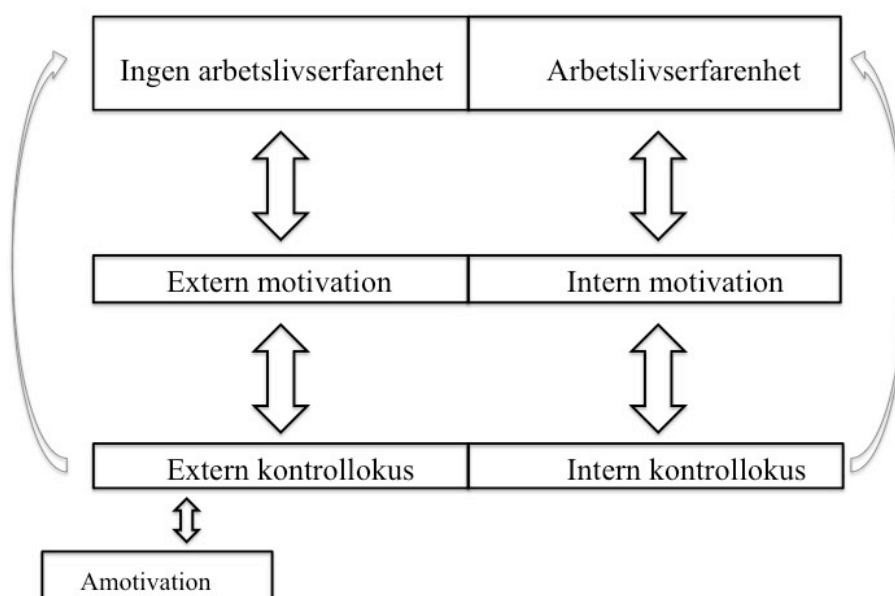
En del högskolor i Sverige har idag inget krav på arbetslivserfarenhet vid antagningen till personalvetarprogrammet. I Högskoleverkets rapportserie 28R (Högskoleverket, 2004) framgår att det är en fördel om studenter har yrkesvana för att de har en bredare förståelse av arbetslivet, där studenterna senare kommer att verka. Behörighetskrav som rör exempelvis arbetslivserfarenhet får endast antas till högst en tredjedel av platserna på en utbildning (Universitets- och högskolerådet, 2013; SFS 1993:100). Arbetslivserfarenhet skulle bidra till att studenter kan tillägna sig en utbildning på ett bättre sätt och i rapportserien uttryckes även detta bland studenter (Högskoleverket, 2004). Högskoleverket (2004) beskriver att arbetslivserfarenhet innan påbörjade studier kan vara kvalitetshöjande och att studenter då lättare kan göra kopplingar mellan teori och praktik.

### *Forskning kring motivation, kontrollokus och arbetslivserfarenhet*

Dagens samhälle, med den instabila ekonomi som råder, påverkar organisationer kraftigt eftersom företag hela tiden måste effektivisera sig och förbättra prestationer utan att öka kostnaderna (Bigley & Steers, 2003). Individens tro på sin egen förmåga har visats korrelera positivt med arbetsprestationer (Bandura, 1977). Studien av Bandura (1977) visade även att anställda baserar sina handlingar på både intern och extern motivation och för att skapa den motivation som krävs måste anställda tro på sin förmåga. Detta för att eliminera risken att misstro sig själv om att man inte kan utföra sina arbetsuppgifter. Tidigare forskning (Spinath & Steinmayr, 2012) har visat att individer med arbetslivserfarenhet har en högre intern motivation och de utan yrkesvana har i högre grad extern motivation.

Kontrollokus är kopplat till motivation vilket också är en viktig aspekt att ta hänsyn till i arbetslivet (Bigley & Steers, 2003). Människor känner ofta motivation till att ha kontroll över händelser i sina liv (Bigley & Steers, 2003). Tidigare forskning (Judge, Bono, Erez & Locke, 2005) har visat att internt kontrollokus, prestationsförmåga och arbetstillfredsställelse har statistiskt positiva signifikanta samband. Individer med högt internt kontrollokus känner sig oftast mer motiverade och presterar bättre i arbetslivet än de med externt kontrollokus (Judge et al., 2005). Detta eftersom de tror att de med sin förmåga och kunskap kan påverka utfallet i sina prestationer (Rotter, 1966). Resultat från Fishers (1984) studie var i linje med resultat från Rotters (1966) och Judges et al. (2005) studier, att människor som upplever intern kontrollokus oftast har en positiv känsla av att klara av arbetsuppgifter och att det påverkar individens välmående positivt. Forskning (Rotter, 1966) visade också att individer känner mindre motivation vid utförandet av uppgifter där utfallet beror på tur jämfört med uppgifter som grundas på färdigheter. I Hammer och Vardis (1981) studie fann man att feedback på anställdas prestationer, i arbetslivet, tenderade att resultera i ökad internt kontrollokus hos individen. Detta visade i sin tur en ökning av individers eget initiativ till självutveckling och positiva utfall av prestationer. Brist på upplevd kontroll kan jämföras med externt kontrollokus, vilket vidare innebär att de individer som hamnar inom ramen för amotivation också upplever externt kontrollokus (Fortier, 1995; Ryan & Deci, 2000).

Forskning (Baron, 1991; Dickinson, 2001) har visat att genom en förståelse av en individs motivationsfaktorer, och hur man uppfyller dessa, så kan man öka dennes vilja att prestera. Barons (1991) och Dickinsons (2001) studier visar därmed att det är viktigt att ta motivation och kontrollokus i beaktning i arbetslivet eftersom kunskap om dem ökar möjligheterna till ett mer effektivt arbete och visar mer positiva resultat av anställdas prestationer.



*Figur 1.*

Kopplingar mellan arbetslivserfarenhet, motivation och kontrollokus (Författarnas egen modell baserad på tidigare forskning av Rotter, 1966; Bigley & Steers, 2003; Baron, 1991; Ryan & Deci, 2000; Fisher, 1984; Judge et al., 2005; Spinath & Steinmayr, 2012; Fortier, 1995).

### *Undersökningsfrågor*

Undersökningens syfte var att belysa arbetslivserfarenhetens betydelse för motivation och kontrollokus med tidigare forskning i beaktning. Därför var det relevant att undersöka om studenter med tidigare arbetslivserfarenhet upplever högre motivation och lägre grad av externt kontrollokus än studenter utan tidigare arbetslivserfarenhet. Skillnader mellan studenternas grad av interna motivation, externa motivation, amotivation och externt kontrollokus var också av intresse att undersöka. Ytterligare undersöktes om det fanns samband mellan dessa fyra variabler. Andra bakgrundsvariabler som var av intresse att urskilja var ålder och kön.

Frågeställning 1: Finns det något samband mellan arbetslivserfarenhet, ålder, intern motivation, extern motivation, amotivation och kontrollokus?

Frågeställning 2: Finns det skillnad mellan studenter med 0-2 års arbetslivserfarenhet, studenter med 2,1-4 års arbetslivserfarenhet och studenter med mer än 4 års arbetslivserfarenhet när det gäller kontrollokus?

Frågeställning 3: Finns det skillnad mellan studenter med 0-2 års arbetslivserfarenhet, studenter med 2,1-4 års arbetslivserfarenhet och studenter med mer än 4 års arbetslivserfarenhet när det gäller olika typer av motivation?

Frågeställning 4: Finns det någon skillnad mellan studenters ålder när det gäller olika typer av motivation och kontrollokus?



## Metod

### *Respondenter*

Valet av deltagare för undersökningen var första- och andraårsstudenter på personalvetarprogrammet på en högskola i Mellansverige. I undersökningen tillfrågades 71 studenter. Det var kvinnor som till största del deltog (60 av 71). Åldersspridningen varierade mellan 19 till 47 år med en medelålder på 24 år ( $SD=5,2$ ). Deltagarna kategoriserades in i tre åldersgrupper: (1) 19-22 år (34st), (2) 23-25 år (17st), 26 år < (19st). Deltagarna kategoriserades också in efter år av arbetslivserfarenhet där lägsta antal år var 0 och högsta antal arbetade år var 26. Medelvärdet för antal år av arbetslivserfarenhet var 4,5 år ( $SD=5,0$ ). Indelningen inspireras av Dreher och Ryans (2000) studie som visade signifikant skillnad mellan grupper utan arbetslivserfarenhet och med arbetslivserfarenhet innan påbörjade studier. Dock kategoriserades Dreher och Ryan (2000) annorlunda till skillnad från denna studie. De valde att göra fler kategorier (mindre än två år, 2-3 år, 3-4 år, 4-5 år, 5-6 år och 6 år eller mer). Arbetslivserfarenhet, i denna studie, har de individer som arbetat minst 50 % före påbörjade studier.

Kategorierna för undersökning av arbetslivserfarenhet var (1) 0-2 års arbetslivserfarenhet på minst 50 % (25 st), (2) 2-4 års arbetslivserfarenhet på minst 50 % (16st), (3) 4< års arbetslivserfarenhet på minst 50 % (30st). Arbete såsom som volontärarbete, vård av närstående, föräldraledighet och militärtjänst kommer inte att klassas som arbetslivserfarenhet i denna rapport. Detta på grund av Rows (1988) studie som visar att dessa sysslor inte räknas som relevant arbetslivserfarenhet. Titel och yrkeskategorier tas heller inte hänsyn till då detta inte är av intresse i just denna studie. Relaterade frågor kring titel och yrkeskategori fanns inte med i undersökningsenkäterna.

### *Mätinstrument*

Academic Motivation Scale (AMS-C28) college version (Bilaga 1) och The Academic Locus of Control Scale for College Students (ALC) (Bilaga 2), vilka översattes till svenska av författarna själva, användes som mätinstrument i den aktuella studien för att mäta motivation och kontrollokus.

Academic Motivation Scale (AMS-C28) college version (Vallerand et al., 1992; Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B. & Vallières, E. F.1993) har en hög test-retest reliabilitet (.79) och intern stabilitet (.81) (Vanier & Searight, 2013). cronbach's alpha är också hög där amotivation har .85, medelvärdesreliabiliteten för extern motivation är .82 (ER .85, IR .85, I .77) och medelvärdesreliabiliteten för intern motivation är .87 (IMK .86, IMP .86, IUS) .90) (Fairchild, Horst, Finney & Barron, 2012). Testet innehöll 28 påståenden som var uppdelade i sju subskalor: amotivation, yttre motivation med dess tre subskalor (Extern reglering (ER), Introducerad reglering (IR), Identifikation(I)) och intern motivation med dess tre subskalor (Intern motivation mot kunskap (IMK), Intern motivation mot prestation (IMP), Intern motivation att uppleva stimulans (IUS)). Dock kommer denna uppsats endast behandla huvudskalorna amotivation, extern och intern motivation och inte ta hänsyn till subskalorna. Testet använder en likertskala (Howitt & Cramer, 2011) där det påstående som stämmer bäst in på individen ringades in. Varje påstående har en skala mellan

1-7 där 1 är stämmer inte alls och 7 är stämmer helt och varje påstående utgår ifrån "varför läser du på högskolan?". Ett högt värde på en subskala indikerar ett högt stöd för en särskild akademisk motivation. De frågor som handlar om intern motivation är 2, 4, 6, 9, 11, 13, 16, 18, 20, 23, 25, 27 där ett exempel är "eftersom jag känner tillfredsställelse när jag lär mig nya saker". De frågor som behandlar extern motivation är 1, 3, 7, 8, 10, 14, 15, 17, 21, 22, 24, 28 där ett exempel är "för att få ett prestigefullt jobb så småningom". Amotivation visas i frågorna 5, 12, 19, 26 där ett exempel är "jag vet inte; jag förstår inte vad jag gör i skolan".

ALC (The Academic Locus of Control Scale for College Students) var framtaget av Ashton Trice (2013) och grundar sig i Rotters (1966) definition av kontrollokus. Valet av detta mätinstrument baseras på att det är inriktat på just studenter i akademisk miljö. Närmare mäter ALC tilltro till personlig kontroll över sina akademiska prestationer (Ogden & Trice, 1986). ALC består av 21 påståenden där respondenterna svarar sant eller falskt. Testet genererar i en totalpoäng efter en summering av de frågor där studenterna svarat i extern riktning. Värdena kan alltså ha ett intervall från 0 till 21 och ju högre ALC-värde ju mer externt kontrollokus har respondenten (Agnew, Slate, Jones & Agnew, 1993). Ett lågt ALC-värde indikerar internt kontrollokus, vilket betyder att respondenten har färre svar än hälften som går i extern riktning. ALC-enkäten genererar i ett externt värde därför kommer studien vidare endast att förklaras utifrån detta. Däremot kan det analyseras, vid jämförandet av grupper, att den ena gruppen har mer internt kontrollokus (lågt externt kontrollokus) än en annan grupp. Ett exempel på ett påstående som mäter grad av externt kontrollokus är "jag började på högskolan för det var förväntat av mig" och ett exempel på ett påstående i motsatt riktning är "jag skulle aldrig låta sociala aktiviteter påverka mina studier". ALC har en test-retest reliabilitet på .92 över ett femveckorsintervall och den interna stabilitet är .70 vid användande av Kuder-Richardson Formula 20 (Trice, 2013), vilket liknar cronbach's alpha (Feldt, 1965). ALC har också stöd för begreppsvaliditet genom korrelation med Rotters I-E skala (Trice, 2013).

### *Tillvägagångssätt*

Enkäterna lämnades ut under två föreläsningstillfällen. Ett tillfälle där andraårsstudenterna närvarade och ett tillfälle där förstaårsstudenterna närvarade. Författarna kontaktade berörda föreläsare genom e-post och fick godkänt att i början av varje föreläsning lämna ut enkäterna. Innan utdelandet av enkäterna presenterade författarna för denna studie syftet för undersökningen och även information kring utförandet. Det lämnades också utrymme för frågor kring undersökningen och författarnas e-postadresser lämnades ut i fall ytterligare frågor skulle komma upp i efterhand. Närvarande under varje föreläsning var studenterna själva, en föreläsare och författarna till den aktuella studien. Författarna förtydligade att enkäterna var frivilliga att fylla i och att deltagandet skulle ta ca 10 minuter. Testen delades ut av författarna, som väntade i salen, och samlade in enkäterna allteftersom varje student var klar. Efter insamlandet av alla enkäter tackade författarna studenterna för deltagandet.

### *Etiska överväganden*

Vid enkätundersökningen bifogades ett informationsbrev där de fyra etiska kraven tydligt förklarades; informationskravet, nyttjandekravet, konfidentialitetskravet och samtyckeskravet. Informationskravet uppfylldes genom att studenterna fick en beskrivning av syftet med undersökningen och även en förklaring kring det psykologiska begreppet kontrollokus. Dessutom fick deltagarna information kring att enkätsvaren skulle behandlas konfidentiellt. Samtyckeskravet förtydligades genom att förklara att deltagandet var frivilligt och att varje

student, när som helst, kunde avbryta testet om de så ville. Nyttjandekravet uppfylldes genom information till studenterna att resultatet endast kommer att nyttjas till denna C-uppsats. Denna information gavs även ut muntligen i samband med utlämnandet av enkäten. Det har inte kunnat identifieras någon etisk aspekt kring innehållet i enkäten som behandlat motivation och kontrollokus.

## Resultat

Den interna motivationens cronbach's alpha var .92, den externa motivationens cronbach's alpha var .82 och amotivationens cronbach's alpha var .87. Alla visade ha hög intern stabilitet. ALC-frågorna testades inte genom att använda cronbach's alpha eftersom frågorna i råformat är mätta på nominalskala.

Tabell 1

*Samband mellan ålder, arbetslivserfarenhet, intern motivation, extern motivation, amotivation och kontrollokus*

Variabel	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Ålder	-	.83***	-.08	-.12	.02	.31**
2. Arbetslivserfarenhet	-	-	-.05	-.14	.08	.28*
3. Intern motivation	-	-	-	.57**	.22	.04
4. Extern motivation	-	-	-	-	-.19	-.24*
5. Amotivation	-	-	-	-	-	-.17
6. Externt kontrollokus	-	-	-	-	-	-

*Noter.* Spearmans korrelation användes. \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$ .

Resultatet visade sig vara skevfördelat vilket innebar att Spearmans korrelationer gjordes för att testa om det förelåg positiva eller negativa signifikanta samband mellan ålder, arbetslivserfarenhet, intern motivation, extern motivation, amotivation och extern kontrollokus. I Tabell 1 framgår det att det föreligger ett starkt (Cohen, 1988) positivt signifikanta samband mellan ålder och arbetslivserfarenhet. Detta visar att ju äldre studenterna var ju mer arbetslivserfarenhet hade de. Resultatet visar också ett medelstarkt positivt signifikant samband mellan ålder och kontrollokus. Detta visar att ju äldre studenterna var ju högre externt kontrollokus hade de. Kontrollokus och arbetslivserfarenhet korrelerade signifikant och positivt men svagt vilket indikerar att ju mer arbetslivserfarenhet en individ har, ju mer externt kontrollokus har de. Intern motivation och extern motivation hade ett starkt positivt signifikant samband och extern motivation korrelerade svagt och negativt med kontrollokus. Den negativa korrelationen visar ju högre extern motivation ju lägre externt kontrollokus.

Tabell 2

*Mean Ranks i jämförandet mellan studenter med olika lång arbetslivserfarenhet på intern motivation, extern motivation, amotivation och kontrollokus*

Beroende variabler	Arbetslivserfarenhet			<i>p</i>
	0-2 år Mean rank	2,1-4 år Mean rank	4,1 år < Mean rank	
Intern motivation	36.62	37.69	34.58	.87
Extern motivation	38.96	37.84	32.55	.48
Amotivation	35.40	32.63	38.30	.55
Kontrollokus	30.60	31.16	43.08	.04

*Noter.* Kruskal-Wallistest genomfördes.

Fyra Kruskal-Wallistest genomfördes för att testa om det förekom statistiska signifikanta skillnader mellan arbetslivserfarenhetskategorierna (oberoende variabler), intern motivation (beroende variabel), extern motivation (beroende variabel), amotivation (beroende variabel) och kontrollokus (beroende variabel). Resultatet visar att det inte finns några signifikanta skillnader mellan arbetslivserfarenhetskategorierna och intern motivation, heller inte mellan arbetslivserfarenhetskategorierna och extern motivation och inte heller mellan arbetslivserfarenhetskategorierna och amotivation. Dock visade resultatet skillnader mellan arbetslivserfarenhetskategorierna och kontrollokus.

Tabell 3

*Skillnader i kontrollokus mellan arbetslivserfarenhetskategorierna*

Arbetslivserfarenhet	Kontrollokus Mean rank	<i>p</i>
1. (0-2 år)	20.80	.89
2. (2,1-4 år)	21.31	
2. (2,1-4 år)	18.34	.06
3. (4,1 år <)	26.25	

1. (0-2 år)	22.80	.03
3. (4,1 år <)	32.33	

*Noter.* Mann Whitney U genomfördes.

Post hoc testet för arbetslivserfarenhetskategorierna och kontrollokus visade att grupp 1 och grupp 3 var de grupper där den statistiska signifikanta skillnaden låg. Detta indikerar att det finns en signifikant skillnad mellan dessa två grupper. De individer som har flera års arbetslivserfarenhet har ett högre externt kontrollokus än de individer som har färre års arbetslivserfarenhet.

Tabell 4

*Mean Ranks i jämförandet mellan studenternas olika åldrar på intern motivation, extern motivation, amotivation och kontrollokus*

Beroende variabler	Ålderskategorier			<i>p</i>
	19-22 år Mean rank	23-25 år Mean rank	26 år < Mean rank	
Intern motivation	36.29	38.56	31.34	.54
Extern motivation	37.56	36.06	31.32	.56
Amotivation	35.07	35.88	35.92	.98
Kontrollokus	29.66	37.26	44.37	.03

*Noter.* Kruskal-Wallistest genomfördes.

Ytterligare fyra Kruskal-Wallistest genomfördes för att testa om det förekom statistiska signifikanta skillnader mellan ålderskategorierna (oberoende variabler), intern motivation (beroende variabel), extern motivation (beroende variabel), amotivation (beroende variabel) och kontrollokus (beroende variabel). Resultatet gällande ålderskategorierna mot intern motivation visade ingen signifikant skillnad, heller inte mellan ålderskategorierna och extern motivation och inte heller mellan ålderskategorierna och amotivation. Dock visade resultatet skillnader mellan ålderskategorierna och kontrollokus.

Tabell 5

*Skillnader i kontrollokus mellan ålderskategorierna*

Ålderskategori	Kontrollokus Mean rank	<i>p</i>
1. (19-22 år)	24.28	.23
2. (23-25 år)	29.44	
2. (23-25 år)	16.82	.36
3. (26 år <)	20.00	
1. (19-22 år)	22.88	.00

---

Noter. Mann Whitney U test genomfördes.

Post hoc testet för ålderskategorierna och kontrollokus visade att grupp 1 och grupp 3 var de grupper där de signifikanta skillnaderna fanns. Detta visar att ju äldre individer är ju mer externt kontrollokus har de.

## Diskussion

Resultatet i den aktuella studien visade inga statistiskt signifikanta skillnader eller korrelationer mellan arbetslivserfarenhet och intern motivation, extern motivation eller amotivation. Inte heller mellan ålder och intern motivation, extern motivation eller amotivation. Däremot visade det statistiskt signifikanta skillnader mellan studentgrupper med olika lång arbetslivserfarenhet på kontrollokus. Dessa skillnader var statistisk signifikant i post hoc testet för kontrollokus mellan grupperna 0-2 års arbetslivserfarenhet och 4,1 < år arbetslivserfarenhet, där gruppen med 4,1 < års arbetslivserfarenhet visade högst värde för externt kontrollokus. Resultatet visade även positiva korrelationer mellan arbetslivserfarenhet och ålder, extern motivation och intern motivation och även ett svagt negativt signifikant samband mellan extern motivation och kontrollokus. Statistiskt signifikanta korrelationer hittades mellan ålder och kontrollokus som visade ett positivt samband, vilket innebär att ju äldre studenten är ju mer externt kontrollokus besitter denne. Statistiskt signifikanta korrelationer hittades även mellan arbetslivserfarenhet och kontrollokus och visade att ju mer arbetslivserfarenhet ju mer extern känsla av kontroll.

Resultatet för denna studie visade att de med längre arbetslivserfarenhet hade högre externt kontrollokus än studenter med mindre arbetslivserfarenhet. Detta resultat motsäger tidigare forskning (Judge et al., 2005; Rotter, 1966; Fisher, 1984) där inga samband eller skillnader visats mellan arbetslivserfarenhet och kontrollokus, endast att motivation och kontrollokus samvarierar. Det som forskare fått fram var att individer med högt internt kontrollokus ofta känner sig mer motiverade vilket gör att individer presterar bättre på arbetet. Detta resultat från tidigare forskning kan tolkas som att kontrollokus indirekt samvarierar med arbetslivserfarenhet. Dock har inte forskning, som denna rapport grundas i, visat några samband mellan kontrollokus och arbetslivserfarenhet.

En möjlig förklaring till att den aktuella studiens resultat visat att kontrollokus och arbetslivserfarenhet korrelerar positivt, skulle kunna vara att de som tidigare varit ute i arbetslivet kan ha blivit mer realistiska och därmed upplevt att de inte kunnat påverka allt som skett omkring dem. De kan flertalet gånger ha varit fast i det byråkratiska Sverige där det finns mer eller mindre tydliga system som styr tankesätt och beteenden. På grund av detta kan redan dessa tankesätt och beteenden vara satta vilket pekar mot att individer kan uppleva en extern känsla av kontroll. En annan möjlig förklaring till att resultatet från den aktuella studien inte är i linje med tidigare forskning kan vara att de studenter som inte har arbetslivserfarenhet fortfarande kan vara "oförstörda" i sitt tänkande, uppleva att de kan göra det de vill och vara med och påverka riktningen av sina liv. Det kan också vara så att de studenter som har lite eller ingen arbetslivserfarenhet är mer motiverade och har ett lägre externt kontrollokus (som resultatet i denna studie visar) då de kanske är mer nyfikna på och ser utbildningen som en utmaning.

I den aktuella studien hade variabeln motivation inga signifikanta samband eller skillnader med arbetslivserfarenhet, och som tidigare skrivet visade sig extern kontrollokus ha samband med de studenter som hade arbetslivserfarenhet. Judge et al., (2005) har visat motsatsen, att det

fanns positiva statistisk signifikanta samband mellan lågt externt kontrollokus, prestationsförmåga och arbetstillfredsställelse. Detta innebär, till skillnad från den aktuella studien, att individer med lågt externt kontrollokus ofta kände sig mer motiverade och presterar bättre än de med högt externt kontrollokus. Tidigare forskning (Judge et al., 2005) visade att studenter med tidigare arbetslivserfarenhet har en högre intern motivation och ett lägre externt kontrollokus. De individer som har arbetslivserfarenhet har eventuellt gjort ett medvetet val att studera då de haft en tydligare inblick i vad det framtida yrket kan komma att innebära. Dessa kan ha upplevt arbetsrelaterade situationer vilka de utan arbetslivserfarenhet inte har erfarit. Ryan och Deci (2000) visar bland annat att amotivation och extern kontrollokus samvarierar. Detta skulle delvis kunna bero på kulturella skillnader. Forskning som valts för denna undersökning har mestadels varit meta-analyser, artiklar och böcker från England respektive Amerika. Kan kulturen och tankegångarna hos studenter i dessa länder vara annorlunda jämfört med svensk kultur och svenska studenter? På grund av den arbetsbrist och ekonomiska kris som råder i världen, kanske utländska studenter endast studerar för att ha en sysselsättning eller ser studierna som en chans till att få ett någorlunda välbetalt yrke. Dessa studenter kanske också upplever högre tryck från familjen att börja studera och tvingas därmed att välja en utbildning utan vidare eftertanke. Studenter i andra kulturer kan även känna press att välja en yrkesinriktning i tidig ålder som de kanske själva inte har intresse för. Detta kan vara en faktor till att resultatet i den aktuella studien inte visat signifikanta skillnader eller samband trots att tidigare forskning funnit sådana. Vidare kan diskuteras om individer i tidig ålder verkligen vet vad de vill göra med sin framtid, kanske skapar arbetslivserfarenheten denna medvetenhet? Arbetslivserfarenhet kan bidra till att individer antingen kan utesluta vissa yrken som inte är av intresse eller finna motivation i andra, detta kan komma att spela roll för deras val av utbildning. Dreher och Ryan (2000) visar i sin forskning att studenter med arbetslivserfarenhet kan vara ivriga att lära sig de nödvändiga färdigheter som de upplevt krävs för ett yrke eller i vissa situationer. De finner alltså motivation som ett resultat av arbetslivserfarenheten. Med detta i beaktning stärks resultaten från tidigare forskning (Spinath & Steinmayr, 2012), att studenter utan arbetslivserfarenhet känner högre extern motivation eller amotivation än de studenter med tidigare arbetslivserfarenhet. Dock motsäger det den aktuella studiens resultat som visar att studenter med arbetslivserfarenhet känner mer externt kontrollokus än de studenter utan eller med lite arbetslivserfarenhet.

Förhållandet torde också vara annorlunda med tanke på att studenter i Sverige får betalt för att studera medan studenter i Amerika respektive England får betala för sina studier. Studenter i Sverige har större möjlighet att, på grund av statliga bidrag, kunna vänta med att påbörja sina studier och kan lättare hoppa av skolan eller byta till en annan utbildning. Denna tanke kan vara en påverkande faktor till den aktuella studiens resultat att svenska unga studenter med ingen eller lite arbetslivserfarenhet har ett lägre externt kontrollokus.

I den aktuella studien visade resultatet inget samband mellan motivation och arbetslivserfarenhet. Eventuellt skulle det kunna visats samband om olika yrkeskategorier undersökts. Det kanske kunde finnas skillnad på studenter som har relevant arbetslivserfarenhet och de som inte har det, eller ingen arbetslivserfarenhet alls. Relevant yrkesvana menas det som relaterar till det studieområdet som studenterna läser. Detta har inte berörts i denna studie.

Rotter (1966) visade i sin forskning att individer känner mindre motivation vid utförandet av uppgifter som grundas på tur jämfört med uppgifter som grundas på färdigheter. Detta betyder ett positivt samband mellan motivation och kontrollokus, alltså ju högre motivation ju högre känsla av externt kontrollokus. Det resultatet samstämmer inte med resultatet för den aktuella studien som visade ett svagt men negativt statistiskt signifikant samband mellan extern motivation och kontrollokus. Detta skulle kunna innebära att studenter i dagens samhälle känner mindre externt kontrollokus då motivationsfaktorn uppkommer genom materiella ting. Studenterna tror mer på sin förmåga, har högre ambitioner och svarar mer positivt på

utmaningar där externa belöningar är deras motivationsfaktor. Här skulle det kunna tolkas som att extern motivation är det som gör att studenter känner lägre externt kontrollokus. En möjlig tolkning är att studenter idag har bättre självförtroende och är mer drivna att lyckas för att nå egen materiell vinning.

Ålder valdes att tas med som ytterligare en variabel och även detta visade ett samband med kontrollokus. Resultatet visade att de som var äldst hade högre känsla av extern kontroll än de som var yngre, som visade sig ha lägre känsla av extern kontroll. Är det generellt så att yngre studenter/individer (generation X) idag har bättre självförtroende och tror på sig själva? Kan det vara så att de har växt upp i ett samhälle med bra ekonomi och trygghet vilket kan ha bidragit till en känsla av frihet? De unga individerna kan ha haft fler möjligheter att själva påverka när, hur och varför saker och ting ska göras. Har de haft större kontroll över sina liv? Samma frihet kanske inte fanns förr i Sverige. Därför kan detta ha bidragit till att resultatet från den aktuella studien visade att unga studenter har ett lägre externt kontrollokus jämfört de äldre studenterna. Det kan te sig som en självklarhet att det både visade statistiskt signifikanta samband mellan arbetslivserfarenhet, ålder och kontrollokus eftersom studenter med ingen eller lite arbetslivserfarenhet ofta har en ung ålder. Dock var detta ändå en intressant variabel att ta i beaktning då det inte visade något signifikant samband eller skillnad mellan motivation och arbetslivserfarenhet och att så få artiklar tagit med denna variabel. Anledningen kan vara, som tidigare skrivet, att den ganska uppenbart går hand i hand med arbetslivserfarenhet. Dock kan det finnas en mindre grupp individer som har gått arbetslösa en längre period efter gymnasiet för att sedan börja studera. I detta fall skulle inte ålder och arbetslivserfarenhetsvariabeln samvariera. På grund av detta var det intressant att beröra åldersvariabeln.

Högskolan som undersökningen är genomförd på har idag inget krav på arbetslivserfarenhet vid antagandet av studenter till personalvetarprogrammet. Dock har andra högskolor och universitet med liknade utbildning krav på arbetslivserfarenhet för att bli antagen. Det rekommenderas att lärosäten överväger att införa ett sådant krav men idag regleras behörighetskraven på respektive lärosäte (Universitets- och högskolerådet, 2013). Universitets- och högskolerådet (2013) berör också att det finns risker med ett sådant system, som till exempel att lärosäten kan gå miste om duktiga studenter som vill påbörja studier på högskolan direkt efter gymnasiet. Forskning visar (Dreher & Ryan, 2000) att studenter med arbetslivserfarenhet lättare kan göra kopplingar mellan teori och praktik. Detta skulle då förmodligen bidra till att kvaliteten blir högre och att nivån också höjs på utbildningen. Studenter med yrkesvana kan eventuellt snabbare sätta sig in i utbildning medan studenter med lite eller ingen yrkesvana har en längre startsträcka. Detta kanske återigen kan påverkas av vilken typ av arbetsområde individer tidigare verkat inom. Det har ju också visats i forskning (Judge et al., 2005; Spinath & Steinmayr, 2012; Rotter, 1966) att det är viktigt med erfarenhet innan påbörjade studier och att högt internt kontrollokus är positivt för arbetslivet (Spinath & Steinmayr, 2012). Variabeln motivation kan dock inte ses som en självständig variabel och enda motiv till att införa eller icke införa ett behörighetskrav till högskolor och universitet om arbetslivserfarenhet. Det finns många fler faktorer som eventuellt spelar in som till exempel prestationspåverkan, stresspåverkan, kvalitetspåverkan etc. Vidare finns det inget som visar om intern eller extern kontrollokus är positivt gällande studier. Dock kan studier på högskolan ofta ses som arbete, vilket då skulle betyda att det är positivt med internt kontrollokus för studenter, precis som i arbetslivet. Dock kan inte heller kontrollokus agera självständig variabel utan det behövs ta hänsyn till fler faktorer för att få en total inblick i varför arbetslivserfarenhet kan anses vara viktigt, eller inte viktigt, som grund för en högskoleutbildning.

Eventuella begränsningar med studien var att det under studiens gång upptäcktes att ett antal studenter tros ha misstolkat frågorna kring arbetslivserfarenhet i enkäten (Bilaga 1). Studenterna ombads skriva antal år som de arbetat heltid och även antal år som de arbetat deltid (minst 50 %), innan påbörjade studier på högskolan. I några av enkäterna misstänks att



studenter inkluderat sommarjobb trots att detta varken räknas som deltid- eller heltidsarbete. Vissa studenter hade också misstolkat uppdelningen av antal år inom heltids- respektive deltidsarbete och istället skrivit en totalsumma på frågan angående deltidsarbete. Utöver detta hade de också redovisat heltidsarbete separat. Detta gjorde att de kom upp i antal arbetade år som inte stämde överens med deras ålder. Detta kunde ha förtydligats ytterligare och eventuellt kunnat undgås genom att genomföra en pilotstudie.

I denna undersökning har både förstaårs- och andraårsstudenter tillfrågats på personalvetarprogrammet. Det går att misstänka att andraårsstudenterna erhåller mer motivation än förstaårsstudenterna då de kommit in i studerandet och börjar förstå innebörden av programmet. Det kan också vara så att många studenter som under årskurs ett hoppat av utbildning då de kan ha känt amotivation. Dock fanns för få deltagare från årskurs två att tillgå för att göra denna undersökning, för att testa skillnaderna mellan årskurserna på både kontrollokus och motivation.

Författarnas resultat för den aktuella studien skulle kunna påverkats av formen för kategorisering, alltså att tidigare studier i vissa fall har kategoriserat arbetslivserfarenhet på ett annat sätt än som i denna studie. Resultatet hade eventuellt blivit annorlunda om kategoriseringen gjorts på ett annorlunda sätt. I denna undersökning delades respondenterna in i tre grupper. Hade resultatet sett ut på ett annorlunda sätt om deltagarna i stället delades in i två eller fem grupper? Det hade förmodligen varit problematiskt att dela in studenterna i fem grupper och ändå få likvärdigt antal respondenter i varje grupp. Då hade det varit önskvärt med ännu fler deltagare. Om respondenterna istället hade delats upp i två grupper så kunde resultatet eventuellt fått en annan utgång men författarna för den aktuella studien ansåg att gapet mellan att ha exempelvis tre och 15 års erfarenhet var för stort och att det skulle missas intressanta resultat på vägen. Det ansågs alltså inte att personer med exempelvis tre och 15 års erfarenhet kunde likställas.

I denna undersökning valdes att endast ta med ett program (personalvetarprogrammet). Detta kanske var för smalt. Eventuellt skulle det ha kunnats jämföra motivationen mellan personalvetarprogrammet, vilket är en utbildning som delvis kan vara svårdefinierbar, och ett program som genererar i en tydligare yrkestitel, till exempel lärarprogrammet.

En vidare tanke, som syftar till att många arbetsgivare idag vill ha arbetssökande med erfarenhet, är hur individer som börjar studera på högskola direkt efter gymnasiet, med lite eller ingen yrkesvana, känner och lyckas med att få ett arbete efter studierna. Det kan vara svårt för dem att få ett jobb inom den genre som de har studerat, speciellt på ett program som personalvetarprogrammet då det leder till en något obestämd yrkestitel. Då den aktuella studien visar att yngre studenter har ett lågt externt kontrollokus kanske de inte alls känner den stress som kan uppkomma vid avslutade studier, eller så kan en students kontrollokus gå mot en mer extern riktning då författarnas uppfattning av begreppet är att personers kontrollokus är förändligt. Eventuellt känner dessa studenter en enorm stress när de inser hur arbetsmarknaden egentligen ser ut. Dock är detta endast spekulationer men hade varit intressant att undersöka i andra studier. Kanske skulle mer praktik i utbildningarna kunna leda till att fler personer får arbete efter avslutade studier oavsett om de innan påbörjade studier hade arbetslivserfarenhet eller inte. Då resultatet i denna studie inte visar några skillnader gällande motivation väcks en ny fråga; vilka variabler är egentligen väsentliga för arbetslivserfarenhetens betydelse innan påbörjade studier?

Det finns flertalet områden som hade varit intressant för vidare forskning. En del i detta hade varit att undersöka motivation och kontrollokus på olika högskolor och universitet, i olika delar i landet. Relaterat till detta är också studenternas betyg och prestation. Korrelerar motivation och kontrollokus med prestation och betyg och finns det en skillnad mellan skolorna? Dessutom skulle man kunna titta på vilken typ av arbetslivserfarenhet studenterna har. Vissa studenter har kanske mer relevant arbetslivserfarenhet än andra. Skulle erfarenheten

från specifika arbetsbefattningar kunna skapa ett annorlunda resultat? Dock kan det vara svårt att uttala sig om studenternas kontrollokus eventuellt skulle förändras om undersökningen hade varit mer specifik kring yrkeskategoriseringarna.

Ytterligare en intressant vidareutveckling av undersökningen hade varit om det fanns skillnad mellan årskurserna gällande studenternas motivation och kontrollokus.

## Referenser

- Agnew, N. C., Slate, J. R., Jones, C. H., & Agnew, D. M. (1993). Academic behaviors as a function of academic achievement, locus of control, and motivational orientation. *NACTA Journal*, 37, 24-27.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Baron, R. A. (1991). Motivation in work settings: Reflections on the core of organizational research. *Motivation and Emotion*, 15(1), 1-8.
- Bigley, G. A., & Steers, R. M. (2003). *Motivation and work behavior*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Curtis, N. A., & Trice, A. D. (2013). A revision of the academic locus of control scale for college students 1. *Perceptual & Motor Skills*, 116(3), 817-829.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Dickinson, D. L. (2001). The carrot vs. the stick in work team motivation. *Experimental Economics*, 4(1), 107-124.
- Dreher, G. F., & Ryan, K. C. (2000). Prior work experience and academic achievement among first-year MBA students. *Research in Higher Education*, 41(4), 505-525.
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 331-358.
- Feldt, L. S. (1965). The approximate sampling distribution of Kuder-Richardson reliability coefficient twenty. *Psychometrika*, 30(3), 357-370.
- Fisher, S. (1984). *Stress and the Perception of Control*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Furnham, A. (2005). *The Psychology of Behaviour at Work: The Individual in the Organization*. New York: Psychology press.
- Garber, J., & Seligman, M. E. (Eds.). (1980). *Human helplessness: Theory and applications*. New York: Academic Press.
- Hammer, T. H., & Vardi, Y. (1981). Locus of control and career self-management among nonsupervisory employees in industrial settings. *Journal of Vocational Behavior*, 18(1), 13-29.
- Hammer, T. H., & Vardi, Y. (1981). Locus of control and career self-management among nonsupervisory employees in industrial settings. *Journal of Vocational Behavior*, 18(1), 13-29.
- Hull, C.L. (1943). *Principles of behaviour*. New York: Appelton-century-Crofts.
- Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive*.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to statistics in psychology*. Harlow: Prentice Hall.

- Högskoleverket. (2004). *Utvärdering av personal- och arbetslivsprogrammen vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverkets rapportserie 28R.
- Janssen, T., & Carton, J. S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *Journal of Genetic Psychology, 160*, 236-242.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: the role of self-concordance and goal attainment. *Journal of Applied Psychology, 90*(2), 257.
- Kutscher, R. E., & Walker, J. F. (1960). Comparative job performance of office workers by age. *Monthly Labor Review, 39*-43.
- Nordstrom, C. R., & Segrist, D. J. (2009). Predicting the likelihood of going to graduate school: the importance of locus of control. *College Student Journal, 43*(1), 200-206.
- Ogden, E. P., & Trice, A. D. (1986). The predictive validity of the Academic Locus of Control Scale for College Students: freshmen outcomes. *Journal of Social Behavior and Personality, 1*, 649-652.
- Rowe, P.M. (1988). The nature of work experience. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 29*(1), 109-115. doi:10.1037/h0079759
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), 1-28. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/h0092976>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. <http://doi.org/dxq9qk>
- SFS 1993:100. Högskoleförordning. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Shia, R. M. (1998). Assessing academic intrinsic motivation: A look at student goals and personal strategy. *Unpublished college thesis, Wheeling Jesuit University, Wheeling, WV. Retrieved February, 17, 2003.*
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Spinath, B., & Steinmayr, R. (2012). The roles of competence beliefs and goal orientations for change in intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1135.
- Trice, A. D. (1985). An Academic Locus of Control Scale for college students. *Perceptual & Motor Skills, 61*, 1043-1046.
- Universitets- och högskolerådet. (2013). *Andra krav och annan platsfördelning/alternativt urval*. Hämtad 2014-03-24 från <http://www.uhr.se/sv/Studier-och-antagning/Antagning-till-hogskolan/Alternativt-urval/>
- Vanier, D., & Searight, R.H. (2013). The family-of-origin scale: Relationship to motivational and cognitive constructs. *International Review of Social Sciences and Humanities, 4*(1), 174-180.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B., & Vallières, E. F. (1993). Academic motivation scale (AMS C 28): College version. *Educational and Psychological Measurement, 52*, 1003-1017.
- Quiñones, M.A., Ford, K.J., & Teachout, M.S. (1995). The relationship between work experience and job performance: A conceptual and meta-analytic review. *Personell Psychology, 48*(4), 887-910. doi: 10.1111/j.1744-6570.1995.tb01785.x

**Bilaga 1**

Ålder: \_\_\_\_\_

Jag är:    Kvinna     Man

Jag går i årskurs: 1     2

Program: \_\_\_\_\_

Antal år som du arbetat heltid innan påbörjade studier på Högskolan Väst: \_\_\_\_\_

Antal år som du arbetat deltid (minst 50 %) innan påbörjade studier på Högskolan Väst: \_\_\_\_\_

Nedan följer påståenden som handlar om varför du läser på högskolan.

Markera dina svar genom att ringa in den siffra som passar dig bäst.

Exempel: Jag tycker om glass.

Stämmer inte alls    1    2    3    4    5    6    7    Stämmer helt

Varför läser du på högskolan?

1. Eftersom jag med endast en gymnasieutbildning inte får ett välbetalt jobb framöver.

Stämmer inte alls    1    2    3    4    5    6    7    Stämmer helt

2. Eftersom jag känner tillfredsställelse när jag lär mig nya saker.

Stämmer inte alls    1    2    3    4    5    6    7    Stämmer helt

3. Eftersom jag tror att en högskoleutbildning hjälper till att bättre förbereda mig för den karriärväg jag valt.

Stämmer inte alls    1    2    3    4    5    6    7    Stämmer helt

4. För de starka känslor jag upplever när jag kommunicerar mina egna idéer till andra.

Stämmer inte alls    1    2    3    4    5    6    7    Stämmer helt

5. Ärligt talat så vet jag inte; Jag känner att jag ödslar min tid i skolan.

Stämmer inte alls    1    2    3    4    5    6    7    Stämmer helt

6. För den tillfredsställelse jag upplever när jag överträffar mig själv i mina studier.

Stämmer inte alls    1    2    3    4    5    6    7    Stämmer helt

7. För att bevisa för mig själv att jag kan slutföra min högskoleexamen.

Stämmer inte alls    1    2    3    4    5    6    7    Stämmer helt

8. För att få ett prestigefyllt jobb så småningom.

Stämmer inte alls    1    2    3    4    5    6    7    Stämmer helt

9. För tillfredställelsen jag upplever när jag upptäcker nya saker.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

10. Eftersom detta gör att jag så småningom kommer att kunna arbeta inom ett område som jag gillar.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

11. För den tillfredställelse jag känner när jag läser artiklar skrivna av intressanta författare.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

12. En gång hade jag goda skäl att studera på högskolan; nu undrar jag om jag ska fortsätta.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

13. För den glädje som jag upplever när jag överträffar mig själv i en personlig prestation.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

14. För att när jag lyckas på högskolan känner jag mig viktig.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

15. Eftersom jag vill ha ett bra liv framöver.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

16. För den tillfredställelse jag känner när jag kan fördjupa mina kunskaper inom områden som tilltalar mig.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

17. Eftersom studierna kommer att hjälpa mig att göra ett bättre val rörande mitt framtida yrkesliv.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

18. För tillfredställelsen jag upplever när jag känner mig fullständigt uppslukad av vad andra författare har skrivit.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

19. Jag ser faktiskt ingen anledning att gå på högskolan, kunde inte bry mig mindre.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

20. För den tillfredställelse jag känner när jag arbetar med att klara av svåra akademiska uppgifter.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

21. För att visa för mig själv att jag är en intelligent person.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

22. För att få en bra lön framöver.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

23. Eftersom studierna tillåter mig att fortsätta lära mig om saker som intresserar mig.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

24. Eftersom jag tror att några extra års studier kommer förbättra min kompetens i arbetet.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

25. För den härliga känslan jag upplever när jag läser om olika intressanta ämnen.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

26. Jag vet inte; jag förstår inte vad jag gör i skolan.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

27. Eftersom högskolan tillåter mig att uppleva en personlig tillfredsställelse i min strävan efter perfektion i mina studier.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

28. Eftersom jag vill visa för mig själv att jag kan lyckas med mina studier.

Stämmer inte alls    1            2            3            4            5            6            7            Stämmer helt

Nedan följer 21 påståenden som behandlar kontrollokus.

Ringa in om ni tycker att påståendet är sant eller falskt.

Exempel: Glass är gott.

Sant             Falskt

1. Jag började på högskolan för det var förväntat av mig.

Sant             Falskt

2. Jag har i stor utsträckning bestämt mina egna karriärs mål.

Sant             Falskt

3. Vissa personer har talang för att skriva medan andra aldrig kommer att bli duktiga på det, oavsett hur mycket de försöker.

Sant             Falskt

4. Det finns vissa ämnen i vilka jag aldrig kommer att kunna prestera bra i.

Sant             Falskt

5. Ibland känner jag att det inte finns någonting jag kan göra för att förbättra min situation.

Sant             Falskt



6. Jag känner mig aldrig riktigt hopplös. Det finns alltid något jag kan göra för att förbättra min situation.  
Sant            Falskt
7. Jag skulle aldrig låta sociala aktiviteter påverka mina studier.  
Sant            Falskt
8. Att studera varje dag är viktigt.  
Sant            Falskt
9. I vissa kurser är det inte viktigt att gå på föreläsningarna.  
Sant            Falskt
10. Jag ser mig själv som mycket motiverad att uppnå framgång i livet.  
Sant            Falskt
11. Jag är bra på att skriva.  
Sant            Falskt
12. Att göra arbeten i tid är alltid viktigt för mig.  
Sant            Falskt
13. Jag är lätt distraherad.  
Sant            Falskt
14. Jag kan lätt bli övertalad att inte studera.  
Sant            Falskt
15. Ibland blir jag deprimerad och då finns det ingen chans att jag kan klara av det jag vet att jag borde göra.  
Sant            Falskt
16. Något kommer antagligen att gå fel för mig någon gång inom en snar framtiden.  
Sant            Falskt
17. Jag ändrar ofta mina tankar gällande mina karriärs mål.  
Sant            Falskt
18. Jag känner att jag en dag kommer att göra ett verkligt bidrag till världen om jag arbetar hårt för det.  
Sant            Falskt
19. Det har funnits åtminstone ett tillfälle i skolan då en social aktivitet försämrat min akademiska prestation.  
Sant            Falskt
20. Jag skulle vilja ta examen från högskolan men det finns viktigare saker i mitt liv.  
Sant            Falskt
21. Jag planerar bra och håller mig till mina planer.  
Sant            Falskt