



HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK

Musiklärares motivation

Om musiklärares drivkrafter och attityder till det egna yrket, didaktisk verksamhet och alternativa karriärmål som musiker

Fredrik Lidin

Författare:	Fredrik Lidin
Antal HP:	15
Kurs:	MVK941
Nivå:	Avancerad
Kursansvarig institution:	Högskolan för scen och musik i Göteborg
Termin/år:	VT2019
Handledare:	Christina Ekström
Examinator:	Monica Lindgren

Abstract

In this study, the properties of music teachers' motivation for teaching are examined. How does an alternative career as a musician influence the teacher's motivation, and in what ways do the teacher's motivation influence the attitude towards autonomy support? The 91 participants are music teachers at Swedish music high schools. Self-determination theory (SDT) is used to explain how human motivation works. SDT primarily describes the quality of motivation as being positioned along a continuum from external to internal regulation. Swedish versions of the scales Multidimensional Work Motivation Scale (MWMS), Problems in Schools (PIS) and Aspiration Index (AI) are used. The study also includes a focus group interview. The primary findings are: the music teachers' motivation is different for the actual teaching compared to other tasks; the music teachers' motivation is largely intrinsic; intrinsic motivation towards the profession correlated with an autonomy-supportive attitude; various career goals as a musician is congruent with the quality of motivation for teaching. 25% of the participants reports particularly beneficial properties for teaching music. These properties include: intrinsic goals as a musician combined with a highly valued teacher identity, mostly autonomous motivation towards the teaching profession and a positive attitude towards autonomy support. These results add to the existing research and broadens the understanding through new perspectives. The results could have an impact on music teachers' and principals' view of the profession and how the schools better can facilitate well-being and quality of knowledge among students.

Keywords: self-determination theory, motivation, music teacher, high school, teaching, musician

Sammanfattning

I föreliggande studie undersöks vilka egenskaper som kännetecknar musiklärarens motivation till det egna yrket. Hur påverkas motivationen till musikläraryrket av alternativa karriärmål som musiker, och hur påverkar motivationen till det egna yrket inställningen till undervisning? De 91 deltagarna är musiklärare på svenska gymnasium med estetiskt program. För att förklara hur mänsklig motivation fungerar och hur den kan förstås används self-determination theory (SDT) som teoretiskt ramverk. SDT beskriver motivationens kvalitet antingen som autonom (internt reglerad), eller som kontrollerad (externt reglerad), och mellan dessa poler finns ett kontinuum. Mätinstrumenten som används är svenska versioner av Multidimensional Work Motivation Scale (MWMS), Problems In Schools (PIS) och Aspiration Index (AI). Undersökningen kompletteras med en fokusgruppintervju. De viktigaste fynden i resultaten är: att musiklärarens motivation till undervisning skiljer sig jämfört med motivation till andra arbetsuppgifter; att musiklärarnas motivation till största delen är internt reglerad; att en inre reglerad motivation till yrket samvarierar med en autonomifrämjande attityd till undervisning; att olika karriärmål som musiker visar samband med vilken motivationskvalitet gentemot musikläraryrket som deltagarna rapporterar. 25% av deltagarna rapporterar särskilt gynnsamma egenskaper för musikläraryrket. Dessa egenskaper inkluderar: interna målsättningar som musiker i kombination med en högt värderad musikläraridentitet, en övervägande del autonom motivation till musikläraryrket och en autonomifrämjande attityd. Resultaten samstämmer med resultat från tidigare forskning och breddar förståelsen genom nya perspektiv. Resultaten kan ha betydelse för hur musiklärare och skolledare förhåller sig till professionen samt hur skolan och dess aktörer på bästa sätt kan hjälpa elever till mer välmående och högre kunskapskvalitet.

Nyckelord: self-determination theory, motivation, musiklärare, gymnasiet, estetiskt program, undervisning, musiker

Förord

Först och främst vill jag tacka min handledare Christina Ekström för tydliga och hjälpsamma tips, skarpa insikter och trevliga samtal. Tack vare din noggrannhet och klokhet har föreliggande text fått ett rejält lyft. Jag vill även tacka alla kunniga föreläsare och deltagare i kursen MVK941 som har berikat min tillvaro under det senaste året. Tack till min opponent, Ulla Tanggaard, som gav mig värdefull återkoppling. Min examinator, Monica Lindgren, har med sin erfarna blick för sambandet mellan helhet och detalj hjälpt mig att vässa texten ytterligare. För detta tackar jag allra ödmjukast. Till sist vill jag rikta mitt varmaste tack till de deltagare som offrade sin dyrbara tid för att delta i föreliggande undersökning.

Motivation är något som fascinerar mig. Det är ett koncept som borrar sig ner till grunden av mänskligt agerande. Ändå är det ett svårfångat, komplext och enigmatiskt fenomen. Sedan jag började arbeta som musiklärare har jag undrat över hur man får elever att känna engagemang och intresse för det man vill lära dem. Till en början skyllde jag gärna på elevernas bristande motivation. Tankefärden har sedan gått vidare till att undersöka andra möjliga orsaker till mindre önskvärda elevresultat. Jag började att vända kameran mot mig själv och skolans struktur i allmänhet. Jag funderade mycket på mina egna orsaker till att vilja undervisa. Efter mycket tänkande och läsande hittade jag på en teori som kunde beskriva och förklara de fenomen jag hade observerat i mina didaktiska experiment och i min vardag. Teorin innebar för mig ett helt nytt sätt att se på motivation och motivationens roll i mänskligt fungerande. Denna bakgrund har lett fram till föreliggande studie.

Innehållsförteckning

1	Inledning	5
1.1	Motivation – ett svårfångat begrepp.....	6
1.2	Syfte och problemformuleringar	7
2	Teoretiskt perspektiv.....	8
3	Forskningsöversikt.....	11
3.1	En kort historik.....	11
3.2	Aktuell forskning.....	12
3.2.1	Musiklärares motivation	12
3.2.2	Lärares undervisningsstil.....	13
3.2.3	Musiklärares dualistiska identitet och val av karriär	14
4	Metod	16
4.1	Deltagare och genomförande	17
4.2	Etiska överväganden	17
4.3	Mätinstrument.....	18
4.4	Analysprocess.....	21
4.4.1	Förbättringar av mätinstrumenten.....	23
4.4.2	Regressionsanalys, stiganalys och profiler	25
4.4.3	Teoretisk modell för musiklärares motivation.....	25
4.5	Studiens tillförlitlighet.....	26
5	Resultat av musiklärarnas självrapportering.....	28
5.1	Musiklärares motivationsegenskaper (MWMS).....	28
5.2	Musiklärares attityd till autonomisupport och kontroll (PIS)	30
5.3	Musiklärares förhållande till musikeryrket (AI).....	33
5.4	Resultaten i förhållande till deltagarnas bakgrundsdata	37
5.5	Generell sammanfattning.....	38
6	Diskussion.....	41
6.1	Resultatdiskussion	41
6.2	Didaktiska och pedagogiska konsekvenser.....	42
6.3	Metoddiskussion – styrkor, svagheter och betänkannden.....	43

6.4	Slutkommentar.....	44
7	Appendix	46
7.1	Tabeller och figurer över motivationsegenskaper (MWMS).....	46
7.2	Tabeller och figurer över attityder till autonomisupport (PIS).....	47
7.3	Tabeller och figurer över musiklärares förhållande till musikeryrket (AI).....	49
7.4	Tabeller och figurer över generella teoretiska koncept.....	50
8	Litteraturförteckning.....	52

1 Inledning

Att jobba som lärare är en uppgift som kräver mycket planering, omsorg, eftertanke, kreativitet, lyhördhet och flexibilitet. Sådant arbete kan man inte utföra på ett bra sätt utan att vara fullt fokuserad – och motiverad inför uppgiften. Så, hur är det egentligen med motivationen till läraryrket bland musiklärare? En möjlig tanke är att musiklärare ganska ofta har andra livsmål som är minst lika viktiga, eller viktigare än att vara lärare. Flera studier pekar på att musiklärare i grunden ändå ser sig som musiker i någon form (Ballantyne & Grootenboer, 2012), samtidigt finns det också en dokumenterad spänning mellan de båda yrkesbanorna och dess självförståelseformer (Nielsen, 2000). En delad identitet mellan lärare och musiker kan dock vara fruktbar och positiv, eftersom de parallella yrkesrollerna injicerar varandra med nödvändig energi, inspiration – och motivation (Kokotsaki, 2010). En annan möjlig tanke är att självidentifierade musiker är positiva till läraryrket eftersom motsatsen hade varit ett kostsamt erkännande att musikerkarriären inte har gått i önskvärd riktning. Lärarens motivation för undervisning har visat sig betydelsefull för möjligheten att engagera och motivera de egna eleverna (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007; Radel, Sarrazin, Legrain, & Wild, 2010). Andra studier visar att lärares undervisningsstil kan vara antingen kontrollerande eller autonomifrämjande och att detta har en direkt koppling till elevers studieresultat, förståelse, förtrogenhet och kunskapsdjup (Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Taylor et al., 2014; Kaplan, 2018).

När det gäller bristande motivation i skolan så görs eleverna ofta till problembärare. Mer sällan fokuserar forskning på lärares motivation till sitt yrke, lärarnas undervisningsstil och hur skolans struktur kan undergräva elevernas naturliga vilja att lära (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007). Människan föds med en naturlig nyfikenhet och en djup, ingrodd lust att lära (White, 1959; Bruner, 1966; Gärdenfors, 2010; Ryan & Deci, 2017). Att studera motivation inom musikpedagogik är därför viktigt för att förstå mekanismerna bakom elevers och lärares drivkrafter inför sina uppgifter och vilken effekt detta har på undervisning och lärande. Det är också viktigt att musikundervisningen och dess aktörer utforskas i sin egen kontext eftersom undervisning i musik, i vissa avseenden, skiljer sig från annan undervisning. Ett jämförelsevis särskiljande drag i musik och musikundervisning är att det är ett medfött fenomen – unikt för människan – och ett medel för ett eget personligt uttryck (Cogdill, 2015).

Vårt moderna skolsystem är ett relativt nytt experiment om man betraktar evolutionen som helhet, och traditionellt så har vi människor alltid lärt oss genom att observera och imitera de vuxna omkring oss (Ryan & Deci, 2017). Läroplaner och läromedel är sällan utformade för att väcka den inre motivationen eller för att på något sätt vara relevant och meningsfull för elevernas vardag, målsättningar och syften (ibid.). I Skolverkets förklaring av syftet till ämnet musik så står det att ”Undervisningen ska ta fasta på att stärka elevernas motivation och självförtroende i musikutövandet” (Skolverket, 2019). Skolverket (2019) skriver också att motivation är en viktig nyckel till elevers skolframgång. Wery och Thomson (2013) resonerar om att lärare har stora möjligheter att skapa situationer och möjligheter för elever att bli inre motiverade, även om många lärare upplever att en inre process hos eleverna ligger utanför deras kontroll. Studier av motivation och kunskap om dess komplexa processer är relevant för all form av undervisning, enligt Skolverket.

1.1 Motivation – ett svårfångat begrepp

Alla har nog sin egen uppfattning om vad motivation är. Det gör att samtal om motivation är både lätt och svårt på samma gång. Det kan finnas en ganska klar bild av vad man själv lägger i ordets betydelse, men det är inte säkert att man delar semiotisk tolkning av begreppet med sin samtalspartner. Etymologiskt betyder ordet någonting som får människor att *röra* sig mot handling (Ryan & Deci, 2017), sprunget ur latinets ord **movere** som betyder just att *röra* eller *flytta*. Det innebär att motivation per definition betyder att ändra, utveckla eller flytta något. Underförstått finns därför också en bakomliggande kraft. Enligt Imsen definieras motivation ”som det som förorsakar aktivitet hos individen, det som håller aktiviteten igång och ger den mål och mening.” (Imsen, 2006, s. 457). Giota skriver i en artikel om att definiera begreppet motivation är en av de ”svårare uppgifterna inom såväl pedagogiken som psykologin” (Giota, 2002, s. 181). Den amerikanske psykologen Ford hävdar att motivation utgör grunden för lärande, kompetensutveckling och beteendeförändringar (Ford, 1992). Motivationsforskningen var på ett tidigt stadium fokuserat på motivationen som en enda odelbar enhet, och studierna har kretsat kring att mäta styrkan eller mängden i denna enhet. På senare tid har motivationsforskningen en mycket större spännvidd och utgår mer från individers medvetna tänkande eller kognitioner (Karlsson, 2002).

Motivation preciseras i forskning som **inre** respektive **yttre** motivation. Den inre motivationen kännetecknas av att man vill göra något av fri vilja, utan påtryckningar eller stimuli utifrån, och enda belöningen finns inbyggd i själva aktiviteten. Yttre motivation kan betyda att drivkraften är möjligheten till en extern belöning eller risken för en bestraffning, som är helt skild från aktiviteten, i syfte att framtvinga handlingar (Gärdenfors, 2010; Ryan & Deci, 2017). Här finns en viktig skiljelinje mellan olika handlingar. En *motiverad* handling har alltid en avsikt till skillnad från en *reflexmässig* handling (Ryan & Deci, 2017).

Motivation innefattar alltså sådant som energi, riktning, känslor, uthållighet, avsikt och målmedvetenhet – egenskaper som vi alla behöver för att kunna uträtta saker och för att utvecklas (Ryan & Deci, 2017). I det följande kommer motivation att beaktas för dess egenskaper, kvaliteter och inriktningar, snarare än för dess mängd eller styrka i vardaglig mening

1.2 Syfte och problemformuleringar

En utbildad musiklärare riktad mot gymnasiet är oftast också en högt utbildad musiker. Hur påverkar detta faktum motivationen till musikläraryrket? Frågan är relevant eftersom den i grunden handlar om en människas självförverkligande och autentiska identitetsskapande (Roth et al., 2007; Ryan & Deci, 2017). Ett mål med föreliggande studie är att bidra med kunskap om de speciella egenskaper som gäller för musikundervisning med musiklärarens motivation i fokus. En fråga som förhoppningsvis ska kunna besvaras är hur svenska musiklärarens motivation är sammankopplad med inställning till undervisning och pedagogik.

Syfte med föreliggande studie är att undersöka och problematisera musiklärarens motivation till sin profession. Därför har följande problemformuleringar tagits fram:

1. Vilka egenskaper har musiklärarens motivation till sitt yrke?
2. Vad utmärker relationen mellan motivationen till den egna professionen och attityden till pedagogisk och didaktisk verksamhet?
3. Vad utmärker relationen mellan motivationen till den egna professionen och ett alternativt karriärmål som musiker?

2 Teoretiskt perspektiv

Det finns idag många teorier om motivation. De appliceras på olika sätt, inom olika områden för att förklara mänskligt beteende och förbättra möjligheterna till önskvärda resultat. Inte minst inom områdena utbildning och arbete är studier av motivation relevant. Några av de tillgängliga teorierna är: expectancy theory, equity theory, goal-setting theory och job design; alla har de något att bidra med, men ingen av dessa teorier är så heltäckande, mångfacetterade och väl utforskade som self-determination theory (SDT) (Grant & Shin, 2012; Gagné & Deci, 2014; Evans, 2015; Ryan & Deci, 2017). SDT förefaller på grund av sin bredd och stora mängd empiri lämplig som teoretiskt ramverk vid studier av ett yrke som musikläraryrket.

De grundläggande behoven

Fundamentet till SDT utgörs av en uppfattning om att alla människor har tre **grundläggande psykologiska behov**¹ i form av **autonomi**, **kompetens** och **samhörighet** (Gagné M. , 2003; Chen et al., 2015; Ryan & Deci, 2017). Dessa behov likställs med fysiska behov som behöver näring och omvårdnad för att människor ska kunna växa, utvecklas och må väl (Ryan & Deci, 2017). Följande citat summerar tankarna: ”In other words, competence, autonomy, and relatedness act for human psychological functioning like water, sun, and soil do for avocados” (Gagné & Deci, 2014, s. 6). I första hand är SDT inriktad på hur olika yttre omständigheter främjar eller trycker ner dessa behov. Behoven är objektiva fenomen och det går att mäta effekterna när behoven begränsas eller tillgodoses (Chen et al., 2015; Ryan & Deci, 2017). De grundläggande psykologiska behoven är tätt sammanlänkade med inre motivation. Tillfredsställelse av behoven leder till ett självreglerat beteende (inre motivation). Omvänt kan också ett självreglerat beteende bidra till att behoven tillgodoses (ibid.). Människor tenderar att bli inre motiverade när de utför en uppgift som de tycker är intressant i sig själv och där utförandet ger tillfredsställelse (Gagné & Deci, 2014). När saker görs med en mental frivillighet upplevs **autonomi**; när personen behärskar uppgiften upplevs **kompetens**; om det också finns stöd och gemenskap från närstående människor upplevs **samhörighet** (Gagné, 2003). Inom motivationsforskningen är SDT ensamt om att benämna autonomi som ett grundläggande psykologiskt behov (Gagné & Deci, 2014).

Om autonomi betraktas som en känsla av frivillighet innebär det dock inte samma sak som självständighet eller oberoende (Gagné & Deci, 2014). Främsta kännetecknet för autonomi är att individens agerande är självreglerat och stämmer med egna, autentiska intressen och värderingar. En person med autonom motivation tenderar att agera med stor entusiasm och vitalitet. En självreglerad individ ser sina uppgifter som intressanta och meningsfulla, samt att arbetsprestationer och engagemang blir av högre kvalitet. (Ryan & Deci, 2017). Behovet av kompetens är sprunget ur **effectance motivation**² – ett koncept som föreslogs av White (1959). För ett barn kan detta betyda den omutbara drivkraften som krävs för att lära sig öppna en dörr, eller att klättra upp på en stol (Evans, 2015). Behovet av kompetens manifesteras i en medfödd strävan och naturlig nyfikenhet, och innefattar allt från att vilja klara av ett spel på mobilen till att vilja kunna förklara hur universum fungerar (Ryan & Deci, 2017). Upplevelsen av kompetens är emellertid lätt att motverka med hjälp av personinriktad, negativ feedback eller alltför svåra

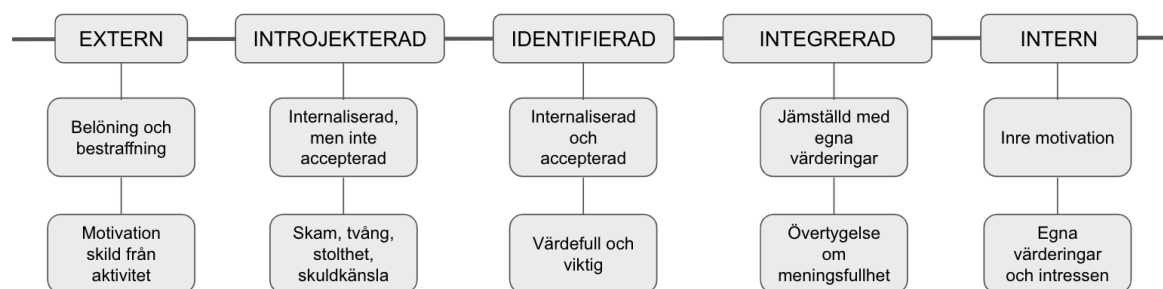
¹ Dessa behov anses av SDT vara medfödda. I det följande kan de **grundläggande psykologiska behoven** även betecknas de **grundläggande behoven**, de **psykologiska behoven** eller bara **behoven**.

² En önskan att skapa effekt/inverkan på sin omgivning.

utmaningar. Det grundläggande behovet av samhörighet handlar om att känna sig sedd, vara respekterad och viktig för andra, men också att själv bry sig om andra. Miljöer som främjar samhörighet blir platser där mänsklig värme, acceptans, kamratskap, närhet och gemenskap frodas (ibid). Musikundervisning sker alltid i olika sociala kontexter och därför är behovet och effekten av samhörighet framträdande i sådana sammanhang (Evans, 2015). Behovet av samhörighet är viktigt att förstå för att kunna förklara människors tendens att internalisera värderingar och beteenden från sin kulturella kontext (Ryan & Deci, 2017).

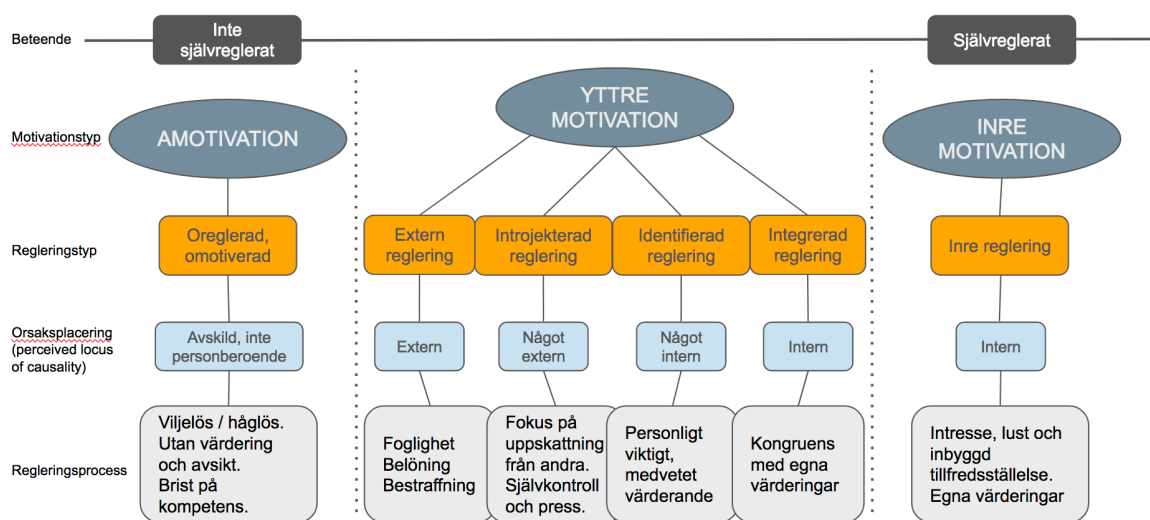
Olika motivationstyper

Centralt i förståelsen av SDT är också att det finns olika *typer* av och olika *kvaliteter* av motivation. Fokus ligger mer på motivationens kvalitet snarare än dess mängd eller styrka (Van Den Broeck, Lens, De Witte, & Van Coillie, 2013; Evans, 2015). Enligt SDT finns det tre typer av motivation benämnda som: **autonom** (självreglerad), **kontrollerad** (externt reglerad) och **amotivation** (ingen reglering/avsaknad). Inom SDT placerar man en individs motivation någonstans på en skala, ett kontinuum, från yttre motivation (externt reglerade handlingar) till inre motivation (internt reglerade handlingar). Med hjälp av denna skala graderas motivationens kvalitet (se **Figur 1**). Identifierad och integrerad motivation liknar inre motivation i kvalitet. Människor kan ibland vara en slags marionettfigur (externt reglerad) och i andra sammanhang kan samma individ vara en inre motiverad (självreglerande) och självgående varelse (Ryan & Deci, 2017). Reeve (2002) skriver att autonom, självreglerad motivation är förknippad med mer positiva resultat inom utbildning och personlig utveckling jämfört med mindre autonom, externt reglerad motivation.



Figur 1. Ett kontinuum av motivationskvaliteter.

Amotivation innebär att en person helt saknar vilja eller avsikt till sina handlingar. Detta tillstånd infinner sig om en individ inte ser något värde, någon meningsfullhet, chans till belöning eller tillfredsställelse med sitt agerande. Skiljelinjen mellan motivation – både yttre och inre motivation – och amotivation går alltså vid en individs avsikt att handla (Ryan & Deci, 2017). Amotivation karaktäriseras av två saker: (1) en upplevelse av brist på kompetens – en persons tvivel på ett lyckat resultat, oavsett ansträngning – och (2) en upplevelse av meningslöshet och ointresse inför en uppgift (ibid.)



Figur 2. En taxonomi av mänsklig motivation (Ryan & Deci, 2000).

Inom SDT föreslås en hierarkisk indelning av motivationstyperna i en global nivå, en kontextuell (domänspecifik) nivå och en situationell nivå (Vallerand & Ratelle, 2002). På så sätt förklaras att en person generellt i livet kan ha en naturligt självreglerande motivationsinriktning (global nivå); samtidigt kan samma person ha en yttre reglerad motivation till sitt jobb, exempelvis som lärare (domänspecifik nivå), och dessutom uppvisa amotivation för att undervisa en särskild klass, eller utföra en specifik uppgift (situationell nivå) (Ryan & Deci, 2017). En person kan också uppvisa olika typer av motivation inom en och samma hierarkiska nivå. På den domänspecifika nivån kan exempelvis kan en människa vara inre motiverad för att spela musik, yttre motiverad inför fysisk träning och relativt omotiverad inför akademiska studier. Den hierarkiska modellen kan också fungera nedifrån och upp. Exempelvis: om en student blir intresserad och autonomt motiverad av en uppgift i skolan (situationsnivån), kan det leda till ett större intresse för skolarbete generellt (den domänspecifika nivån). Slutligen kan detta påverka den generella självregleringen av motivation (den globala, eller personspecifika nivån) (Ryan & Deci, 2017).

Några belysande exempel på motivation och dess effekt på de grundläggande behoven: En människa kan exempelvis sträva efter det grundläggande behovet kompetens, driven av intern motivation (t.ex. ett genuint intresse) eller identifierad motivation (t.ex. värdefull nytta). Med en intern kvalitet på motivationen blir det grundläggande behovet av kompetens tillfredsställt (Ryan & Deci, 2017). En människa kan också sträva efter samhörighet, men vara motiverad av en önskan att bli beundrad för sitt utseende, sina färdigheter eller sina pengar (Thøgersen-Ntoumani, Ntoumanis, Cumming, & Chatzisarantis, 2011). Med en externt reglerad kvalitet på motivationen kommer inte behovet av samhörighet att tillfredsställas (Ryan & Deci, 2017).

Sammanfattning: Grunden i SDT är de tre psykologiska behoven (autonomi, kompetens, samhörighet). Dessa behov kan tillgodoses eller dämpas av sociala kontexter, men även av individen själv. Centralt i SDT är att motivation kategoriseras utifrån kvalitet (externt reglerad till autonom) – inte primärt i mängd eller styrka. Motivationskvaliteterna kan även ordnas i en hierarkisk modell (global, domän, situation). Det är i skärningspunkterna mellan dessa koncept som SDT blir flerdimensionell.

3 Forskningsöversikt

För att hitta forskning och litteratur genomfördes ett antal systematiska databassökningar (Eriksson Barajas, Forsberg, & Wengström, 2013). Sökningarna gjordes i ERIC, RILM, British Journal of Music Education samt i Göteborgs Universitetsbiblioteks söktjänst supersök. Övrig litteratur hittades via manuell sökning (ibid.), oftast med utgångspunkt i referenslistor i de artiklar som valdes ut, eller i referenslistan till det teoretiska ramverket SDT (Ryan & Deci, 2017). Webbssidor knutna till forskare inom intresseområdet var ytterligare en källa till tidigare forskning. Vid sökning i databaserna var det förvånande att upptäcka bristen på forskning om (musik)lärare och deras motivation. Detta är något som forskare har uppmärksammat tidigare (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002; Roth et al. 2007; Radel et al. 2010; Angeline, 2014).

Någon studie som specifikt undersöker svenska gymnasieundervisningslärares motivation till sitt yrke, med SDT som teoretisk ram, hittades inte. Då sökkriterierna breddades ytterligare hittades forskning inom relaterade områden: om musikleärares karriärval och om lärares motivation i allmänhet.

I följande avsnitt kommer först en kort historik om den tidigare motivationsforskningen för att i efterföljande avsnitt gå vidare mot en mer nutida översikt av forskningsläget med mer precis relevans till denna studie.

3.1 En kort historik

Forskning om motivation vid förra seklets mitt hade en behavioristisk inriktning, där tankegångarna handlade om att alla handlingar motiveras av yttre stimuli eller fysiska behov, t.ex. hunger och sexuell lust (Maslow, 1943; Gagné & Deci, 2014; Ryan & Deci, 2017). Så småningom dök det upp empiriska bevis mot den hårdnackade behavioristiska inriktningen. Det uppdagades att individer kunde göra saker för att uppgiften var intressant och att aktiviteten i sig var belöning nog (Harlow, Harlow, & Meyer, 1950). Detta ledde forskare till att identifiera förekomsten av ett inre behov hos människor att skapa förändrande effekter på omgivningen, och vändpunkten kom när White (1959) publicerade sin banbrytande artikel. Artikeln kritiserade de tidigare uppfattningarna som inte lyckades förklara motivation, nyfikenhet, aktivt utforskande, lärande och utveckling (Ryan, 2012). Därmed var grunden lagd för teoribildningen av den modernare motivationsforskningen som fokuserar på inre motivation som ett psykologiskt behov (Ryan & Deci, 2017). Heider (1958) och De Charms (1968) formulerade idéer om människors orsaker till handling (Ryan & Deci, 2017). Idéerna handlade om att det finns orsaker som upplevs ha sitt ursprung inom människan (personal causation) och andra orsaker som upplevs komma utifrån (impersonal causation). Begreppet för att beskriva fenomenet kallades för **perceived locus of causality** – PLOC (upplevd orsakspacering eller upplevd positionering av orsak) (Ryan & Deci, 2017). I klartext betyder detta att människor antingen gör saker av fri vilja eller att de tvingas till handling av externa krafter; t.ex. ett hot om våld.

Deci genomförde 1971 en nyskapande studie som är den första publicerade studien där människors inre motivation undersöks (Deci, 1971). Kort beskrivet hittar Deci bevis för att externa belöningar i vissa fall kan hämma den inre motivationen och att positiv feedback kan öka densamma (Gagné & Deci, 2014). Beviset manifesterar sig på det sättet att en uppgift, som tidigare har varit intressant i sig själv, förlorar sin dragningskraft när en monetär belöning för att utföra uppgiften introduceras (Ryan & Deci, 2017). Studien blev också startskottet för det som senare utvecklades till self-determination theory (se Avsnitt 2).

3.2 Aktuell forskning

Motivation till arbete är viktigt att studera för att få ökad förståelse för vad som driver människor att ihärdigt fullfölja en uppgift, finna lösningar på problem och genomföra stora projekt ihop med andra (Grant & Shin, 2012). Atkinson (2000) skriver att lärares motivation är precis lika komplex och mångfacetterad som elevers motivation. Enligt SDT beror motivationens kvalitet på om de grundläggande psykologiska behoven (autonomi, kompetens, samhörighet) är tillfredsställda på en arbetsplats (Deci, Olafsen, & Ryan, 2017; Ryan & Deci, 2017; Shepherd-Jones & Salisbury-Glennon, 2018). Om behoven är tillgodosedda blir lärare mer självreglerande och motiverade att undervisa (Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008).

3.2.1 Musiklärares motivation

Den första forskningsfrågan i föreliggande studie är ”Vilka egenskaper har musiklärares motivation till sitt yrke? Med egenskaper menas här tre saker:

1. Vilken motivationsprofil som de undersökta musiklärarna har (Van Den Broeck et al., 2013; Gagné, et al., 2015)
2. Vilken kvalitet de undersökta musiklärarnas motivation har (Grolnick, Ryan, & Sherman, 1987)
3. Om det finns någon skillnad i motivation till didaktik och praktisk undervisning jämfört med andra arbetsuppgifter som tillhör yrket (t.ex. dokumentering, möten i arbetslaget, kontakter med vårdnadshavare och mentorselever, utvärdering, bedömning och betygssättning) (Taylor et al., 2008)

Forskning visar att arbetsmotivationen kan variera inför olika uppgifter (Bakker & Bal, 2010; Bakker, Albrecht, & Leiter, 2011), eller från dag till dag, eller i vissa situationer (Ryan & Deci, 2017). För närvarande saknas en teoretisk förklaring till varför innehållet i vissa uppgifter upplevs som intressanta eller ej (Grant & Shin, 2012).

Pelletier et al. (2002) identifierade följande faktorer som förutsägande om lärares autonoma motivation till yrket: (1) upplevelse av press och krav i arbetsklimatet och (2) lärarens uppfattning om elevens egen motivation gentemot skolan. Taylor et al. (2008) byggde vidare på Pelletiers forskning och menade att sociala kontexter, såsom arbetsklimat, inte hade en direkt inverkan på lärarnas motivationsreglering, utan endast indirekt – via de grundläggande behoven (autonomi, kompetens och samhörighet). Taylor et al. (2008) visade att behovens tillstånd var främsta förutsägande faktor för lärares motivation, och att de i sin tur, tillgodoses eller trycks tillbaka av arbetsklimat och lärares uppfattning om elevmotivation.

Rektorer eller skolchefer kan ha en autonomifrämjande eller kontrollerande ledarstil. Ledarstilen och dess konsekvenser för arbetsklimatet påverkar lärarnas motivation (Shepherd-Jones & Salisbury-Glennon, 2018; Corkin, Ekmekci, & Parr, 2018).

Det kan finnas flera orsaker till att man väljer ett yrke och håller fast vid det. Till exempel intresse, identitetsskapande och egna värderingar (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007; Gagné et al., 2015; Ryan & Deci, 2017). Människor kan även ha en undvikande motivation i sitt jobb som innebär att man gör saker på jobbet för att minska risken för bestraffning eller kritik (Gagné et al., 2015).

Klassen et al. (2012) påpekar att lärares engagemang leder till större effektivitet och mindre risk för utbrändhet. SDT förklarar ett stort engagemang i arbetet som ett tecken på att de psykologiska behoven är tillgodosedda (Ryan & Deci, 2017). Kokotsaki (2010) kommer fram till

att musiklärare kan öka och behålla sin entusiasm för att undervisa genom att ägna sig åt musikaliska aktiviteter utanför skolans verksamhet. Parkes och Daniels (2013) visar att ett högt rapporterat egenvärde (intrinsic value) av att undervisa leder till högre motivation och längre uthållighet i läraryrket.

3.2.2 Lärares undervisningsstil

Förståelse för vilka kopplingar som finns mellan musiklärarens egna motivation och undervisningsstil eftersöks i den andra forskningsfrågan: ”Vad utmärker relationen mellan motivationen till den egna professionen och attityden till pedagogisk och didaktisk verksamhet?”.

Enligt Reeve och Su (2014) måste man undersöka två saker för att förstå lärares motivation: varför någon väljer att bli lärare och vilken undervisningsstil som lärare har. Med undervisningsstil menas om den är autonomifrämjande eller kontrollerande gentemot eleverna (Black & Deci, 2000; Cheon, Reeve, Lee, & Lee, 2018). Autonomifrämjande eller kontrollerande beteende är centrala begrepp inom SDT (Ryan & Deci, 2017). En autonomifrämjande lärare spenderar mer tid till att lyssna, berömmar kvaliteter i prestationer, har lätt för att ta elevens perspektiv samt ger sina elever valmöjligheter och tid att arbeta på egna sätt och efter egna intressen (Reeve, 2002; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007; Tsai, et al., 2008; Reeve & Su, 2014). Kontrollerande lärare använder oftare kommandon, försöker styra elever mot de rätta svaren, bedömer kritiskt och motiverar genom påtryckningar, hot eller krav (Reeve & Halusic, 2009; Reeve, 2009).

Ju mer självreglerande (autonomt inre motiverad) en lärare är, desto mindre kontrollerande är läraren i sin undervisning (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002; Taylor et al, 2008). En lärare som i sin natur har en stark inriktning mot självreglering (autonomi) känner sig mer involverad i sina egna beslut och handlingar, upplever kompetens i undervisning och besitter en känsla av samhörighet med elever och kollegor (Taylor et al, 2008). Taylor et al. (2008) rekommenderar att framtida forskning använder en mer konceptuell mätmetod för lärares inriktning mot kontroll eller autonomi, t.ex. mätinstrumentet Problems In Schools (PIS) (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Reeve, Bolt, & Cai, 1999).

Sedan 1980-talet har det gjorts många studier som visar på att lärares undervisningsstil direkt påverkar elevernas motivation, engagemang, skolnärvaro, kunskapsdjup, prestationer, välmående och lust att lära (Deci, et al., 1981; Wild, Enzle, & Hawkins, 1992; Wild, Enzle, Nix, & Deci., 1997; Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Black & Deci, 2000; Guay & Boggiano, 2001; Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001; Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Reeve, Jang, Harris, & R., 2006; Tsai et al., 2008; Reeve, 2009; Reeve & Halusic, 2009; Renwick & Reeve, 2012; Reeve & Su, 2014; Guvenc, 2015; Amoura et al., 2015; Kaplan, 2018; Cheon, Reeve, Lee, & Lee, 2018).

Ett argument, och en farhåga, som kan dyka upp när det gäller autonomifrämjande undervisning är om det inte betyder samma sak som ostrukturerad slapphänthet. En slags ”laissez-faire mentalitet”, att lärare låter elever göra vad de vill (Reeve, 2009; Evans, 2015; Vansteenkiste et al., 2012). Enligt forskning inom SDT är detta en missuppfattning, och på samma sätt är det en missuppfattning att en kontrollerande undervisningsstil är detsamma som struktur (Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2017). Struktur och autonomi är två oberoende element som kan samexistera och berika varandra. Elevers motivation blomstrar under omständigheter som kännetecknas av både en optimal struktur och en stark support för autonomi (Reeve, 2002; Jang, Reeve, Deci, & Graesser, 2010; Vansteenkiste et al., 2012; Amoura et al., 2015).

Det kan finnas olika orsaker till att en lärare anammar en kontrollerande undervisningsstil. Det kan till exempel vara krav på mätbara resultat från politiker och skolledning, eller att en kontrollerande undervisningsstil likställs med mer struktur (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982) (Pelletier et al., 2002; Taylor et al., 2008; Reeve, 2009; Reeve & Su, 2014). En kontrollerande undervisningsstil är politiskt populär eftersom den förväntas ge tydligare, och bättre resultat genom hårda tag och yttre tvång (Reeve, 2009). Det har dock visat sig att lärare som har en autonomiframjande undervisningsstil tillhandahåller mer struktur – inte mindre – jämfört med kontrollerande lärare (Reeve & Halusic, 2009).

Renwick och Reeve (2012) belyser en särskild problematik när det gäller autonomisupport och musikundervisning; den långa traditionen av mästarlära inom musikundervisning (Nielsen, 2000) (Evans, 2015). Mästarlära innehåller auktoritära maktpositioner och i ett sådant scenario riskerar läraren att närma sig eleven på ett kontrollerande sätt som kväver elevens autonoma motivation (Renwick & Reeve, 2012). Mästarlära innebär också att det finns något absolut att förhålla sig till: en kunskap som mästaren innehar och som studenten har att anpassa sig till; däremellan finns inget tolkningsutrymme (Nielsen, 2000; Thorgersen, 2009).

Ingen studie har undersökt musklärares motivation och undervisningsstrategier i en svensk kontext.

3.2.3 Musklärares dualistiska identitet och val av karriär

Den tredje forskningsfrågan i föreliggande studie är ”Vad utmärker relationen mellan motivationen till den egna professionen och ett alternativt karriärmål som musiker?”. För att kunna svara på det måste först egenskaperna till människors målsättningar undersökas. Senare i detta avsnitt kommer forskning om relationen mellan muskläraryrket och musikeryrket att presenteras.

Människor tenderar att ha olika mål i livet: stora och små. Ofta blir större personliga livsmål en internaliserad önskan och en del av en människas identitet (Kasser & Ryan, 2001). Detta gäller inte minst musiker (Ryan & Deci, 2017). Det finns många teorier om människors motivation för att uppnå olika mål, och de går vanligtvis ut på att människor väljer målsättningar som de tror de kan uppnå med hjälp av en rimlig arbetsinsats, samt att målet innehåller ett signifikant eller personligt värde för dem (Eccles & Wigfield, 1995; Locke, Latham, & Fowler, 2002; Eccles J. , 2009; Grant & Shin, 2012). En större del av forskningen inom SDT intresserar sig för *varför* människor gör olika saker, men när det kommer till målsättningar i livet läggs tyngdpunkten istället på *vad* dessa målsättningar innehåller. Målsättningarnas innehåll är avgörande för om de grundläggande psykologiska behoven tillgodoses eller ej. Inom SDT anses inte alla målpuffyllelser leda till välmående, och man skiljer på **externa** och **interna** målsättningar. Externa målsättningar³ kännetecknas av: att målet i sig själv inte är tillfredsställande; att målet är beroende av externa belöningar eller andras godkännande. I motsats till detta finns interna målsättningar såsom: personlig utveckling, att ha nära relationer och att osjälviskt bidra till samhället eller annan gemenskap – målsättningar som är tillfredsställande i sig själva (Kasser & Ryan, 1996; Deci & Ryan, 2000; Kasser & Ryan, 2001; Ryan & Deci, 2017).

³ Finansiell framgång, berömmelse och ett attraktivt utseende.

I föreliggande studie finns antagandet att en externt inriktad målsättning med en musikerkarriär kan leda till att de grundläggande psykologiska behoven⁴ inte tillfredsställs. Detta kan i sin tur leda till en minskad motivation inför musikläraryrket.

Pellegrino (2009) skriver att identiteten som en verksam musiker har högre, mer privilegierad status vid en jämförelse med läraridentiteten. Denna uppfattning får stöd på fler håll (Nielsen, 2000; Bouij, 2004). Nielsen (2000) påpekar att dessa statusförhållanden och identiteter är något som skapas inom konservatorieutbildningen; delvis av studenterna själva. Studier visar också att musiklärare som uppfattar den egna musikaliska kompetensen som hög ser sig som musiker först och främst, medan de musiklärare som har en lägre självkänsla inför den musikaliska kompetensen istället ser sig främst som musiklärare (Ballantyne, 2005; Bladh, 2004). Musiklärare på Nordirland utbildas som musiker och fortsätter sedan att se sig som musiker under sin musiklärarkarriär (Drummond, 2001). När Welch et al. (2010) frågade 66 avgående musiklärarstudenter vilket deras idealyrke skulle vara om fem år, var det endast 2 som såg sig som heltidsarbetande musiklärare. I en longitudinell studie (1988-2003) gjord av Bladh (2004) visade det sig att 43% av de avgående studenterna på musiklärarprogrammet endast ville jobba deltid som musiklärare och ägna resten av tiden åt eget musikskapande eller andra aktiviteter.

Ballantyne och Grootenboers (2012) studie styrker uppfattningen om att musiklärare-musiker kan ha en fungerande dualistisk identitet. De finner att informanterna bildar kluster kring tre olika teman: (1) en identitet som lärare, (2) en identitet som musiker, och (3) interaktionen mellan dessa identiteter i deras roll som musiklärare. Resultaten i studien pekar på tendensen att den självpåtaga identiteten omedvetet reflekterar lärarnas undervisningsstil någonstans på ett kontinuum mellan "ämnesspecialist" till "lärare" (Ballantyne & Grootenboer, 2012). I Kokotsakis studie (2010) uppger informanterna att de upplever fördelar med att vara en musiklärare-musiker: ökad musikalisk förståelse, skicklighet och kompetens; möjligheten att vara förebilder för sina elever; ökad repertoarkännedom och dagsaktuella musikaliska idéer. Roth et al. (2007) menar att lärares djupa förståelse för det ämne de ska undervisa är en viktig ingrediens för att lyckas väl med autonomiframjande instruktioner.

⁴ Autonomi, kompetens och samhörighet.

4 Metod

Enligt gängse uppfattning så bör man välja en så kallad kvalitativ metod om man vill undersöka vilka subjektiva värderingar, åsikter och upplevelser en individ har gentemot sin omgivning och i relation till den sociala föreställningsvärld individen befinner sig i. Likaledes om man söker förståelse för människors sätt att resonera och reagera i olika sammanhang. Förståelsen består i detta sammanhang av forskarens egna tolkning av individernas berättelser (Ahrne & Svensson, 2015; Kvale & Brinkmann, 1997; Alvesson & Skoldberg, 2017). Åsberg (2001) skriver att begreppet metod ofta blir felriktat när det exempelvis talas kvantitativ–kvalitativ metod. Åsberg anser att **ansatser** och **perspektiv** inte kan vara kvantitativa eller kvalitativa. Däremot kan **data** vara det i hur dessa ”speglar, representerar eller belyser kvalitativa och kvantitativa egenskaper hos fenomen” (Åsberg, 2001, s. 275). Silverman (2010) argumenterar för att det finns former för kvantifiering som kan vara till nytta för etnografen och samtalsanalytikern. Nyttan är, enligt Silverman, att kvantifiering ibland kan ”hjälpa oss att skilja fakta från fantasi” (Silverman, 2010, s. 147).

I vissa frågor har informanter visat sig svara mer sanningsenligt via självrapport i frågeformulär jämfört med intervjumetoder med intervjuare och informant i samma rum (Bryman, 2016). Sådana frågor kan exempelvis vara av moralisk karaktär där informanten kanske ombeds att uttala sig om egna, mindre smickrande karaktärsdrag. Tillvägagångssättet med standardiserade frågeformulär har en lång och rotad tradition inom SDT, där man ofta ber deltagare att gradera sanningshalten i ett påstående om ett fenomen eller beteende (Gagné et al., 2015).

Den huvudsakliga metoden som valdes för datainsamling i föreliggande studie var en enkätundersökning designad för deltagarnas självrapportering via frågeformulär. Den sekundära metoden var en uppföljande fokusgruppsintervju med några av deltagarna. Fokusgrupper kan enligt Hylander (1998; rev. 2001) användas i alla stadier av en forskningsprocess. Det kan också användas som enda datainsamlingsmetod eller kompletteras med andra metoder för datainsamling (ibid.). Syftet med en kompletterande fokusgruppintervju var att fånga upp deltagarnas fördjupade tankar, samt eventuellt hitta indikationer på om frågeformuläret innehöll några oklarheter.

Forskning inom ramen för SDT har bedrivits över hela världen de senaste 40 åren. Under den tiden har ett antal teoretiska konstruktioner och deras bakomliggande faktorer⁵ operationaliserats och validerats i olika studier (Deci et al., 1981; Kasser & Ryan, 1996; Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Kasser & Ryan, 2001; Gagné et al., 2015; Howard, Gagné, Morin, & Broeck, 2016). Forskningen har producerat ett antal mätinstrument som undersöker specifika teoretiska konstruktioner. Det är på detta sätt forskare har kunnat göra en distinktion mellan inre och yttre motivation, eller att identifiera de grundläggande psykologiska behoven: autonomi, kompetens och samhörighet. Oftast används en **Likertskala** där informanter ombeds gradera ett påstående från »inte alls sant» till »helt sant». En bra Likertskala har en jämnvikt kring ett neutralt centrum (»varken sant eller falskt»). En sådan Likertskala upplevs som ekvidistant och beter sig som mer en intervallskala (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017).

⁵ **Bakomliggande faktorer** kan också kallas **latenta variabler** eller teoretiska **kategorier** i det följande.

4.1 Deltagare och genomförande

Deltagarna i studien var 91 musiklärare från hela Sverige, som jobbade på estetiskt program med inriktningen musik. 58% var män, och 88% var legitimerade lärare. Deltagarna hade arbetat i genomsnitt 20,26 år i yrket ($S = 9,63$; variationsvidd: 1–40). 44% var över 50 år. Enligt Skolverkets statistik för läsåret 2018/2019 finns det 833 legitimerade musiklärare som jobbar helt eller deltid på gymnasiet (Skolverket, 2019). Gymnasieguiden användes för att hitta skolor som erbjöd ett estetiskt program med inriktningen musik, och 130 stycken hittades (Gymnasieguiden, 2019). Från den filtrerade söklistan besöktes hemsidorna till respektive skola i syfte att hitta e-postadresser till musiklärarna. I vissa fall fanns inte e-postadresserna till musiklärarna listade på sidan. Om så var fallet, noterades rektorns e-postadress med avsikten att försöka få ut frågeformuläret till musiklärarna via programmets rektor istället. Frågeformuläret var skapat i Googles format och mailades ut till deltagarna. Efter två veckor skickades en påminnelse ut till de deltagare som ännu inte svarat. Efter ytterligare två veckor sammanställdes de svar som hade inkommit och analysarbetet påbörjades.

Fokusgruppsintervjun genomfördes på en av skolorna där flera av lärarna var positiva till ett deltagande i undersökningen. Den skolan hittades via yrkesmässiga kontakter. Gruppintervjun bestod av fem musiklärare: två kvinnor och tre män som alla var kollegor och kände varandra väl. På grund av en välkänd miljö och deltagare som var bekanta blev samtalet öppet och avslappnat. Intervjun genomfördes direkt efter att deltagarna, var och en för sig, hade kompletterat frågeformuläret. Det innebär att intrycken av frågeformuläret var färskt i minnet hos deltagarna. Transkriptionen av intervjun kommer inte presenteras i sin helhet, men kan tillhandahållas av författaren vid förfrågan.

Undersökningen har en tvärsnittsdesign och är ämnad att endast analysera forskningsfrågorna inom gruppen av deltagande musiklärare vid den aktuella tidpunkten. Antaganden om musiklärare i allmänhet kommer inte att göras. Studien riktades mot musiklärare på ett svenskt gymnasium, estetiskt program med inriktningen musik på grund av avgränsningsskäl samt en förförståelse utifrån professionen.

4.2 Etiska överväganden

Vid enkätundersökningar är det viktigt att skapa förtroende hos potentiella deltagare genom ett respektfullt och tydligt förfarande (Bryman, 2016; Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns, & Wängnerud, 2017). Enkäten i föreliggande studie skickades ut tillsammans med ett förklarande följebrev. Deltagarna informerades via brevet om studiens syfte och varför just de hade blivit kontaktade. I brevet uttrycktes en förståelse för att deras tid i arbetet var begränsad och att ett deltagande skulle tas emot med stor tacksamhet. De försäkrades om konfidentiell behandling av all data, och informerades om att enkäten skulle fyllas i utan personuppgifter. I brevet ingick även en sammanfattning av innehållet i frågorna. Vidare informerades det om att deltagandet var helt frivilligt och utan ersättning av något slag. Istället fanns en vädjan att delta för att öka kunskapen om musikläraryrket. I brevet fanns tydliga kontaktuppgifter till författaren ifall någon av deltagarna önskade kontakt.

I tillägg till detta fick informanterna i fokusgruppsintervjun information om hur inspelningen och transkriptionerna skulle hanteras. Efter att transkriptionen av intervjuerna var gjorda raderades inspelningarna. Inspe­lningarna gjordes med en iPhone där lagring till iCloud var avaktiverat för att inte riskera att inspelningen hamnade i orätta händer. Transkriptionerna är också anonymiserade så att det blir mycket svårt för en utomstående att identifiera personerna i

intervjun. I stort och smått eftersträvade författaren att efterfölja föreskrifterna för god forskningssed från vetenskapsrådet (2017).

4.3 Mätinstrument

I föreliggande studie användes tre av tidigare beprövade instrument inom SDT för att undersöka fenomenen i frågeställningarna, samt en avdelning för insamling av bakgrundsdata:

- Problem i skolan (PIS) – här ombads deltagarna svara på hur de hade reagerat i olika scenarier som kan uppstå i skolan
- Motivation till det egna yrket (MWMS) – frågor om varför deltagarna lägger energi på, och anstränger sig i sitt jobb som musiklärare
- Alternativa mål (AI) – frågor om olika karriärmål som musiker
- Bakgrundsinformation - frågor rörande statistiska data om de deltagande

Varje avdelning avslutades med en öppen fråga där deltagarna hade möjlighet att ge förklarande och fördjupande kommentarer.

I det följande kommer både engelska termer och termer översatta till svenska att användas. De engelska termerna används ibland för tydligare jämförelse med forskningen utanför Sveriges gränser. Svenska översättningar används i de fall då tydligheten och förståelsen för innebörden ökar.

Problems in Schools (PIS). Detta instrument används för att mäta en lärares inställning och attityd gentemot olika situationer som kan uppstå i skolan. Formuläret bestod av åtta scenarier och varje scenario hade fyra förslag på hur situationen kunde hanteras. I vissa scenarier skulle deltagaren agera och tänka som lärare, i andra scenarier blev deltagaren ombedd att agera som en tänkt förälder eller att ge tips till en kollega. Deltagarna ombads ange i vilken grad de ansåg att förslaget var lämpligt för situationen (på en Likertskala från 1–7). 1 representerade »mycket olämpligt» och 7 representerade »väldigt lämpligt». De fyra förslagen till varje scenario föll in i fyra implicita kategorier:

1. **Starkt kontrollerande** (HC)
2. **Måttligt kontrollerande** (MC)
3. **Måttligt autonomifrämjande** (MA)
4. **Starkt autonomifrämjande** (HA)

I kategorin **starkt kontrollerande** (HC) identifierar läraren problemet och ser till att genomdriva en lösning. I alternativet som representerar kategorin **måttligt kontrollerande** (MC) identifierar läraren problemet och vädjar till eleven att göra det den borde (en introjekterad värdering: »för ditt eget bästa»). Kategorin **måttligt autonomifrämjande** (MA) innebär att läraren presenterar problemet i förhållande till en värdering och ber eleven reflektera över ett möjligt val. Alternativet i kategorin **starkt autonomifrämjande** (HA) beskriver att läraren hjälper eleven att själv reflektera över problemet och att själv komma med en lösning.

Exempel på ett scenario:

Din dotter Sandra är väldigt duktig på fotboll och ägnar mycket tid åt träningar och matcher med sitt lag. Laget har gått vidare till semifinal i en turnering och behöver träna extra mycket. Du är dock bekymrad över att studieresultaten blir lidande på grund av detta intresse. Detta har också visat sig på det senaste matteprovet som Sandra måste skriva om. Du bestämmer att det bästa du kan göra är:

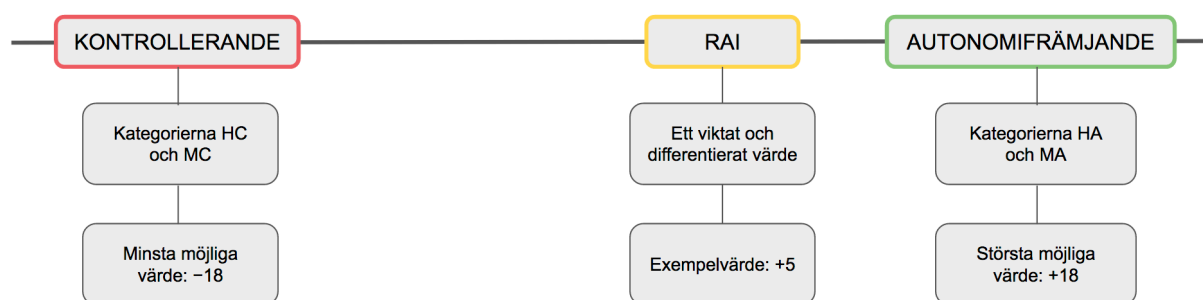
HA: Be henne att berätta om hur hon planerar att hantera situationen.

MC: Säg åt henne att det bästa nog vore om hon bestämde sig för att skippa träningen imorgon, så att hon kan plugga inför provet istället.

MA: Resonera om betydelsen av skolarbete och be henne om att tänka över vad som är viktigast; skolarbetet eller fotbollen?

HC: Se till att hon hoppar över morgondagens träning; laget och träningar har kommit mellan henne och skolarbetet alldeles för mycket.

Instrumentet användes första gången av Deci et al. (1981), där reliabiliteten och validiteten testades. Genom att beräkna medelvärdet av varje kategori kan ett index (attitydindex) räknas fram. Alternativt kan varje kategori användas separat, eller i två större grupper⁶, beroende på forskningsfrågan. Attitydindexet kallas **Relativt Autonomi-Index (RAI)** och beräknas enligt formeln: $2(HA) + MA - MC - 2(HC)$ (Grolnick, Ryan, & Sherman, 1987). Tanken är att de olika kategorierna väger olika mycket, och att de kontrollerande attityderna (HC + MC) subtraheras från de autonomiframjande attityderna (HA + MA). Värdet på RAI antas representera en position på ett kontinuum från kontrollerande till autonomiframjande attityd (se **Figur 3**). Ett högre värde indikerar att läraren praktiserar mer autonomisupport. Reeve et al. (1999) verifierade att värdet på RAI motsvarades av ett faktiskt agerande i en verklig undervisningssituation.



Figur 3. Ett index (RAI) som graderar en lärares attityd till autonomisupport.

Reeve et al. (1999) upptäckte ett problem med kategorin MA, som visade mer samhörighet med kategorierna MC och HC än det förväntade HA. Forskarna i studien (1999) föreslog att framtida undersökningar skulle formulera om innehållet i förslagen som ligger i kategorin MA. Vid pilottester av instrumentet till föreliggande studie kunde detta fenomen verifieras och följaktligen formulerades alla förslag i kategorin MA om för att knyta an till den bakomliggande faktorn på ett mer konsekvent sätt.

Även om RAI (Relativt Autonomi-Index) ger en fingervisning om kvaliteten i lärarens autonomisupport riskerar det ibland att bli ett trubbigt verktyg. Orsaken är RAI kan maskera vissa effekter av lärarens attityd (Chemolli, Gagné, & Reynolds, 2014; Amoura et al., 2015; Howard et al., 2018). En lärare som har ett högt HA och ett högt HC får samma RAI som en lärare som har låga värden i alla kategorier, och det speglar inte verkligheten på ett nyanserat sätt. RAI fungerar optimalt om en lärare har samma attityd (t.ex. HC) i alla situationer. Ett alternativ till RAI är att beskriva både kvaliteten och kvantiteten i lärarens undervisningsstil med hjälp av olika profiler. Profiler kommer att behandlas i ett senare avsnitt. I det följande kommer förkortningarna av kategorierna att behålla sitt engelskspråkiga ursprung.

Multidimensional Work Motivation Scale (MWMS). Detta mätinstrument har utvecklats för att undersöka människors motivation till sitt jobb (Gagné et al., 2015). Mätinstrumentet har

⁶ Kontrollerande och autonomiframjande.

operationaliserats och testats för validitet och reliabilitet i nio länder och på sju språk (ibid.). Den slutliga versionen av mätinstrumentet landade i 19 frågor med 6 bakomliggande faktorer definierade enligt SDT (se **Figur 2**). Den **integrerade** regleringstypen som har identifierats inom SDT utelämnas i MWMS på grund av svårigheterna i att skilja denna regleringstyp från den **identifierade** och **interna** regleringstypen (Gagné et al., 2015).

Alla påståenden i frågeformuläret kretsar kring frågan: »Vad får dig eller skulle kunna få dig att göra ansträngningar i ditt nuvarande jobb som musiklärare?» De 19 påståendena faller in i någon av de sex motivationsregleringarna:

1. **Amotivation** (3 frågor). »Jag vet inte varför jag gör det här jobbet. Det är ett meningslöst arbete att vara musiklärare»
2. **Extern-Materiell** (3 frågor). »Jag anstränger mig för att inte riskera att förlora jobbet»
3. **Extern-Social** (3 frågor). »Jag anstränger mig för att mina kollegor, min rektor eller andra ska gilla mig och det arbete jag gör som musiklärare»
4. **Introjekterad** (4 frågor). »Om jag inte anstränger mig, så kommer jag att skämmas»
5. **Identifierad** (3 frågor). »Jag tycker personligen att det är viktigt att anstränga mig i jobbet som musiklärare»
6. **Intern** (3 frågor). »Jag anstränger mig för att jobbet som musiklärare är intressant»

Deltagarna ombads svara med hjälp av en **Likertskala** (1–7), där 1 representerar »stämmer inte alls» och 7 representerar »stämmer helt och hållet». Varje påstående var indelat i två subgrupper:

- a) frågan i förhållande till själva undervisningen och den didaktiska planeringen i anslutning till lektioner
- b) frågan i förhållande till övriga arbetsuppgifter såsom dokumentering, möten i arbetslaget, kontakter med vårdnadshavare och mentorselever, utvärdering, bedömning och betygssättning.

Uppdelningen i två subgrupper beror på antagandet att musiklärare har något olika motivation för den renodlade undervisningen jämfört med andra, ofta administrativa uppgifter. Fenomenet att personer kan ha olika typer av motivation för olika arbetsuppgifter är något som forskningen tidigare har påpekat för andra yrkesgrupper (Van Den Broeck et al., 2013).

I föreliggande studie skapades ett motivationsindex för att kunna mäta och gradera deltagarnas motivationskvalitet. Indexet kallades **MIA**⁷ och kan variera mellan –18 och +18. Funktionen och tanken bakom MIA är detsamma som för det redan beskrivna indexet RAI (se **Figur 3**).

Amotivation och de externa regleringarna viktades negativt och subtraherades från de interna regleringarna, som viktades positivt⁸.

På senare tid har det varit diskussioner i forskningen huruvida ett differentierat index är lämpligt att använda eller ej (Van Den Broeck, Lens, De Witte, & Van Coillie, 2013). Forskare menar att det är viktigt att ta hänsyn till olika motivationsprofiler som kan innehålla en kombination av olika motivationsregleringar för att få en så nyanserad bild som möjligt (Van Den Berghe et al., 2014). Vissa forskare har försökt bevisa att det kontinuum av motivationskvaliteter som målas upp av SDT inte existerar, och argumenterar för en personcentrerad klusteranalys (Chemolli, Gagné, & Reynolds, 2014). Nyligen har dock olika studier visat att det *finns* stöd för ett teoretiskt kontinuum (Litalien et al., 2017; Howard et al., 2018). Litalien et al. (2017) poängterar dock vikten av att också ta hänsyn till de separata motivationsregleringarna i analyser.

⁷ Motivationsindex Inklusiv Amotivation.

⁸ $MIA = 2(Intern) + Ident - \left(\frac{(Introj + ExtMat + ExtSoc)}{3} \right) - 2(Am)$.

I föreliggande studie görs antagandet att det troligtvis är att arbetsuppgiften i fråga som avgör vilken motivationsprofil en person anammar. Motivationsprofiler för arbete blir därför verkningslösa i en analys om man inte först tar hänsyn till arbetsuppgiften. I föreliggande studie kommer därför det viktade indexet MIA att användas för att gradera deltagarnas motivationskvalitet. För att fånga upp nyanserna av olika motivationskvaliteter till olika arbetsuppgifter används också de två subgrupperna: MIA-a för undervisning och MIA-b för övriga uppgifter.

Aspiration Index (AI). Detta instrument mäter en persons livsmål ur tre olika aspekter: »Hur viktigt är detta för dig?», »Hur troligt är det att detta kommer att hända i framtiden?» och »Hur mycket har du redan lyckats förverkliga detta mål?». Deltagarna ombads svara med hjälp av en sjugradig Likertskala, där 1 representerar »inte alls» och 7 representerar »väldigt mycket». De olika målen hade anpassats från originalversionen av AI till att passa en musikers möjliga livsmål, och översatts till svenska. I formuläret fanns 12 olika livsmål som delades in i fyra sub-grupper med två huvudkategorier⁹:

1. **Extern-Materiell.** »Att vara en känd musiker som kan få sponsring på musikutrustning»
2. **Extern-Social.** »Att bli en respekterad musiker bland andra musiker»
3. **Intern-Social.** »Att sprida glädje hos andra med hjälp av musik»
4. **Intern-Personlig utveckling.** »Att utveckla min egen musikaliska särart som musiker»

Mätinstrumentet AI har testats för reliabilitet i tidigare studier (Kasser & Ryan, 1996; Kasser & Ryan, 2001). Faktoranalys har visat att interna och externa mål är verkliga och tydliga bakomliggande faktorer till sub-skalorna: **importance**, **likelihood** och **attainment**. Till detta mätinstrument skapades tre index: ett för interna målsättningar (**AI int**), ett för externa målsättningar (**AI ext**), och ett sammanslaget index för alla typer av målsättningar (**AI**). Alla dessa index räknades fram via medelvärden i varje kategori. Följaktligen varierar dessa index mellan värdena 1–7. I det följande har sub-skalorna översatts till svenska beteckningar: **betydelse**, **trolighet** och **förverkligande**.

4.4 Analysprocess

Vid databearbetningen användes Excel för att sortera och strukturera data. Följande programvaror användes för att göra olika statistiska analyser: SPSS, SmartPLS och R. Vid transkriptionen av fokusgruppintervjun användes InqScribe.

Data testades först för normalfördelning och uteliggare (eng. outliers). En uteliggare hittades men lämnades kvar i analyserna eftersom den inte störde den teoretiska förståelsen. Data var acceptabelt normalfördelat i indexet AI, men innehöll skevhet (eng. skewness) i indexen MIA (-0,825) och RAI (-1,339). Trots detta var data ändå approximativt normalfördelat.

De mätinstrument som användes i studien har testats för reliabilitet och validitet i flera föregående studier (Ryan & Deci, 2017), men aldrig på svenska. Därför var det lämpligt att först verifiera den teoretiska modellstrukturen mellan observerade data och teoretiska faktorer. Vid tester av en teoretisk modell är det vanligt att använda **Structural Equation Modeling** (SEM) (Kline, 2015; Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017). SEM är en analysmetod som räknar på sannolikheten i ett samband utan att hävda ett absolut orsakssamband (Kline, 2015). Den faktoranalytiska tekniken inom SEM kallas för **Confirmatory Factor Analysis** (CFA), eller **konfirmatorisk faktoranalys** (Said, Badru, & Shahid, 2011). Konceptuellt indikerar CFA att

⁹ Externa och interna målsättningar

bakomliggande faktorer befinner sig på ett kontinuum, där olika fall kan anta olika värden. Faktoranalys har länge använts i statistik för att mäta icke observerbara fenomen som intelligens eller nöjdhet (Kline, 2015). I korthet betyder detta att man säkerställer att instrumentet verkligen mäter det avsedda.

En konfirmatorisk faktoranalys gjordes i R, med tilläggs paketet Lavaan (Bott et al., 2018). Denna analys producerade värden för **Comparative Fit Index** (CFI) där alla värden över 0.9 är acceptabla och värden över 0,95 är utmärkta (Hu & Bentler, 1999). CFI är ett lämpligt mått till föreliggande studie eftersom måttet inte är särskilt känsligt för populationens storlek. Här presenteras inte den konfirmatoriska faktoranalysen i sin helhet, men vid intresse kan den tillhandahållas av författaren. Det som presenteras i **Tabell 1** är de viktigaste nyckeltalen för god **passform**, eller **anpassningsgrad** (eng. Goodness of Fit), rekommenderade av Kline (2015).

Tabell 1. Konfirmatorisk faktoranalys (CFA) av mätinstrumenten.

	CFI	TLI	χ^2	df	P-value (χ^2)	RMSEA	CI (90%)	SRMR
MWMS (modell 1)	0,913	0,892	215,705	137	0,000	0,079	0,059 / 0,099	0,084
MWMS (modell 2)	0,921	0,899	188,273	120	0,000	0,079	0,057 / 0,100	0,075
PIS (modell 1)	0,649	0,619	733,110	458	0,000	0,081	0,070 / 0,092	0,103
PIS (modell 2)	0,954	0,944	116,417	98	0,099	0,045	0,000 / 0,075	0,069
AI - Betydelse	0,935	0,911	67,692	48	0,032	0,067	0,021 / 0,102	0,072
AI - Trolighet	0,949	0,929	65,995	48	0,043	0,064	0,012 / 0,100	0,069
AI - Förverkligande	0,930	0,904	75,825	48	0,006	0,080	0,043 / 0,113	0,068
<i>Vanliga gränsvärden</i>	$\geq 0,9$	$\geq 0,9$			$< 0,05$	$\approx < 0,08$		$< 0,08$

CFI = comparative fit index; TLI = Tucker-Lewis index; χ^2 = Chi2; df = degrees of freedom (frihetsgrader); P-value = sannolikhet; RMSEA = root mean square error of approximation; CI = confidence interval; SRMR = standardized root mean square residual; CFA = confirmatory factor analysis.

Även om föreliggande studie inte har ambitioner om att uttala sig om hela populationen av musiklärare ($N = 833$), är det värt att notera de låga p-värdena (eng. p-value) för alla mätinstrument utom PIS. Ett lågt p-värde indikerar att resultatet inte beror på slumpen och att resultatet kan appliceras på en större population med en viss säkerhet (signifikans).

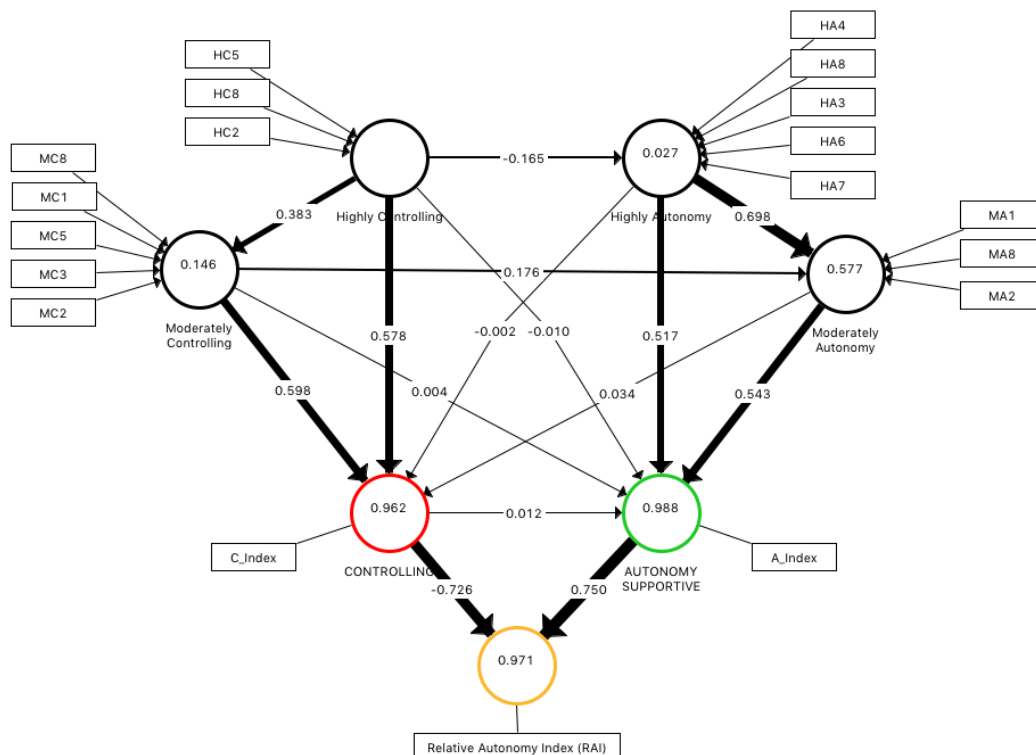
Varje bakomliggande faktor i frågeformulären hade minst tre indikatorer knutna till sig. Indikatorer är alltså frågor som efterlyser samma sak fast ur olika infallsvinklar. Om flera frågor i ett mätinstrument syftar till samma bakomliggande faktor är det brukligt att använda Cronbachs alfa (α), för att säkerställa inbördes samstämmighet mellan frågorna. Cronbachs alfa kan anta ett värde mellan 0 och 1, och acceptabel reliabilitet uppnås med värden över 0,7. Alltför höga värden på Cronbachs alfa ($\alpha > 0,9$) kan betyda att en eller flera av frågorna är utan effekt på grund av snarlikhet och därför överflödiga (Garson, 2016).

För att kontrollera samband och mäta styrkan i samvariansen mellan olika variabler används vanligtast **Pearsons produktmomentkorrelationskoefficient**, också betecknad som **korrelationskoefficienten**, eller **Pearsons r**. I föreliggande studie används notationen r när värden för korrelationskoefficienten ska anges. Pearsons r kan variera mellan -1 och $+1$. Vid $+1$ finns en maximal positiv korrelation. En positiv korrelation kännetecknas av att om värdet x ökar, då ökar även värdet y . En maximal negativ korrelation anges som $r = -1$. Negativ korrelation betyder att om värdet x ökar, då minskar även värdet y . Vid $r = 0$ saknas samband helt (Djurfeldt, Larsson, & Stjärnhagen, 2018).

4.4.1 Förbättringar av mätinstrumenten

Initialt visade formuläret PIS (modell 1) på låg anpassningsgrad (CFI = 0,649), och svaga värden för Cronbachs alfa¹⁰. Vissa av svaren på frågorna var inkonsekventa och passade inte i den teoretiska modellen. Den konfirmatoriska faktoranalysen i Lavaan kräver minst tre indikatorer till varje bakomliggande faktor. Varje bakomliggande faktor i PIS hade åtta indikatorer och på så sätt fanns det utrymme att förbättra anpassningsgraden.

Ett sätt att kontrollera att de ställda frågorna logiskt hänger ihop inom respektive teoretisk kategori, är att kontrollera varje frågas **korrelation** (samband–samvarians) med alla svar i samma kategori. En fråga i PIS-formuläret var motstridig. Frågan (HC1) handlade om en elev som inte presterade förväntade resultat. Alternativet för HC var: »Se till att han går på de extra studietider som finns på skolan, tills alla eftersläpande uppgifter är gjorda». Den teoretiska tanken är att detta alternativ indikerar en kontrollerande attityd: läraren identifierar problemet, formulerar en lösning och ser till att planen genomförs. Deltagarnas svar på den frågan varierade dock så starkt i förhållande till hur de hade svarat på andra frågor i samma kategori att resultatet framstod som slumpartat. Vid en kontroll av korrelationen mellan den problematiska frågan (HC1) och kategorin (HC) i sin helhet var sambandet $r = 0,28$. En jämförelse med korrelationen mellan HC1 (frågan) och en annan teoretisk kategori (MC) visade på sambandet $r = 0,31$; alltså ett starkare samband. Ett sådant fynd grumlar den teoretiska förståelsen och måste åtgärdas. De frågor som uppvisade teoretisk konsistens behölls och utgjorde underlaget till PIS (modell 2). En effekt av denna åtgärd blev att validiteten för mätinstrumentet ökade (se **Tabell 1**). Det slutliga antalet indikatorer i varje kategori blev: HC (3), MC (5), MA (3), HA (5). Vid en dikotomi av huvudkategorierna (kontrollerande och autonomifrämjande) blir således antalet indikatorer i varje kategori lika många (se **Figur 4**).



Figur 4. PIS (modell 2) och sambanden till Relativt Autonomi-Index (RAI) (Grolnick, Ryan, & Calfee, 1989).

¹⁰ Cronbachs alfa (α) är ett statistiskt mått som visar graden av samstämmighet mellan olika variabler.

I **Figur 4** illustreras sambanden mellan indikatorerna och RAI via regressionsanalys¹¹. Här visas större effekt med tjockare pilar. Värden över 0,2 är signifikanta och värden under 0,1 är det inte (Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt, 2017). Talen i faktorcirklarna (R^2) visar hur mycket av variansen som förklaras av variabelerna, och följaktligen förklaras variansen i RAI till 97,1% av värdena i faktorerna **Controlling** respektive **Autonomy supportive**.

Även i instrumentet MWMS fanns det utrymme för förbättring. Modell 1 var baserad kring 6 faktorer, jämfört med den modell på 5 faktorer som Gagné et al. (2015) validerade vid konstruktionen av instrumentet. Anledningen till detta var att en högre anpassningsgrad uppnåddes med 6 faktorer. Vid närmare analys visade sig en motstridighet i frågan (Introj2): »Om jag anstränger mig så får det mig att känna stolthet över mig själv». Denna fråga var tänkt att tillhöra kategorin **introjekterad**, och skulle teoretiskt korrelera mer med de externa typerna av reglering. Korrelationen med kategorin **introjekterad** som helhet var $r = 0,37$. Deltagarnas svar hade betydligt mer samband med de interna faktorerna **identifierad**, och **intern** (se **Tabell 2**). Kanske berodde inkonsekvensen i svaren på frågans formulering. Howard et al. (2018) redovisade korrelationer i sin studie med samma problem för samma fråga. Följden blev att frågan »Introj2» uteslöts från vidare analyser. Detta ökade validiteten och den teoretiska passformen för MWMS (se **Tabell 1**).

Tabell 2. Analys av korrelationen mellan enskilda frågor och alla svar i de teoretiska kategorierna (MWMS).

	Introj1	Introj2
Amotivation	-0,06	-0,33
Extern-Materiell	0,42	0,36
Extern-Social	0,48	0,36
Introjekterad	0,68	0,37
Identifierad	0,18	0,54
Intern	0,10	0,43

Tabell 2 visar hur frågan »Introj2» hade mer samhörighet med kategorin **identifierad**, än den egna kategorin (0,54 i grön ruta). Högre värden indikerar ett starkare samband och 1 är maximalt värde. I kontrast till detta visade frågan »Introj1» en förväntad korrelation med sin egen kategori och med övriga kategorier. Howard et al. (2018) menar att ett bevis för ett kontinuum av motivationsregleringar är att teoretiskt närliggande faktorer korrelerar mer än teoretiskt avlägsna. Dessutom kan ett kontinuum påvisas genom att dataläckage är större mellan teoretiskt angränsande faktorer. I tabell 3 (nedan) visas tydligt att frågan har störst samband med den egna kategorin (Extern-Materiell) och gradvis sjunkande samband med kategorierna nedanför; ett bevis på ett kontinuum. För övriga samband se **Tabell A4**.

Tabell 3. Exempel på förväntat dataläckage.

	Ext-Mat3
Amotivation	0,07
Extern-Materiell	0,77
Extern-Social	0,48
Introjekterad	0,33
Identifierad	0,01
Intern	-0,03

¹¹ Linjär samhörighet mellan data. Formel: $y = a + bx$

4.4.2 Regressionsanalys, stiganalys och profiler

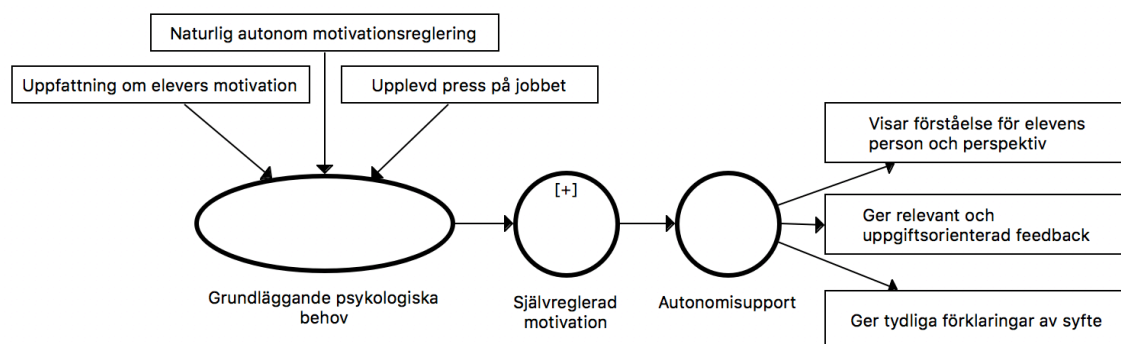
När den konfirmatoriska faktoranalysen var klar, och modellerna hade en acceptabel passform till den teoretiska förståelsen, användes **Partial Least Squares** (PLS) för att utläsa effektstyrkan i sambandet mellan musklärarnas karriärmål som musiker → motivation till sitt yrke → attityd till autonomisupport. Programmet SmartPLS använder PLS till både regressionsanalys och stiganalys. PLS är lämpligt för analyser av mindre populationer ($n < 100$), och för att förutsäga snarare än bekräfta förhållandet mellan olika latenta variabler och dess indikatorer. (Hair et al., 2017). Det går att sammanfatta PLS som en variansbaserad process inom SEM, som lämpar sig bäst vid utforskande konstruktion av teoretiska modeller (ibid.). PLS är inte lika känsligt för data som inte är normalfördelad.

Forskning har med hjälp av klusteranalys¹² visat att det finns fyra olika kluster, eller profiler på de motivationskoncept som används i föreliggande studie: Good Quality, High Quantity, Low Quantity, Poor Quality (Vansteenkiste et al., 2009). Dessa grupperingar användes på data från mätinstrumenten PIS. För data från PIS benämns profilerna utifrån olika kombinationer av autonomiframjande och kontrollerande attityder (Amoura et al., 2015)¹³.

För att jämföra deltagarnas totala profil med enskilda kategorier skapades ett **superindex**¹⁴ av tidigare specificerade index¹⁵. SI kan variera mellan -42 och $+42$ enligt samma tankegång som för MIA och RAI (se **Figur 3**). Slutligen gjordes olika klusteranalyser och djupare inspektioner av nyanser i sambanden mellan deltagarnas karriärmål som musiker, motivation till muskläraryrket och attityd till autonomisupport.

4.4.3 Teoretisk modell för musklärares motivation

Figur 5 visar den teoretiska modellen över orsakssamband i lärares motivation som presenterades av Taylor et al. (2008). I studien (2008) visades att de grundläggande behoven påverkades av olika faktorer, exempelvis upplevd press på jobbet. De grundläggande behovens tillstånd påverkade sedan i sin tur motivationskvaliteten gentemot arbetsuppgifterna. Slutligen hade motivationskvaliteten en förutsägande effekt på autonomisupport hos de undersökta lärarna.



Figur 5. Teoretisk modell av antecedentier till lärares motivation och autonomisupport (Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008).

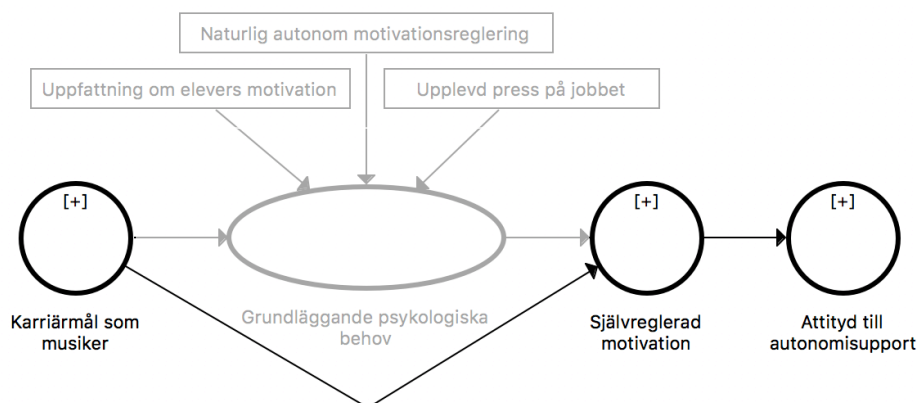
¹² Gruppering av datamängder.

¹³ PIS-profiler: HögA-LågK, HögA-HögK, LågA-LågK, LågA-HögK

¹⁴ $SI = (AI_{int} - AI_{ext}) + MIA + RAI$

¹⁵ Relativt Autonomi-Index (RAI), Motivationsindex Inklusive Amotivation (MIA) och Aspirations-Index (AI)

I föreliggande studie fokuseras undersökningen kring de relationer som kan finnas mellan musiklärares alternativa karriärmål som musiker, deras motivation till yrket och vilken attityd de har till autonomisupport (se **Figur 6**).



Figur 6. Teoretisk modell över de undersökta processerna som är involverade i musiklärares motivation.

Den teoretiska modellen i föreliggande studie bygger på ett antagande att de grundläggande behoven har en tidigare bevisad, påverkande funktion mellan externa faktorer och motivationskvalitet. Därför undersöks inte det förhållandet specifikt. Alla effektstorlekar mellan karriärmålen och den självreglerade motivationen till yrket kommer i det följande att betraktas som indirekta.

4.5 Studiens tillförlitlighet

Alla mätinstrument har i föreliggande studie översatts till svenska och det innebär en risk att resultaten skulle avvika från tidigare forskningsresultat som har baserat instrumenten på ett annat språk. Samstämmigheten med liknande studier har dock visat sig vara god. Begreppsvaliditet, reliabilitet och resultatvaliditet (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns, & Wängnerud, 2017) för mätinstrument i föreliggande studie har sin utgångspunkt i tidigare forskning med SDT som teoretisk ram. Ytterligare validering är redan beskrivet i avsnittet om analysprocessen (se avsnitt 4.4).

Det kan vara svårt att göra en helt tillförlitlig konfirmatorisk faktoranalys av mindre populationer ($n < 200$). De flesta populationer som testas med SEM innehåller fler än 200 observationer (Kline, 2015). Ett problem med mindre populationer är att värdena för RMSEA och SRMR tenderar att bli högre än önskat. Trots detta visade modellerna, på god eller acceptabel passform gentemot föreliggande data (se **Tabell 1**). Howard et al. (2018), argumenterar för att det är ganska få mätinstrument som helt lever upp till de stränga, och ibland godtyckliga, parametrarna inom CFA. Som exempel ges och ifrågasätts det stränga antagandet att dataläckage mellan teoretiska kategorier ska vara exakt noll i referensmodellen (Howard et al., 2018).

I ett frågeformulär med standardiserade frågor finns risk för att informanten feltolkar en fråga och svarar på ett annat sätt än om informanten hade förstått frågan korrekt. Detta fel undviks till stor del genom att ställa flera varierade frågor om samma sak. På så sätt ökar validiteten och reliabiliteten som beskrivet i avsnitt 4.4. Genom att kombinera frågeformulär med en fokusgruppintervju, ökade möjligheten att tolka hur informanterna uppfattade frågorna och olika begrepp.

Inom SDT används och analyseras både kvantitativa och kvalitativa data i flera av de studier som har genomförts sedan 1970-talet. De kvantitativa data som produceras utgörs oftast av en självrapporterad upplevelse. Dessa data kompletteras med att forskare observerar händelseförlopp i en verklig situation, och/eller att uppföljande intervjuer genomförs. Exempel på sådana studier är följande: (Deci, 1971; Ryan, Mims, & Koestner, 1983; Ryan, Connell, & Sherman, 1989; Grolnick, Ryan, & Calfee, 1989; Ryan, Koestner, & Deci, 1991; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994; Gagné, 2003; Thøgersen-Ntoumani, Ntoumanis, Cumming, & Chatzisarantis, 2011; Zycinska, Januszek, Jurczyk, & Syska-Suminska, 2012; Barkoukis, Koidou, Tsorbatzoudis, & Grouios, 2012). En möjlig felkälla till kvantitativa data skulle vara att människor saknar förmåga eller insikt att själva bedöma och rapportera korrekta svar till de frågor som ställs (Touré-Tillery & Fishbach, 2014). Eftersom flera studier har använt människors självrapporter och resultaten har varit kongruenta med teorin, måste slutsatsen bli att en avgörande felkälla på grund av denna orsak skulle vara slumpartad. Det verkar som människor generellt har en förmåga att analysera och rapportera om sin situation och sina upplevelser.

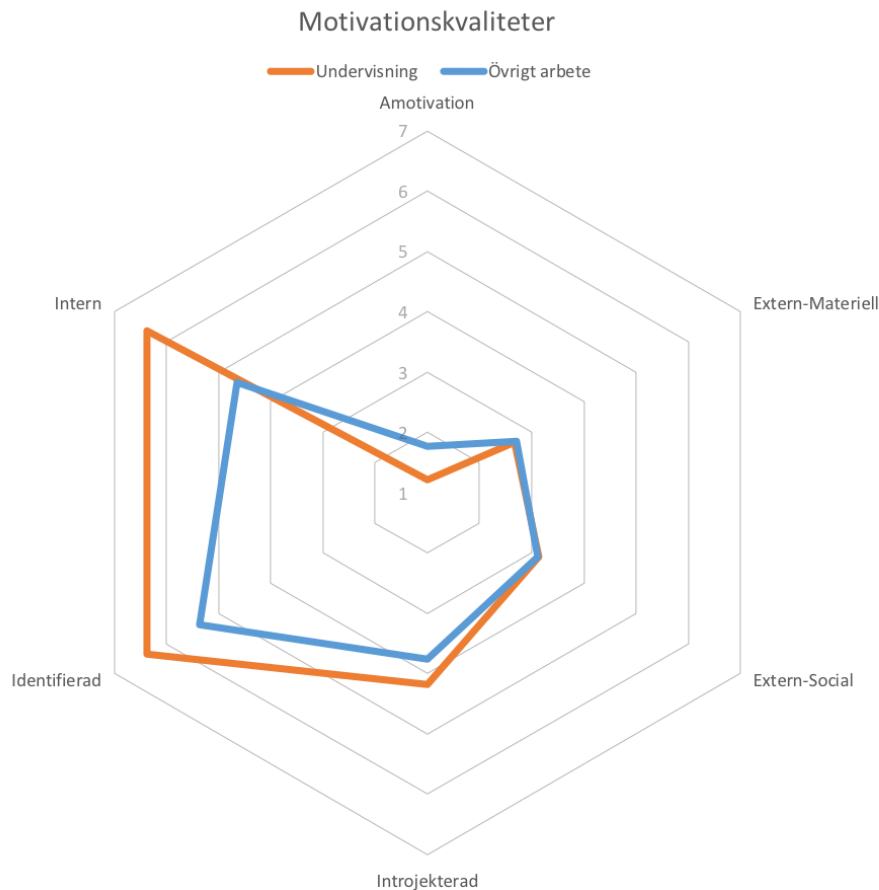
5 Resultat av musiklärarnas självrapportering

Resultatavsnittet består av fem avdelningar där de fyra första avslutas med en kort sammanfattning av resultaten. Avsnitten reflekterar studiens problemformuleringar. Det första avsnittet behandlar musiklärarnas generella motivationskvalitet samt deras motivationskvalitet gentemot olika arbetsuppgifter; det andra handlar om deltagarnas attityd till autonomisupport; det tredje om musiklärarnas alternativa aspirationer som musiker; det fjärde handlar om resultatens kopplingar till deltagarnas bakgrundsdata; och slutligen det femte, där de stora dragen av sambanden mellan de redovisade resultaten redovisas.

I de följande resultatavsnitten kommer det att skrivas en del om **korrelation**. Korrelation kommer även att beskrivas som **samband** eller **samvarians**. Korrelation uttrycks i löpande text med notationen r och kan variera mellan -1 till $+1$ (ex. $r = 0,34$ eller $r = -0,51$). En positiv korrelation kännetecknas av att om värdet x ökar, då ökar även värdet y . En logisk positiv korrelation finns mellan en persons längd och vikt. Negativ korrelation betyder att om värdet x ökar, då minskar värdet y . En logisk negativ korrelation finns mellan en persons konsumtion och pengar. En utförlig presentation av de olika begrepp som används i följande resultatavsnitt finns i avsnitt 4.4 (analysprocess).

En del tabeller och figurer presenteras nedanför i den löpande texten. Övriga tabeller och figurer hittas i avsnitt 7 (Appendix). Referenser till tabeller och figurer i Appendix har en egen sifferserie som föregås av »A» (ex. **Tabell A1**).

5.1 Musiklärares motivationsegenskaper (MWMS)



Figur 7. Deltagarnas motivationskvaliteter för olika arbetsuppgifter.

Figur 7 visar en övervägande del autonom motivation till musikläraryrket bland deltagarna. Motivationsregleringen **intern** betyder att en person handlar enligt helt egna värderingar, egna intressen eller av ren lust. Motivationsregleringen **introjekterad** betyder att en person handlar enligt andras värderingar som har internaliserats, men inte jämförts med egna värderingar. Motivationsregleringen **extern-social** innebär att en person agerar enligt andras värderingar och vilja i syfte att vinna gillande eller att undvika kritik. En fullständig förklaring av de olika motivationskvaliteterna ges i avsnitt 2 (**Figur 2**), samt i beskrivningen av mätinstrumentet MWMS i avsnitt 4.3.

För att kunna mäta deltagarnas motivationskvalitet med en skala skapades det redan beskrivna indexet MIA¹⁶. MIA är baserat på de olika motivationsregleringarna i mätverktyget MWMS. Amotivation och de externa regleringarna viktades negativt och de interna regleringarna viktades positivt¹⁷. Ett högre värde på MIA indikerar mer inre, autonom motivation jämfört med yttre, kontrollerad motivation. Maxvärde för MIA är +18, och minimum är -18. Genomsnittlig MIA var 10,64 för deltagarna. Eftersom varje fråga var uppdelad i två subgrupper: en för undervisning och en för övrigt arbete, fanns också ett separat index för respektive subgrupp; **MIA-a** och **MIA-b**. De deltagande musiklärarna rapporterade en högre grad av inre reglerad motivation för undervisning (MIA-a: $\mu = 13,33$) jämfört med andra arbetsuppgifter (MIA-b: $\mu = 7,94$). Den totala motivationskvaliteten hos de deltagande musiklärarna lutade starkt åt intern reglering. Endast 12% av deltagarna rapporterade MIA på under 5, som innebär tendenser åt en starkt extern motivationsreglering. 59% av deltagarna hade högre värden än genomsnittliga värdet på MIA. **Tabell A1** (se Appendix) visar vilken korrelation MIA har med de olika typerna av motivation. Indexet MIA landar således någonstans på ett kontinuum för varje deltagare.

Korrelationen mellan motivationen för undervisningen jämfört med övriga arbetsuppgifter när det gällde externa-materiella faktorer visade ett mycket starkt samband ($r = 0,909$). Det ska jämföras med intern reglering där det fanns ett svagare samband ($r = 0,361$). Detta talar om att deltagarna ansåg att monetära eller sociala belöningar spelade lika stor roll oavsett arbetsuppgift. Skillnaden i motivationsreglering för olika arbetsuppgifter var större när det handlade om egna värderingar, intresse och lust (se **Tabell A2**). **Figur 7** (ovan) visar att deltagarna rapporterade mer amotivation inför övriga arbetsuppgifter jämfört med undervisning. Inom SDT tolkas detta som att uppgifter som upplevs som intressanta i sig själva leder till en högre grad av inre motivation. Resultaten talar om att deltagarna inte tycker att övriga arbetsuppgifter är lika intressanta eller värdefulla som själva undervisningen.

Resultaten visade på god samstämmighet med den teoretiska förståelsen av de olika motivationsregleringarna (Gagné et al., 2015). I **Tabell A3** ser man det förväntade mönstret av korrelationer där motivationsregleringar som ligger nära varandra samvarierar mer än de som ligger långt från varandra. Exempelvis hade motivationsregleringen **extern-social** sambandet $r = 0,595$ med **introjekterad**, men endast sambandet $r = 0,162$ med **identifierad**.

En av informanterna i fokusgruppen uppgav att frågorna i MWMS upplevdes som associerade till arbetsmoral generellt. Arbetsmoral skulle enligt SDT beskrivas som en internaliserad värdegrund, som hamnar i någon av kategorierna **introjekterad** (plikt, skuld känsla, stolthet), eller **identifierad** (vad personen själv anser vara viktigt) (Ryan & Deci, 2017). Arbetsmoral kan också betyda att en person lägger press på sig själv, via egoinvolvering, att prestera enligt en standard

¹⁶ Motivationsindex Inklusive Amotivation – för alla arbetsuppgifter.

¹⁷ $MIA = 2(Intern) + Ident - \left(\frac{(Introj + ExtMat + ExtSoc)}{3} \right) - 2(Am)$

som förutsätts vara förväntad av andra (Ryan & Deci, 2017). I ett sådant fall kan personen uppleva att motivationen kommer inifrån, men egentligen är det individen själv som lägger extern kontroll på sig själv. Kategorin **identifierad** hade högst medelvärde av alla motivationsregleringar. Det är ett logiskt fynd i en arbetsplatskontext och i linje med tidigare forskning (Gagné et al., 2015).

Tabell 4. Beskrivande statistik för MWMS.

	Min	Max	Medel (μ)	Standardavvikelse (σ)	Cronbach (α)	MIA-a (μ)	MIA-b (μ)
Amotivation	1,00	4,00	1,489	0,820	0,815	1,216	1,762
Extern-Materiell	1,00	6,00	2,693	1,431	0,723	2,667	2,718
Extern-Social	1,00	7,00	3,125	1,548	0,809	3,136	3,114
Introjekterad	1,00	7,00	3,974	1,378	0,561	4,183	3,765
Identifierad	2,17	7,00	5,866	1,060	0,803	6,363	5,371
Intern	2,67	7,00	5,507	0,994	0,907	6,367	4,648

MIA-a = medelvärden för undervisning. MIA-b = medelvärden för övrigt arbete.

Medelvärdet för Cronbachs alfa var 0,769. **Tabell 4** visar på trenden att medelvärdet är högre för de interna motivationstyperna jämfört med de externa. Den identifierade motivationsregleringen hade högst medelvärde. Se även **Figur A1** för regressionskoefficientens effektstyrka i de olika motivationsregleringarna.

Kort sammanfattning

Vilka egenskaper har musiklärares motivation till sitt yrke?

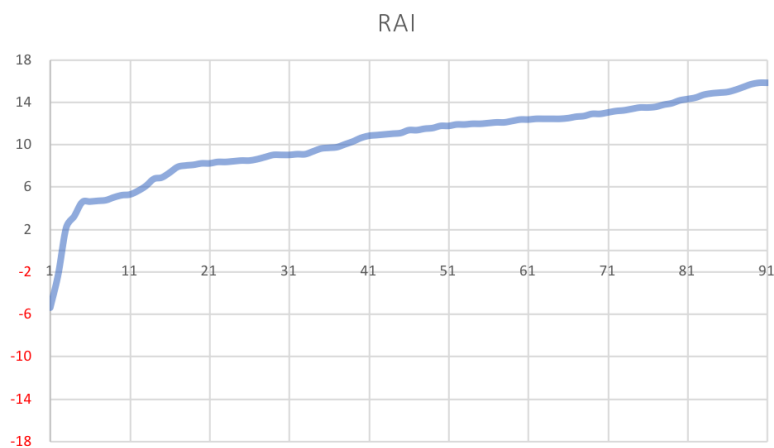
De flesta av deltagarna hade en övervägande del intern motivationsreglering gentemot musikläraryrket. Värt att notera är att skillnaden i motivation var påtaglig inför olika arbetsuppgifter. Högst grad av intern motivation rapporterade deltagarna gentemot undervisning. Graden av amotivation¹⁸ var högre för övriga arbetsuppgifter jämfört med undervisning. Deltagarna rapporterade mest motivation av regleringstypen **identifierad**. Identifierad är en inre motivation där externa värderingar har internaliserats och blivit viktiga och värdefulla för individen (Ryan & Deci, 2017). Dessa är logiska teoretiska fynd för en arbetsplatskontext, eftersom alla arbetsuppgifter inte är naturligt intressanta för en individ (Gagné et al., 2015). De teoretiska koncept som ligger bakom mätinstrumentet validerades genom resultaten, på det sätt att motivationskategorier som ligger teoretiskt nära varandra korrelerar mer än de som ligger längre bort (se **Tabell A3** och **Tabell A4**).

5.2 Musiklärares attityd till autonomisupport och kontroll (PIS)

För att undersöka deltagarnas attityd till autonomiframjande och kontrollerande pedagogik ställdes frågor som föll in i fyra kategorier: HC, MC, MA, HA¹⁹. Dessa fyra kategorier delades sedan delas in i två huvudgrupper: **kontroll** och **autonomisupport**. Medelvärdena från kategorierna har viktats och slagits samman till ett index: RAI (Relativt Autonomi-Index). Deltagarnas RAI hade ett medelvärde på 10,36 och en standardavvikelse på 3,81. Det högsta RAI-värdet låg på +15,87 (maxvärde: +18) och det lägsta på -5,33 (minimivärde: -18). Generellt hade deltagarna höga RAI-värden och endast två deltagare hade ett negativt RAI.

¹⁸ Avsaknad av motivation. Häglöshet och upplevd meningslöshet.

¹⁹ Starkt kontrollerande (**HC**), måttligt kontrollerande (**MC**), måttligt autonomiframjande (**MA**), starkt autonomiframjande (**HA**).



Figur 8. Alla deltagares RAI-värden sorterade i storleksordning. Mer än hälften av deltagarna hade ett RAI på över 10.

Vid inspektion av de separata kategorierna var det ett fynd som stack ut. Attitydkategorierna **starkt autonomifrämjande** (HA) och **måttligt autonomifrämjande** (MA) korrelerade något mer med motivationsregleringen **introjekterad** än med motivationsregleringarna **identifierad** och **intern**. Detta är ett oväntat resultat eftersom det förväntades att HA och MA skulle ha ett starkare samband med de inre motivationstyperna. Värt att notera är dock att attitydkategorin **måttligt kontrollerande** (MC) korrelerade starkast av alla kategorier med en motivationsregleringen **introjekterad** ($r = 0,183$). Även effektstorleken²⁰ var större för **introjekterad** → MC ($\beta = 0,347$) än för **introjekterad** → MA ($\beta = 0,213$)²¹. Det betyder att motivationsregleringen **introjekterad**, totalt sett, hörde samman mer med en kontrollerande attityd än med en autonomifrämjande attityd. Antagandet förstärks av att förhållandet till RAI inte visade något särskilt samband med **introjekterad** ($r = -0,015$). Från detta perspektiv är den teoretiska förståelsen intakt och resultatet förväntat (**Tabell A5**).

Deltagarna hade alltså delvis en autonomifrämjande attityd som var i samklang med en motivationsreglering som handlar om vad en individ *borde* göra (introjekterad). Närmare bestämt en slags självkontroll. En förklaring till detta fenomen kan vara att frågorna till viss del tolkades som moraliska spörsmål, och inte som ett didaktiskt problem. En sådan tolkning uttrycktes av både en av deltagarna i enkäten samt en informant vid fokusgruppsintervjun. (Lärare A: ”Etiska perspektiv tycker jag är intressant ... Det stod ju inte moralen, men jag tolkade det som moral”) En annan förklaring till detta resultat kan vara att motivationsregleringen **introjekterad** borde spela en större roll i en arbetsplatskontext, om dynamiken mellan lön för arbete, egna värderingar och arbetsplatsens förväntningar vägs in. I den kontexten är det lätt att tänka sig att en individ till stor del agerar enligt den värdegrund, de krav och förväntningar som finns på arbetsplatsen – även om dessa värderingar inte delas till fullo av individen. Detta resonemang får också stöd i att både MA och MC korrelerar signifikant med motivationsregleringen **extern-materiell**; anställningstrygghet och ekonomiska belöningar (se **Tabell A5**).

I stort följde dock resultaten från PIS de teoretiska förutsägelseerna att en kontrollerande attityd korrelerar med en extern motivationsreglering till muskläraryrket, samt att den autonoma motivationen gentemot muskläraryrket har mer samhörighet med en autonomifrämjande attityd. Se korrelationerna för RAI, HC och MC i **Tabell A5**. Allra mest samstämmer den autonomifrämjande attityden (RAI) med motivationsregleringen **identifierad** ($r = 0,100$). Vid

²⁰ Effektstorleken visar på styrkan i sambandet; högre siffror betyder större effekt i verkligheten.

²¹ Standardiserad regressionskoefficient (betakoefficient eller β) = den linjära sambandsstyrkan i en regressionsanalys.

inspektion av sambandet mellan en kontrollerande attityd och motivationskvalitet till yrket så visar sig en omvänd korrelation.

Tabell 5. Kontrollerande Index i relation till motivationsreglering gentemot muskläraryrket.

Kontrollerande Index ²²	Amotivation	Ext-Materiell	Ext-Social	Introjekterad	Identifierad	Intern
	0,224	0,144	0,122	0,167	-0,048	-0,057

Tabell 5 (ovan) visar tydligt att en kontrollerande attityd korrelerar mer med lärarens amotivation och externa reglering²³ än med de inre motivationsregleringarna. Ju högre värde deltagarna rapporterade för en kontrollerande attityd desto högre värde rapporterades även för **amotivation** och externa regleringar gentemot muskläraryrket. Ett annat nämnvärt fynd var att deltagarna som rapporterade högre grad av inre motivation för övriga arbetsuppgifter (MIA-b), också rapporterade en högre grad av autonomisupport (RAI).

11% av deltagarna har skrivit att de skulle vilja veta mer om elevernas bakgrund och förhållanden för att kunna göra en korrekt bedömning av lämplig åtgärd. Flera ur den gruppen deltagare antydde också att det kunde finnas bakomliggande orsaker (t.ex. psykisk ohälsa) som också borde vägas in. En sådan inställning ligger helt i linje med en autonomiframjande attityd. En av deltagarna påpekade att det var viktigt att se varje elev som en individ. Samma deltagare hade ett RAI på 13,6, vilket är högt och tyder på en starkt autonomiframjande attityd. En annan deltagare beskrev att det var ibland svårt att gradera svaren eftersom vissa aspekter av det presenterade problemet inte fanns med. Vid noggrann inspektion visade det sig att just denna deltagare hade svarat lite motstridigt i kategorin MC. RAI för samma deltagare var 12,40; ytterligare ett bevis för att intresset för eleverna som individer leder till mer autonomiframjande attityder.

Tidigare forskning (Reeve, Bolt, & Cai, 1999) uppmärksammade ett problem med kategorin MA som inte klarade validitetstesterna. I den studien (1999) visade MA på större samhörighet med de kontrollerande kategorierna MC ($r = 0,50$) och HC ($r = 0,39$), än med den autonomiframjande kategorin HA, som saknade relation med MA ($r = 0,00$). Baserat på rekommendationerna från studien (Reeve, Bolt, & Cai, 1999) ändrades frågeformuleringarna i föreliggande studie för kategorin MA så att de bättre speglade den bakomliggande faktorn. Resultaten för PIS (modell 2) visar att omformuleringarna i föreliggande studie var lyckade och att kategorin MA hade en egen särart (se **Figur 4**). **Tabell A6** visar bland annat att MA korrelerar betydligt mer med HA ($r = 0,70$) än med MC ($r = 0,36$).

Tabell A7 visar hur de fyra attitydprofilerna²⁴ fördelar sig bland deltagarna, samt vilka kvaliteter varje profil har. Högst kvalitet har profilen som grupperar deltagare med hög grad av autonomisupport och låg grad av kontrollerande attityd (HögA-LågK). Kvaliteten visar sig genom det högsta värdet på RAI och att RAI hade starkast samband med **intern** motivationsreglering ($r = 0,230$). Det innebär att deltagare i den profilen rapporterade en autonomiframjande attityd till övervägande del, som dessutom var kopplad till den inre motivationen till muskläraryrket. Lågst kvalitet hade profilen LågA-HögK, med deltagare som rapporterade en kontrollerande attityd till övervägande del, samt en högre grad av yttre motivation till yrket. Dessutom hade RAI för den profilen starkast samband med motivationsregleringarna **introjekterad** ($r = 0,291$) och **extern-materiell** ($r = 0,136$). De

²² Kontrollerande Index är ett medelvärde för HC och MC tillsammans. $CI = (HC + MC)/2$

²³ Extern-Materiell, Extern-Social och Introjekterad

²⁴ HögA-LågK, HögA-HögK, LågA-LågK, LågA-HögK.

deltagare som uppgav både hög grad av autonomisupport och kontrollerande attityd finns i profilen HögA-HögK. Den profilen har en annan nyans av lägre kvalitet i form av mest extern motivation (= lägst värde på MIA) samt lägst grad av målsättning som musiker (= lågt värde på AI). Dessa resultat visar att indexet RAI ger en tillfredsställande indikation på en individs grad av autonomisupport utan att helt skugga över de nyanser som profilerna innehåller.

Tabell 6. Beskrivande statistik av resultaten från PIS.

	Min	Max	Medel (μ)	Standardavvikelse (σ)	Cronbach (α)
HC	1,00	7,00	1,930	1,111	0,713
MC	1,00	6,20	3,666	1,163	0,730
MA	2,00	7,00	5,814	0,993	0,709
HA	2,80	7,00	6,035	0,899	0,736

Medelvärde för Cronbachs alfa var 0,722. **Tabell 6** visar en tydlig trend att de flesta deltagare hade en högre grad av autonomiframjande attityd jämfört med en kontrollerande attityd.

Kort sammanfattning

Vad utmärker relationen mellan motivationen till den egna professionen och attityden till pedagogisk och didaktisk verksamhet?

Deltagarnas autonomiframjande attityd (RAI) hade störst samband med en motivationsreglering av typen **identifierad**. Även profiltillhörigheten HögA-LågK hade starkt samband med den identifierade motivationsregleringen, men starkast samband med den inre motivationen. Det kan tolkas som att musklärarnas autonomisupport var till största delen samhörigt med internaliserade värderingar om läraryrkets betydelse. Resultaten visade också på ett tydligt samband mellan motivationskvalitet gentemot muskläraryrket och mängden autonomiframjande attityd. Mer inre motivering hade samhörighet med mer autonomisupport och tvärtom. Störst effektstyrka, eller vikt hade sambanden mellan **introjekterad** \rightarrow MC ($\beta = 0,381$)²⁵, och **identifierad** \rightarrow HA ($\beta = 0,461$). Se **Figur A2** för detaljer.

När dessa resultat tolkas med hjälp av SDT betyder en intern motivationskvalitet till yrket att de grundläggande psykologiska behoven är tillgodosedda. När det sker blir en individ mer benägen att anamma en autonomiframjande attityd (Taylor et al., 2008; Roth et al., 2007). Till största delen var deltagarna autonomiframjande i sin attityd.

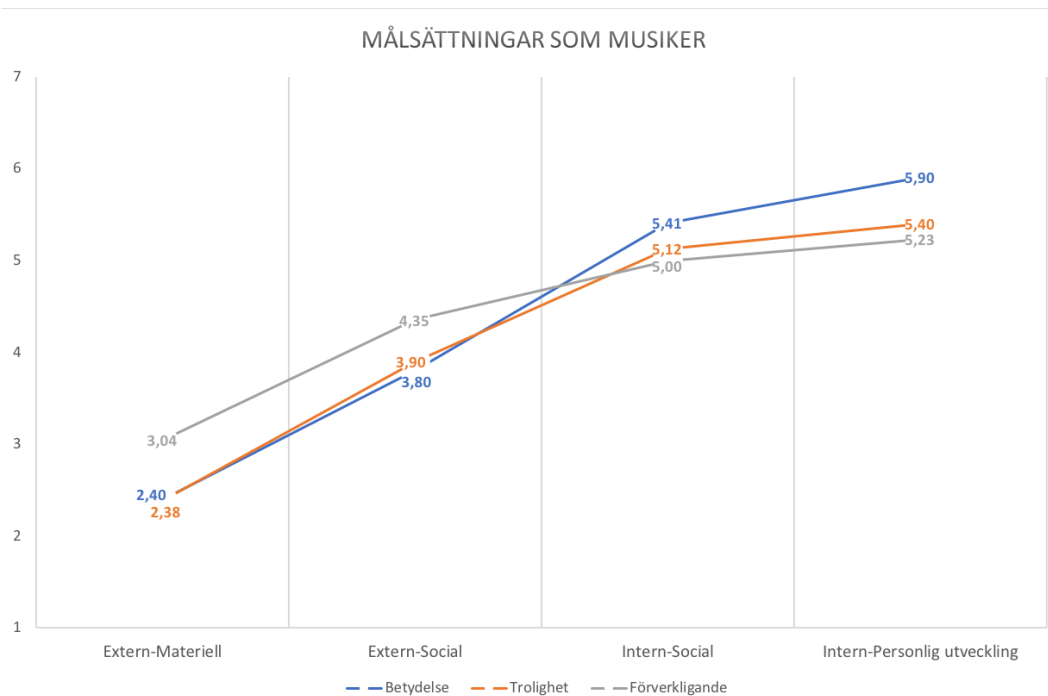
Mätinstrumentets tidigare svårdefinierade kategori MA har här visat sig ha ett egenvärde, utan att flyta in i teoretiskt främmande kategorier (se **Figur 4**).

5.3 Musklärares förhållande till musikeryrket (AI)

Frågorna i mätinstrumentet AI (Aspiration Index) handlade om deltagarnas inställning till egna karriärmål som musiker. Frågorna delades in i de tre olika aspekterna: »Hur viktigt är målet?» (betydelse); »Hur troligt är det att du kommer uppnå målet?» (trolighet); »Hur mycket har du redan lyckats förverkliga målet?» (förverkligande)²⁶.

²⁵ Standardiserad regressionskoefficient (betakoefficient eller β) = den linjära sambandsstyrkan i en regressionsanalys.

²⁶ Översättning från de engelska begreppen: importance, likelihood, attainment.



Figur 9. Deltagarnas målbild för musikerkarriären. De olika linjerna representerar varsin aspekt av en målsättning. Blå linje: hur viktigt målet är; orange linje: hur troligt målet är; grå linje: hur mycket av målet som redan är uppfyllt. De fyra kolumnerna representerar olika typer av mål, t.ex. att sprida glädje med hjälp av musik (intern-social), eller att vara ekonomiskt framgångsrik som musiker (extern-materiell). Varje kolumn har ett maxvärde på 7.

Generellt var de internt centrerade målsättningarna (t.ex. att utveckla den egna konstnärliga förmågan) viktigare för deltagarna än de externt centrerade målsättningarna (t.ex. att vara ekonomiskt framgångsrik som musiker). Deltagarna ansåg att de hade uppnått externa målsättningarna i högre grad än de interna målsättningarna, jämfört med hur viktig varje målsättning var. Diagrammet visar också att deltagarna hade betydligt högre grad av interna målsättningar än externa målsättningar med musikerkarriären. Värt att notera är att deltagarna fäste betydligt större vikt vid yttre målsättningar av social karaktär, t.ex. att vara en respekterad musiker bland andra musiker, jämfört med materiellt inriktade målsättningar (**Figur 9**).

I enkäten ställdes en explicit fråga om vilken yrkesidentitet deltagarna tyckte var viktigast: musikeryrket eller musikleraryrket. Svaren graderades på en Likertskala (1–5). Deltagarna kunde också uppge ifall musikeridentiteten var lika viktig som musikleäreridentiteten. Ungefär hälften av musikleärarna identifierade sig som musiker i första hand. I det följande kallas den gruppen **musiker**. Den andra gruppen kallas **musikleärare**. I gruppen musiker var det dock många som ansåg att musikleraryrket var lika viktigt. 34% av det totala antalet deltagare ansåg att musikleraryrket var lika viktigt som musikeryrket.

Tidigare forskning har visat att musikeridentiteten har högre status än musikleäreridentiteten bland musikleärarstudenter (Nielsen, 2000; Bouij, 2004; Pellegrino, 2009). Detta var något som informanterna i fokusgruppintervjun också samtalande kring. Lärare A: ”... men liksom, jag undrar om musikeridentiteten kan ställa till det, med att man liksom hyllar den mer än musikleäreriet, som verkar mycket stiffer liksom.” Lärare C: ”Men musiker är så mycket annat och jag, jag tänker också vem är det som sätter musikeryrket så på piedestal, egentligen? ... Det här är ju sen musikhögskolan, liksom. Att det finns nån inbyggd, så här, hierarki”.

Musikerna rapporterade en starkare korrelation med amotivation till musikleraryrket än musikleärarna. Detta skulle kunna tolkas som att självidentifierade musiker ser musikleraryrket

som ett meningslöst arbete i högre grad än de självidentifierade lärarna. Musiklärarna uppgav en tydligt större andel av autonom motivationskvalitet gentemot musikläraryrket, jämfört med de självidentifierade musikerna (se **Tabell 7**).

Tabell 7. Deltagarnas självrapporterade identitet i jämförelse med motivationsreglering till yrket.

	Amotivation	Extern-Mat	Extern-Soc	Introjekterad	Identifierad	Intern	MIA
Musiker viktigast	0,169	-0,111	-0,048	-0,018	-0,195	-0,209**	-0,193
Lärare viktigast	-0,291**	-0,001	0,006	-0,005	0,290**	0,311**	0,332**

** . Korrelationen är signifikant vid 0,01-nivån (tvåsidigt).

Tabell 7 kan läsas på följande sätt: positiva tal samvarierar positivt med kategorierna och negativa tal samvarierar negativt. I första rutan längst upp till vänster finns korrelationsvärdet mellan »Musiker viktigast» och motivationsregleringen **amotivation** ($r = 0,169$). En sådan korrelation talar om att ju viktigare musikeridentiteten är, desto *mer* amotivation rapporterar personen inför musikläraryrket. I rutan direkt under finns en motsatt korrelation som innebär att ju viktigare musikläraridentiteten är, desto *mindre* amotivation rapporterar personen inför musikläraryrket. Även MIA (motivationsindex) korrelerade som förväntat med deltagarnas läraridentitet och musikeridentitet. Ett högre värde på MIA innebär en högre grad av inre motivation gentemot musikläraryrket.

Ett nämnvärt och förvånande fynd var att musikerna uppgav sig vara något mindre kontrollerande, och totalt sett mer autonomiframjande jämfört med musiklärarna. Skillnaden var tydligast när det gällde måttligt kontrollerande attityder (»MC: Säg åt henne att det bästa nog vore om hon bestämde sig för att skippa träningen imorgon, så att hon kan plugga inför provet istället»). När det gällde frågor om högt autonomiframjande attityder uppgav musiklärarna ett något högre värde (»HA: Be henne att berätta om hur hon planerar att hantera situationen»). Se kategorierna MC och HA i **Tabell A8** samt **Figur A3**. Effektstyrkan av musikernas kontrollerande attityd (t.v.) i jämförelse med musiklärarnas kontrollerande attityd (t.h.). Figuren visar att musikerna rapporterade en något mindre kontrollerande attityd jämfört med musiklärarna. för effektstorlek. Detta fynd stämmer också för identitetsfördelningen i profilerna som beskrevs i avsnitt 5.2. I profilen HögA-HögK (hög grad av autonomiframjande attityd kombinerat med en hög grad av kontrollerande attityd) var 69% av deltagarna musiklärare. Detta fenomen kanske kan förklaras med hjälp av att musiklärarna är i högre grad färgade av den djupt rotade traditionen av mästarlära som finns inom musikutbildning på hög nivå. Om så är fallet skulle det vara logiskt att en musiklärare rapporterar både ett kontrollerande och ett autonomiframjande sätt.

Externa målsättningar som musiker korrelerade något mindre med autonom motivation till läraryrket jämfört med interna målsättningar (**Tabell A9**). De interna målsättningarna förväntas i första hand påverka de grundläggande psykologiska behoven enligt SDT. Korrelationerna som visas i **Tabell A9** är således sekundära, indirekta effekter. Det kan förklara den relativa svaga kopplingen. Det viktiga är dock den tydliga tendensen gentemot inre, autonom motivation. Det fanns ett tydligt och signifikant samband mellan interna målsättningar som musiker och den autonoma motivationen till undervisning för alla deltagare ($r = 0,291$). Musiklärarna rapporterade ett högre värde för autonom motivation till övriga arbetsuppgifter jämfört med musikerna. Dessutom ökade skillnaden med en stigande grad av betydelse som deltagarna rapporterade för läraryrket. Den autonoma motivationen för undervisningen var relativt lika för både musiker och musiklärare.

Det fanns en grupp med deltagare som visade särskilda gemensamma egenskaper: musikläraridentiteten var lika viktig eller viktigare än musikeridentiteten; de interna målsättningarna som musiker var större än de externa; värdena för RAI och MIA översteg genomsnittet. 25% av deltagarna kunde sorteras in i denna kategori och de hade ett genomsnittligt SI²⁷ på 29,04 (max = 42; medel för alla deltagare = 23,03). I det följande kallas den gruppen för HMML²⁸. I **Tabell A10** jämförs olika index för profilen HMML och de andra grupperingarna. De färgmarkerade rutorna markerar de viktigaste skillnaderna. Observera att de andra grupperingarna i **Tabell A10** också innehåller deltagare från profilen HMML. Resultaten visar att de deltagare som passade in i profilen HMML rapporterade höga interna målsättningar som musiker. Dessa interna målsättningar hade ett starkt samband med deras motivation till musikläraryrket ($r = 0,529$). Dessutom hade HMML-deltagarnas motivation till musikläraryrket ett mycket starkt samband med deras attityd till autonomisupport²⁹ ($r = 0,700$). Detta kan jämföras med hela gruppen musklärare, som hade ett svagare samband mellan motivationen till musikläraryrket och attityden till autonomisupport ($r = 0,231$). Samma jämförelse för gruppen musiker gav sambandet $r = -0,003$. Trots att musikerna redovisade en något mindre kontrollerande attityd, så var korrelationen mellan musikernas motivation till läraryrket och deras autonomisupport i det närmaste obefintlig. Detta stärker den teoretiska förståelsen på det sätt att mer autonom motivation till yrket hör samman med en högre grad av autonomiframjande attityd.

Tabell A11 visar en anmärkningsvärd tendens i deltagarnas målsättningar som musiker. Personlig utveckling hade starkare samband med att vara respekterad bland andra musiker, än med att sprida glädje med musik.

Tabell 8. Beskrivande statistik av resultaten från AI.

	Min	Max	Medel (μ)	Standardavvikelse (σ)	Cronbach (α)
Extern-Materiell	1,00	5,56	2,608	1,186	0,706
Extern-Social	1,44	6,67	4,016	1,259	0,689
Intern-Social	1,00	7,00	5,177	1,196	0,698
Intern-Personlig utveckling	1,67	7,00	5,510	1,089	0,756

Tabellen (ovan) visar att interna målsättningar som var riktade mot personlig utveckling generellt var viktigast för deltagarna. Därefter kom interna målsättningar som var altruistiskt riktade mot medmänniskor, externa målsättningar för social status och sist externa målsättningar för materiell status.

Kort sammanfattning

Vad utmärker relationen mellan motivationen till den egna professionen och ett alternativt karriärmål som musiker?

De deltagare som identifierade sig som musiker i första hand angav en högre grad av yttre motivation till musikläraryrket jämfört med de som ansåg att läraryrket var viktigast. Musiklärarna var mer autonomt motiverade för både undervisning och andra arbetsuppgifter jämfört med musikerna. Störst skillnad fanns i motivationen för andra arbetsuppgifter. Ett förvånande resultat var att de som identifierade sig mest som musklärare också uppgav en något mer kontrollerande attityd i jämförelse med musikerna. Detta faktum kan kanske vara kopplat till den långa tradition

²⁷ SI = Superindex

²⁸ Högt Motiverade Musiker-Lärare. I det följande också benämnd som HMML-profil.

²⁹ Attityd till autonomisupport = värdet på RAI.

av mästarlära som har präglat musikutbildning ur ett historiskt perspektiv. Mästarlära ger inte mycket utrymme åt elevens perspektiv (Nielsen, 2000; Thorgersen, 2009). Trots detta hade musiklärarnas inre motivation till yrket starkare koppling till graden av autonomisupport jämfört med musikerna. Musikerna hade både yttre och inre målsättningar som musiker i högre grad än musiklärarna. Skillnaden var störst när det gällde interna målsättningar. De flesta deltagarna hade till övervägande del interna målsättningar med sin musikerkarriär.

En särskilt gynnsam kombination av egenskaper bland deltagarna visade sig vara följande: hög grad av interna målsättningar som musiker samt en högt värderad syn på läraryrket. Dessa deltagare hade också en stark inre, autonom motivation gentemot musikläraryrket och uppgav en hög grad av autonomisupport. 25% av deltagarna kunde grupperas i en sådan profil (HMML).

5.4 Resultaten i förhållande till deltagarnas bakgrundsdata

Deltagarnas ålder hade ett signifikant samband med en kontrollerande attityd, och ett signifikant negativt samband med autonomisupport.

Tabell 9. Deltagarnas ålder i jämfört med autonomisupport.

	HC	MC	MA	HA	RAI
Ålder	0,281	0,006	-0,144	-0,206	- 0,301

Sambandet mellan ålder och motivation till yrket var däremot svagare. Motivationen mätt med MIA visade en korrelation till ålder på $r = 0,108$; en liten antydning att den autonoma motivationen till professionen har ett samband med högre ålder.

Tabell 10. Självrapporterad yrkesidentitet bland deltagarna.

		Kvinna	Man	Total
Identitet	Lärare	6	3	9
	Musiker	11	34	45
	Musiklärare	16	21	37
Total		33	58	91

Bland deltagarna identifierade sig 49,45% som musiker som också undervisade i musik (75% av dessa var män), 40,66% identifierade sig som musiklärare i första hand och 9,89% identifierade sig som lärare som undervisar i musik (66% av dessa var kvinnor). De 11 deltagare som saknade lärarlegitimation hade undervisat i cirka 21 år i genomsnitt. Den gruppen hade ett betydligt lägre MIA än övriga: 7,57 i genomsnitt jämfört med 11,06 för deltagare med legitimation. Den här gruppen rapporterade också amotivation i högre utsträckning än övriga.

I enkäten fanns en explicit fråga som handlade om deltagarna skulle fortsätta undervisa om de inte behövde pengarna på samma sätt som idag. Svaren angavs på en Likertskala 1–5. I **Tabell 11** visas en tydlig tendens att de som är inre motiverade skulle fortsätta att undervisa i högre grad än de som uppgav en mer extern motivationsreglering gentemot musikläraryrket. Resultaten avslöjar också att det fanns en positiv korrelation i förhållandet mellan frågeställningen och attityden till autonomisupport, samt även till målsättningar som musiker.

Tabell 11. Pengars betydelse för viljan att undervisa

	Am	Ext-Mat	Ext-Soc	Introj	Ident	Inre	MIA	RAI	AI
Sluta undervisa	0,351	0,035	0,173	-0,067	-0,404	-0,521	-0,514	-0,057	-0,176
Fortsätta undervisa	-0,287	-0,063	-0,142	-0,117	0,299	0,459	0,438	0,038	0,132

Av tabellen (ovan) kan utläsas att en musiklärare (inom föreliggande population) som är inre motiverad gärna fortsätter att undervisa även om denna syssla inte behövs för att få en inkomst. Den typen av musiklärare tenderade också att uppge högre ambitioner som musiker. De rapporterade också en mer autonomifrämjande attityd jämfört med en musiklärare som har en yttre motivationsreglering eller är amotiverade inför yrket. Detta ligger helt i linje med SDT-relaterad forskning. Betalning är viktigare för uppgifter som inte upplevs intressanta i sig själva än motsatsen (Olafsen, Halvari, Forest, & Deci, 2015).

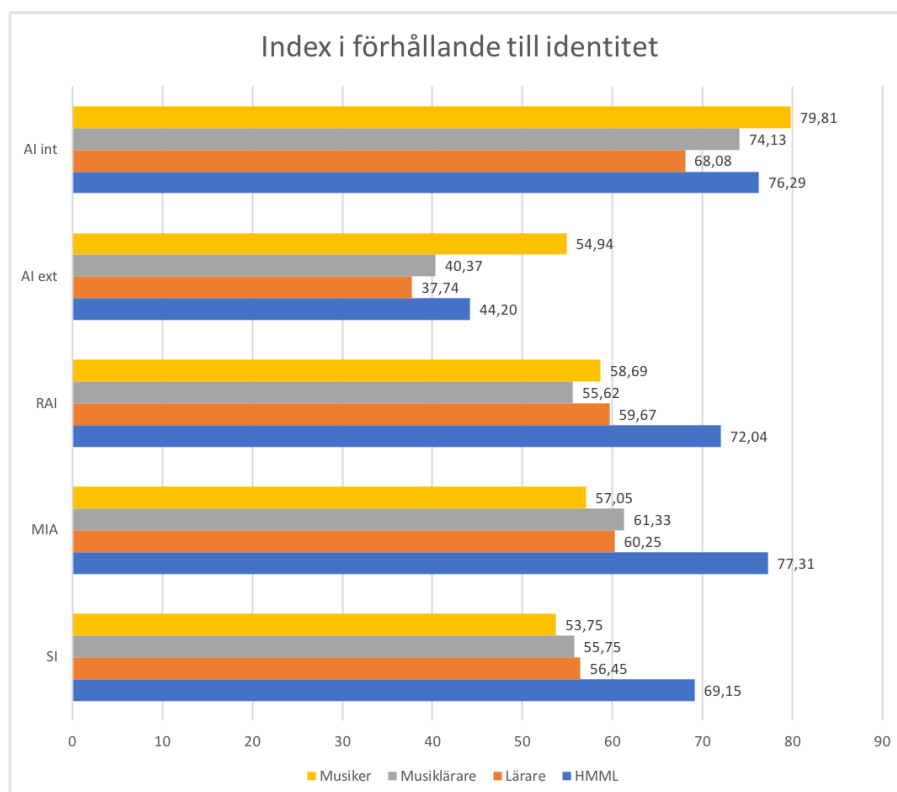
Kort sammanfattning

De största fynden länkade till deltagarnas bakgrundsdata var: att högre ålder hade samhörighet med en mer kontrollerande attityd; att de flesta av deltagarna identifierade sig som musiker i första hand; att deltagare som inte hade lärarlegitimation hade en lägre grad av intern, autonom motivation till musikläraryrket än övriga.

5.5 Generell sammanfattning

I föreliggande studie var den teoretiska tankebanan att karriärmål som musiker påverkar de grundläggande psykologiska behoven (autonomi, kompetens, samhörighet). De grundläggande behoven påverkar i sin tur den självreglerade motivationen. Kopplingen mellan liknande fenomen har påvisats i tidigare forskning (Kasser & Ryan, 2001; Taylor et al., 2008). Självreglerad motivation har i sin tur en signifikant påverkan på attityden till autonomisupport (Pelletier et al., 2002; Roth et al., 2007). Bakom den förenklade bilden i **Figur A4** döljer sig ett komplext mönster av relationer mellan olika nyanser av de huvudsakliga faktorerna (se **Figur A5**).

Profilen HMML i jämförelse med olika index och andra identiteter



Figur 10. Procentuella jämförelser mellan index, identiteter och profilen HMML. Alla index har ett maxvärde på 100 i diagrammet. AI int = interna målsättningar som musiker (personlig utveckling). AI ext = externa målsättningar som musiker (att vara en ekonomiskt framgångsrik musiker). RAI = Relativt Autonomi-Index. MIA = motivations-index inklusive amotivation. SI = superindex.

Stapelldiagrammet i **Figur 10** visar hur mycket profilen HMML³⁰ skiljer sig från övriga grupperingar. HMML har högst index i alla teoretiska koncept utom för målsättningar som musiker. Ett Mann-Whitney U-test³¹ visade att alla skillnader mellan profilen HMML och övriga gruppen var signifikanta, utom målsättningarna som musiker (AI). När det gällde AI så var medelvärdena liknande för alla grupperingar. I **Tabell A12** visas korrelationer mellan de viktigaste indexen för profilen HMML. Sambanden i tabellen visar tydligt stöd för de teoretiska antagandena som har gjorts i föreliggande studie. Högt värderade, högst troliga och till större delen uppfyllda interna målsättningar som musiker har ett starkt samband med autonom motivation till musikläraryrket. En förutsättning för detta verkar vara att musikläraryrket värderas som lika viktigt eller viktigare än musikerkarriären. Inom samma profil visas ett mycket starkt samband mellan den autonoma motivationen till musikläraryrket och graden av autonomisupport.

Det fanns också en gruppering skulle kunna betraktas som en motpol till profilen HMML. Denna gruppering bestod enbart av självidentifierade musiker. Kännetecknen för denna grupp var följande: hög grad av externa målsättningar som musiker → musikläraryrket var lågt värderat → hög grad av kontrollerad motivation till musikläraryrket → autonomisupport under medelvärdet. Denna grupp kallades LMML³² och omfattade 26% av deltagarna. Som jämförelse med HMML kan relationen mellan den autonoma motivationen till övriga arbetsuppgifter i yrket (MIA-b) och graden av autonomiframjande attityd (RAI) studeras. För HMML var det sambandet mycket starkt ($r = 0,791$), men för LMML var sambandet aningen negativt ($r = -0,078$). Samma korrelation för samtliga deltagare var $r = 0,130$.

Resultaten visade att det fanns ett samband mellan deltagarnas interna karriärmål som musiker och deras självreglerande (autonoma) motivation till musikläraryrket. I föreliggande studie är resultaten av det sambandet en indirekt effekt via de grundläggande behoven. Vidare fanns ett samband mellan deltagarnas autonoma motivation till professionen och den autonomiframjande, eller kontrollerande attityd som rapporterades. Enligt SDT innebär internt centerade målsättningar att → de grundläggande psykologiska behoven tillfredsställs → välmåendet ökar → bättre förutsättningar för högre grad av autonom motivationsreglering till yrket → bättre förutsättningar för autonomisupport och förståelse för de personer som tar emot undervisning.

Alla deltagare rapporterade en större mängd inre, autonom motivation till yrket. **Figur A6** visar att effektstyrkan var större för extern motivationsreglering i förhållande till autonomisupport för hela gruppen och för gruppen musiker. För profilen HMML var effektstyrkan större för den interna motivationsregleringen.

³⁰ Högt Motiverade Musiker-Lärare

³¹ Ett icke-parametriskt jämförelsetest som inte kräver normalfördelning av data

³² Lågt Motiverade Musiker-Lärare

Tabell 12. Beskrivande statistik för alla index.

	Min	Max	Medel	Standardavvikelse	Procentjämförelse
Superindex ³³	0,06	36,37	23,027	6,196	55
Motivationsindex Inklusiv Amotivation (MIA)	-0,72	17,44	10,639	4,233	59
Motivationsindex (a) - för undervisning (MIA-a)	3,00	17,56	13,335	3,071	74
Motivationsindex (b) - för övrigt arbete (MIA-b)	-13,67	17,44	7,944	6,401	44
Relativt Autonomi-Index (RAI)	-5,33	15,87	10,357	3,809	58
Kontrollerande Index (KI)	1,00	5,43	2,798	0,915	40
Autonomi-Support Index (ASI)	2,40	7,00	5,924	0,872	85
Aspirations-Index (AI)	1,78	6,00	4,328	0,907	62
Aspirations-Index (externa målsättningar)	1,28	5,72	3,312	1,110	47
Aspirations-Index (interna målsättningar)	2,06	7,00	5,344	0,967	76

Superindex (max = 42); MIA (max = 18); RAI (max = 18); CI (max = 7); ASI (max = 7); AI (max = 7).
 Procentjämförelsen visar medelvärdeets procentandel av högsta möjliga maxvärde för varje index.

Tabellen visar att deltagarna rapporterade de högsta värdena för frågorna om interna målsättningar som musiker (76% av max), autonom motivation till undervisning (74% av max) och en autonomifrämjande attityd (85% av max).

³³ $SI = (AI_{int} - AI_{ext}) + MIA + RAI$

6 Diskussion

6.1 Resultatdiskussion

De viktigaste fynden i föreliggande studie var:

- att deltagarnas motivationsreglering till musikläraryrket var olika för själva undervisningen och övriga arbetsuppgifter, men att den interna motivationsregleringen var mest prominent
- att en inre, autonom motivation till musikläraryrket samvarierade med en autonomifrämjande attityd
- att deltagarnas interna karriärmål som musiker var viktigast för alla grupperingar
- att de deltagare som såg sig som musiker i första hand uppgav mer yttre reglerad motivation till musikläraryrket i jämförelse med självidentifierade musklärare
- att deltagare som hade mest interna målsättningar som musiker, men samtidigt såg sig främst som musklärare, rapporterade mest inre, autonom motivation till musikläraryrket och hade generellt en hög grad av autonomifrämjande attityd

För övrigt är resultaten i studien är fyllda med små nyanser som berikar bilden av musklärares motivation till sitt yrke och relationen till den eventuella musikerkarriären. Ett exempel på en sådan nyans: även om de som hade musikeridentiteten i första rummet rapporterade en högre grad av yttre, kontrollerad motivation till musikläraryrket, så var förverkligade karriärmål som musiker korrelerade med en mer intern motivationsreglering till musikläraryrket för samtliga deltagare. Det verkar alltså som en tillfredsställd musikerkarriär gör gott för motivationen till musikläraryrket; förutsatt att personen värderar musikläraryrket högre, eller på samma nivå som musikerkarriären.

I resultaten visas generellt en svagare koppling mellan deltagarnas karriärmål som musiker och motivationen gentemot musikläraryrket. Detta var väntat och förklaras med att karriärmålen påverkar de grundläggande psykologiska behoven³⁴, som i sin tur påverkar motivationen till musikläraryrket (Taylor et al., 2014). Även om den statistiska korrelationen är ibland svag mellan enskilda kategorier ($r < 0,2$), kan ändå en viktig poäng kan ändå göras genom att studera trender jämfört med närliggande kategorier. T.ex. gäller detta sub-skalorna som ligger på ett kontinuum från externt till internt reglerad motivation gentemot musikläraryrket (amotivation ↔ ext-mat ↔ ext-soc ↔ introjekterad ↔ identifierad). I resultatavsnittet har dessa sub-skalor bl.a. jämförts med målsättningar med musikerkarriären. Även om korrelationen ibland kan vara svag är trenden jämfört med de andra motivationsregleringarna tydlig, robust och teoretiskt talande.

Eftersom föreliggande studie har en tvärsnittsdesign kan inga långtgående slutsatser dras. Resultaten fokuseras kring korrelation och inga bestämda slutsatser om kausalitet kan göras, eftersom observationsstudier saknas. Slutsatserna och resonemanget som presenteras gäller bara den undersökta populationen. De fynd som har gjorts ligger i linje med tidigare forskning och med de antaganden som är gjorda i samband med frågeställningarna.

³⁴ Autonomi, kompetens och samhörighet.

6.2 Didaktiska och pedagogiska konsekvenser

Analyser och slutsatser i föreliggande studie bygger på den ontologi som finns inom self-determination theory (Ryan & Deci, 2017). Inom denna ontologi är de grundläggande psykologiska behoven autonomi, kompetens och samhörighet i centrum för en människas välbefinnande. Dessa behov kan främjas eller kvävas av omgivningen – eller av individen själv. Avgörande faktorer för en människas välmående är: om handlingar upplevs som självstyrda, eller kontrollerade av andras vilja; en upplevelse av att kunna klara av saker samt en känsla av anknytning till andra människor som är viktiga för en. Motivation placeras inom SDT på en skala mellan två poler: intern reglering (egen vilja/värdering) och extern reglering (andras vilja/värdering).

Motivation till arbete är alltid ett komplext och multidimensionellt koncept. Forskning visar att förekomsten av autonom reglering i arbetsmotivationen är essentiell för högkvalitativ prestation och engagemang (Ryan & Deci, 2017). En förhoppning med föreliggande studie är att den kan bidra till praktisk nytta för musklärare och deras elever, men även för skolledare. Nyttan skulle i så fall vara ett berikande sätt att förhålla sig till musiklärarkyrket och praktiserandet av autonomisupport. Föreliggande studie har visat att de deltagande musiklärarnas inre motivationsreglering hade en positiv effekt på attityden till autonomisupport. Tidigare forskning har visat att arbetsmiljön och arbetsvillkoren är avgörande för i vilken grad lärare har möjlighet att vara autonomt motiverade i yrket (Shepherd-Jones & Salisbury-Glennon, 2018). På samma sätt visar forskning att lärares egen motivation och undervisningsstil har en avgörande betydelse för elevernas möjlighet att vara internt motiverade och genuint intresserade av skolarbetet (Roth et al., 2007).

Renwick & Reeve (2012) listar ett antal punkter som en autonomifrämjande lärare bör ta hänsyn till: att ge näring åt elevens inbyggda motivationsresurser; att förklara tydligt och ge ett relevant syfte till uppgifter; att använda ett informellt, icke-kontrollerande språk; att visa tålmod och ge tid åt individuell tidsåtgång för lärande; att bekräfta och visa förståelse för elevens frustration vid svåra uppgifter. Jang et al. (2010) listar ett antal punkter på vad som främjar autonomi via struktur: klara målsättningar, välorganiserad planering, ledarskap, kompetensrelaterad, informationsrik feedback och tydliga inramningar av lektioner.

Rektorers och skolchefers ledarstil påverkar lärarnas motivation (Corkin, Ekmekci, & Parr, 2018). En förklaring till lärares bristande motivation inför yrket kan vara myndigheters och rektorers pressande inblandning i form av: strikt reglering av läroplan, hårda krav på studieresultat och redovisningsansvar för elevers prestation (Taylor et al., 2008). En konsekvens av detta skulle kunna vara att bättre resultat uppnås genom att skapa förutsättningar för lärarnas känsla av autonomi. I föreliggande studie visas att musiklärarens motivation är differentierad mellan olika arbetsuppgifter. Istället för att försöka göra relativt ointressanta uppgifter ”roliga”, rekommenderar forskning istället att stödja lärarnas internalisering av värdefullheten i uppgifterna (Gagné et al., 2015).

Roth et al. (2007) finner att lärare som besitter en internt reglerad motivation rapporterar mindre grad av utmattning, och en högre grad av upplevd effektivitet och personlig kompetens. Aktuell forskning visar också att en internt reglerad motivation gentemot det egna jobbet leder till större välmående via tillfredsställelse av de grundläggande behoven (Howard et al., 2018).

Det finns även bevis i forskningen för att lärares motivation till sitt yrke och sina uppgifter har en direkt inverkan på elevers motivation, lust och studieresultat (Wild et al., 1992; Wild et al., 1997;

Radel et al., 2010; Ryan & Deci, 2017). Radel et al. (2010) visade att om studenterna uppfattade läraren som inre motiverad och mer frivilligt engagerad i att undervisa blev de också mer motiverade och positivt inställda till uppgiften själva. Om de tolkade läraren som mindre motiverad inför sitt yrke blev de själva också mindre motiverade (ibid.). Wild et al. (1992) observerade att när eleverna uppfattade läraren som inre motiverad (arbetade frivilligt), då betraktade de läraren som en viktig källa till information om hur intressant uppgiften eventuellt kunde bli; något som inte inträffade när de uppfattade läraren som yttre motiverad (betald för sitt jobb).

Det har i tidigare forskning visats att musiklärarens aktiviteter som musiker kan leda till större engagemang som lärare (Kokotsaki, 2010). Resultaten i föreliggande studie visade ett samband mellan musiklärarens interna målsättningar som musiker och graden av inre, autonom motivation till musikläraryrket. En konsekvens av detta kan vara: om musiklärare får möjlighet att uppfylla sina interna målsättningar som musiker i högre utsträckning, skulle det kunna leda till gynnsam motivationskvalitet gentemot musikläraryrket. En gynnsam motivationskvalitet gentemot musikläraryrket kan leda till autonom motivation och högre måluppfyllelse bland elever (Roth et al., 2007; Taylor et al., 2008).

Taylor et al. (2014) visar i sin longitudinella studie att inre motivation är den mest fördelaktiga, mest varaktiga och mest förutsägbara formen av motivation för elevers skolresultat. Denna slutsats har brett stöd (Grolnick, Ryan, & Sherman, 1987; Vansteenkiste et al., 2004; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006; Radel, Pelletier, Baxter, Fournier, & Sarrazin, 2014). Forskning visar också att inre autonom motivation motverkar frånvaro och avbrutna studier (Vallerand, Fortier, Guay, & Geen, 1997), och leder till större välmående (Black & Deci, 2000) (Ryan & Deci, 2017). Reeve och Halusic (2009) menar att relativt få utbildare tänker på motivation som ett främjande av inre resurser hos eleven. Istället väljer de flesta att förlita sig på betingande faktorer (behaviorism), handledning (social kognition) eller förebildsskapande (socialt lärande) (Reeve & Halusic, 2009).

6.3 Metoddiskussion – styrkor, svagheter och betänkan

Några begränsningar med föreliggande studie har redan nämnts. Sammanfattningsvis finns det tre identifierade svagheter med föreliggande studie:

1. Studien undersöker endast musiklärarens självrapporterade attityd till undervisning. Det som hade kunnat förstärka studien vore en observationsstudie av lärarnas faktiska undervisningsstil i en vardagssituation.
2. I studien saknas det en ingångsvariabel för musiklärarnas generella autonoma inriktning (självreglerande natur). En persons naturliga självreglering har visat sig ha betydelse för praktiserandet av en autonomifrämjande undervisningsstil (Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008).
3. Studien undersöker inte den direkta kopplingen mellan lärarens motivation och de grundläggande psykologiska behoven, utan förlitar sig på evidens från tidigare forskning (Gagné, o.a., 2015). Detsamma gäller det direkta förhållandet mellan musiklärarnas livsmål som musiker och hur dessa tillgodoser eller kväser de grundläggande behoven eller generellt välmående (Kasser & Ryan, 1996) (Kasser & Ryan, 2001).

En möjlig tanke är att deltagarna i föreliggande studie i var mer autonoma (självreglerande) i sin naturliga motivationskvalitet. Orsaken till ett sådant antagande kan fås genom att begrunda motsatsen – om en lärare har väldigt svag autonom motivation inför sitt yrke, skulle läraren då

välja att lägga tid på att svara på en enkät om sitt yrke? Detta behöver inte nödvändigtvis vara en svaghet, eftersom adekvata kopplingar ändå kan göras mellan frågeställningar och resultat.

En av styrkorna i studien är att varje sub-skala med tillhörande latent faktor undersöks separat såväl som i sammanslagna former av index och profiler. Ibland analyserades data även på individnivå. Det innebär att analyserna är både individcentrerade och faktorcentrerade. En annan styrka är den fördjupade insikt i några av deltagarnas resonemang kring undersökningen som kom fram med hjälp av en fokusgruppintervju. En tredje styrka är den mängd tidigare forskning som redovisas och ligger till grund för den aktuella studien.

Det som hade kunnat förbättra studien (i linje med punkt 1 överst i avsnittet) vore om musiklärarnas undervisningsstil hade undersökts mer explicit, t.ex. genom ett mätinstrument som Teacher as Social Context Questionnaire (TASCQ) (Taylor et al., 2008; Ahn, Patrick, Levesque-Bristol, & Chiu, 2018). TASCQ mäter i vilken grad lärare använder de tre motivationsstrategierna: autonomisupport, struktur och personlig involvering; samt hur lärarens undervisningsstil uppfattas av eleverna. Ett annat alternativt instrument för att mäta lärarnas undervisningsstil är Learning Climate Questionnaire (LCQ). Det instrumentet innebär också att man mäter elevernas uppfattning om lärarens undervisningsstil (Black & Deci, 2000; Cheon et al., 2018; Hsu, Wang, & Levesque-Bristol, 2019). PIS som användes i föreliggande studie har en styrka i att den försätter informanten i en hypotetisk situation och ombuds ta ställning till lämpligheten i en åtgärd. Svagheten med PIS i föreliggande studie var att deltagarna tolkade många av scenarierna som moraliska frågor snarare än didaktiska problem, samt att de indikerade att de ville veta mer om individerna i scenarierna. Kanske är detta ett drag som är specifikt för just musiklärare? Deltagarna i föreliggande studie redovisade i alla fall en hög grad av autonomisupport och verkar således vara genuint intresserade av de elever de undervisar. En vinst med resultaten i föreliggande studie var att attitydkategorin MA på ett tydligt sätt kunde särskiljas från kategorin MC. Detta blev möjligt via den rekommendation på omformulering som Reeve et al. (1999) föreslog. Alternativen i kategorin MA formulerades i föreliggande studie så att scenarierna exempelvis innehöll ett klagörande av skolans värdegrund som eleven sedan skulle ta ställning till. Ett exempel på formulering: »Resonera med honom om varför det kan vara viktigt att göra färdigt sina uppgifter, och be honom välja en av sina uppgifter att göra klart.» Observationerna och resultaten från PIS skulle kunna vara till hjälp för framtida forskning inom samma område, tillsammans med de andra större kunskapsfynden i föreliggande studie.

6.4 Slutkommentar

Även om den autonoma, interna motivationen leder till mer välmående och bättre resultat, så är den kontrollerade, externa motivationen också användbar och till nytta i olika situationer. Det finns flera exempel där en människa behöver internalisera externa värderingar för att kunna fungera i en specifik kontext. Extern, kontrollerad motivationsreglering behövs också när uppgifter som ska utföras inte är särskilt intressanta i sig själva.

Musiklärarna i föreliggande studie rapporterade en högre grad av intern, mer lustfylld motivationsreglering inför undervisningen jämfört med andra arbetsuppgifter. Deltagarna var till övervägande del autonomt motiverade till yrket som musiklärare; antingen via inre motivation eller via identifierad motivation (internaliserad värdering). Dessutom hittades ett samband mellan musiklärarnas inre motivationskvalitet och den grad av autonomisupport de tyckte var korrekt att tillämpa i olika situationer i skolan; mer inre motiverade reflekterade en mer autonomifrämjande attityd. Slutligen hittades bevis för att höga målsättningar som musiker, där musikeridentiteten var

viktigare än musikläraridentiteten, korrelerade mer med en yttre motivationsreglering till musikläraryrket. Samma målsättningar som musiker kombinerade med en identitet som musiklärare hörde ihop med en mer intressedriven, lustfylld, autonom motivationsreglering till musikläraryrket.

Bevisen som har hittas i föreliggande studie stärker de antaganden som gjordes i inledningen och gav svar på de problemformuleringar som sattes upp i syftesbeskrivningen.

Framtida forskning

Klassen et al. (2012) har kommit fram till att lärares engagemang är relaterat till den tillfredsställelse de får från att undervisa, och föreslår att framtida forskning om lärares engagemang bör handla om vad som orsakar, eller främjar engagemang hos lärare. Resultaten i föreliggande studie visar att musiklärare är inre motiverade för undervisningen i högre grad än för andra arbetsuppgifter. Tidigare forskning visar också att lärares autonoma motivationsreglering har en positiv inverkan på deras lust att undervisa och skapa goda förutsättningar för sina elever (Reeve & Su, 2014). Ett nästa steg för forskning baserat på resultaten i föreliggande studie skulle kunna vara att hitta kopplingar mellan svenska musiklärares målsättningar och de grundläggande psykologiska behoven. Framtida forskning skulle också kunna fokuseras kring att genomföra observationsstudier och experimentella studier i en svensk kontext i syfte samt fler praktiska sätt att hjälpa både elever och lärare till mer välmående och bättre resultat.

7 Appendix

7.1 Tabeller och figurer över motivationsegenskaper (MWMS)

Tabell A1. Samband mellan indexet MIA och de olika motivationsregleringarna.

	Am	Ext-Mat	Ext-Soc	Introj	Ident	Intern
MIA	-0,848**	-0,224*	-0,265*	-0,027	0,749**	0,902**

** . Korrelationen är signifikant vid 0,01-nivån (tvåsidigt).

* . Korrelationen är signifikant vid 0,05-nivån (tvåsidigt).

Tabell A2. Bivariat analys av korrelationer mellan motivationsregleringar inför olika arbetsuppgifter. Suffixet A anges för undervisningen och suffixet B för övriga arbetsuppgifter.

	Am-A	ExtM-A	ExtS-A	Introj-A	Ident-A	Intern-A
Am-B	0,51**	0,10	0,17	0,04	-0,25*	-0,18
ExtM-B	-0,02	0,91**	0,55**	0,38**	0,14	-0,01
ExtS-B	0,02	0,62**	0,90**	0,54**	0,21*	-0,14
Introj-B	-0,20	0,38**	0,51**	0,82**	0,33**	0,09
Ident-B	-0,46**	-0,03	0,04	0,21*	0,63**	0,43**
Intern-B	-0,42	0,00	-0,04	0,02	0,37	0,36**

** . Korrelationen är signifikant vid 0,01-nivån (tvåsidigt).

* . Korrelationen är signifikant vid 0,05-nivån (tvåsidigt).

Tabell A2 illustrerar förhållandet mellan olika arbetsuppgifter i de markerade cellerna. Värdet i rutan som är gemensam för Am-A ↔ Am-B (längst upp t.v.) visar en korrelation på $r = 0,51$. Den siffran är ett värde på sambandet mellan **amotivation** för undervisning (a) jämfört med andra arbetsuppgifter (b). Det går sedan att jämföra korrelationsvärdena i de övriga motivationsregleringarna genom att följa diagonalen nedåt och till höger. Värt att lägga märke till är att skillnaden i motivation till olika arbetsuppgifter är störst (= samvarierar minst) i kategorierna amotivation och inre motivation; alltså ytterligheterna i motivationsreglering.

Tabell A3. Bivariat analys av korrelationer mellan olika former av motivationsregleringar (MWMS).

	Am	Ext-Mat	Ext-Soc	Introj	Ident	Int
Amotivation	-					
Extern-Materiell	0,04	-				
Extern-Social	0,09	0,64**	-			
Introjekterad	-0,10	0,42**	0,59**	-		
Identifierad	-0,56**	0,07	0,16	0,39**	-	
Intern	-0,67**	0,02	-0,03	0,14	0,75**	-

** . Korrelationen är signifikant vid 0,01-nivån (tvåsidigt).

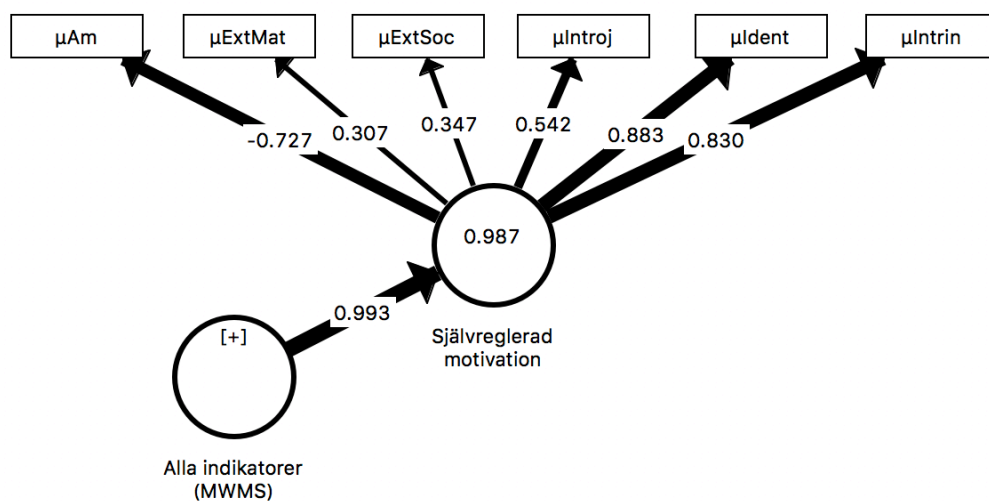
* . Korrelationen är signifikant vid 0,05-nivån (tvåsidigt).

Motivationsregleringar som ligger teoretiskt nära korrelerar mer än teoretiskt separerade regleringar.

Tabell A4. Korrelationer mellan de ställda frågorna i MWMS och de teoretiska motivationsregleringarna.

	Am1	Am2	Am3	E-M1	E-M2	E-M3	E-S1	E-S2	E-S3	Ij1	Ij3	Ij4	Id1	Id2	Id3	Int1	Int2	Int3
Amotivation	0,84	0,92	0,85	0,10	-0,06	0,07	-0,03	0,11	0,15	-0,06	-0,12	-0,05	-0,67	-0,44	-0,40	-0,56	-0,69	-0,60
Extern-Materiell	-0,03	0,03	0,11	0,84	0,80	0,77	0,58	0,50	0,57	0,42	0,19	0,30	0,00	0,11	0,05	0,08	-0,02	0,00
Extern-Social	0,03	0,07	0,14	0,55	0,52	0,48	0,86	0,86	0,83	0,48	0,41	0,42	0,09	0,15	0,16	0,04	-0,06	-0,04
Introjekterad	-0,20	-0,09	0,03	0,40	0,29	0,33	0,61	0,43	0,47	0,68	0,75	0,78	0,24	0,40	0,33	0,18	0,08	0,13
Identifierad	-0,55	-0,53	-0,37	0,02	0,13	0,01	0,20	0,17	0,03	0,18	0,49	0,23	0,80	0,91	0,85	0,71	0,63	0,73
Intern	-0,65	-0,58	-0,55	-0,01	0,08	-0,03	0,03	0,06	-0,17	0,10	0,23	0,01	0,75	0,65	0,55	0,90	0,93	0,93

De gula rutorna visar störst samband. Tabellen visar att de ställda frågorna korrelerar mest med sin egen kategori och bekräftar den teoretiska förståelsen. Tabellen får även agera exempel på hur analysprocess och validering av mätverktygen gick till.



Figur A1. Styrkan i sambanden mellan de olika motivationsregleringarna. **Identifierad** har mest effekt (0.883) på den totala motivationen bland alla deltagare. Tjockare pilar betyder större effektstyrka. Sambandet till motivationsregleringen amotivation har en stark negativ effekt. I cirkeln märkt »Alla indikatorer» rymms alla frågor som ställdes i mätinstrumentet MWMS. De visas inte här för att göra figuren tydlig och lättläst.

7.2 Tabeller och figurer över attityder till autonomisupport (PIS)

Tabell A5. Relativt Autonomi-Index och sub-skalar från PIS i relation till motivationsreglering gentemot muskläraryrket.

	Amotivation	Ext-Materiell	Ext-Social	Introjekterad	Identifierad	Intern
RAI	-0,148	0,018	-0,001	-0,015	0,100	0,069
HC	0,190	0,035	0,044	0,084	-0,062	-0,061
MC	0,171	0,194	0,150	0,183	-0,017	-0,032
MA	-0,013	0,211	0,146	0,145	0,042	0,056
HA	0,040	0,090	0,068	0,110	0,101	0,020

När en deltagares RAI ökar så finns en tendens att deltagarens rapporterade **amotivation** går ner samtidigt som det rapporterade värdet för **identifierad** motivationsreglering ökar.

Tabell A6. Bivariat analys av korrelationer mellan olika grader av autonomisupport.

	HC	MC	MA	HA
Starkt kontrollerande (HC)	-			
Måttligt kontrollerande (MC)	0,30*	-		
Måttligt autonomifrämjande (MA)	-0,19	0,36*	-	
Starkt autonomifrämjande (HA)	-0,13	0,25*	0,70**	-

** Korrelationen är signifikant vid 0,01-nivån (tvåsidigt).

* Korrelationen är signifikant vid 0,05-nivån (tvåsidigt).

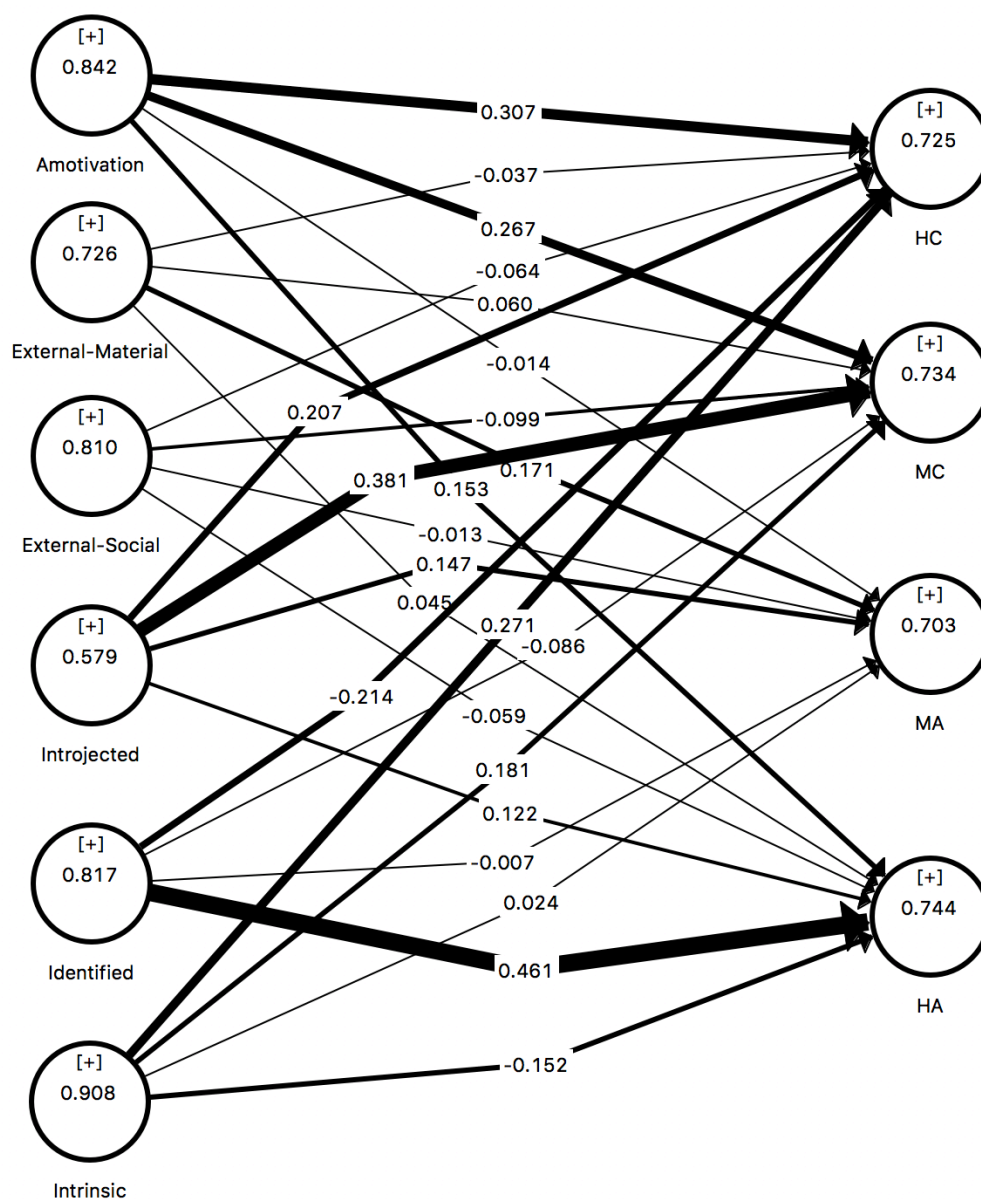
Tabell A6 visar att den teoretiska förståelsen av autonomisupport stämmer på det sätt att koncept som ligger teoretiskt nära varandra har ett starkare samband än de som ligger långt från varandra.

Tabell A7. De fyra attitydprofilerna från PIS i jämförelse med olika index.

	Antal	Andel	RAI (μ)	MIA (μ)	SI (μ)	AI (μ)
HögA-LågK	26	29%	13,595	11,511	27,088	4,470
HögA-HögK	26	29%	10,564	9,530	22,259	4,065
LågA-LågK	21	23%	10,349	11,418	23,981	4,472
LågA-HögK	18	20%	5,389	10,074	17,160	4,333

SI = superindex, AI = Aspirations-Index (målsättningar som musiker)

Tabell A7 visar profilerna för PIS. Profiltillhörigheterna baseras på att deltagaren har rapporterat autonomisupport över eller under det totala medelvärdet i varje kategori. Profilen HögA-LågK har rapporterat autonomisupport över det totala medelvärdet samt en kontrollerande attityd under medel.



Figur A2. Effektstyrka, eller vikt mellan olika motivationsregleringar och attitydkategorierna. Siffrorna i pilarna är standardiserade regressionskoefficienter. Tjockare pilar och högre siffror betyder starkare effekt. I cirkelarna visas Cronbachs alfa. De starkaste effekterna för hela gruppen deltagare var mellan: **identifierad** motivationsreglering och starkt autonomifrämjande attityd (HA); **introjekterad** motivationsreglering och måttligt kontrollerande attityd (MC); **amotivation** och starkt kontrollerande attityd (HC).

7.3 Tabeller och figurer över musiklärares förhållande till musikeryrket (AI)

Tabell A8. Olika yrkesidentiteters samband med autonomisupport.

	RAI	HC	MC	MA	HA
Musiker viktigast	0,021	-0,037	-0,146	-0,003	-0,093
Lärare viktigast	-0,087	0,091	0,182	-0,073	0,088

Tabellen (ovan) visar att musikeridentitetens grad av betydelse korrelerade mindre med en måttligt kontrollerande attityd (MC) jämfört med musikläraridentitetens grad av betydelse.



Figur A3. Effektstyrkan av musikernas kontrollerande attityd (t.v.) i jämförelse med musiklärarnas kontrollerande attityd (t.h.). Figuren visar att musikerna rapporterade en något mindre kontrollerande attityd jämfört med musiklärarna.

Tabell A9. Deltagarnas målsättningar som musiker jämfört med motivationsregleringen till musikläraryrket.

	Amotivation	Ext-Materiell	Ext-Social	Introjekterad	Identifierad	Intern	MIA-a ³⁵
AI – Externa mål	-0,006	0,039	0,033	-0,010	0,029	0,116	0,078
AI – Interna mål	-0,062	0,101	-0,082	0,009	0,119	0,222	0,261

Tabellen (ovan) visar att alla målsättningar som musiker har ett samband med autonom motivation³⁶ till musikläraryrket, men interna målsättningar har starkast samband.

Tabell A10. Korrelationer mellan index i för profilen HMML jämfört med andra identiteter.

HMML	SI	AI int	MIA	MIA-a
AI int	0,515	-		
MIA	0,897	0,520	-	
MIA-a	0,626	0,634	0,745	-
RAI	0,813	0,277	0,700	0,276
Musiklärare	SI	AI int	MIA	MIA-a
AI int	0,140	-		
MIA	0,755	0,123	-	
MIA-a	0,510	0,292	0,742	-
RAI	0,794	-0,029	0,231	0,038
Musiker	SI	AI int	MIA	MIA-a
AI int	0,381	-		
MIA	0,794	0,254	-	
MIA-a	0,669	0,277	0,795	-
RAI	0,583	0,196	-0,003	0,062

AI int = interna målsättningar som musiker. MIA-a = motivationsindex för undervisning. Samband över 0,5 är starka.

³⁵ MIA-a = Motivationsindex för undervisningen.

³⁶ identifierad och intern

Tabell A11. Bivariat analys av korrelationer mellan olika typer av målsättningar (AI).

	ExtM	ExtS	IntC	IntP
Extern-Materiell	-			
Extern-Social	0,65**	-		
Intern-Social	0,35**	0,39**	-	
Intern-Personlig utveckling	0,38**	0,50**	0,43**	-

** Korrelationen är signifikant vid 0,01-nivån (tvåsidigt).

Deltagarna rapporterade ett större samband mellan **Intern-Personlig utveckling** (att utveckla sin konstnärliga förmåga) och **Extern-Social** (att vara respekterad bland andra musiker) än med **Intern-Social** (att göra världen till en bättre plats med hjälp av musik).

7.4 Tabeller och figurer över generella teoretiska koncept

Tabell A12. Korrelationer mellan olika index för profilen HMML.

	MIA	MIA-a	MIA-b	RAI	KI	ASI	AI	AI ext
Motivationsindex Inklusiv Amotivation (MIA)	-							
Motivationsindex (a) - för undervisning (MIA-a)	0,75**	-						
Motivationsindex (b) - för övrigt arbete (MIA-b)	0,90**	0,38	-					
Relativt Autonomi-Index (RAI)	0,70**	0,28	0,79**	-				
Kontrollerande Index (KI)	-0,46*	-0,53**	-0,30	-0,32	-			
Autonomi-Support Index (ASI)	0,31	-0,14	0,53*	0,67**	0,42*	-		
Aspirations-Index (AI)	0,48*	0,52*	0,33	0,26	-0,49*	-0,06	-	
Aspirations-Index (externa målsättningar)	0,34	0,30	0,27	0,22	-0,43*	-0,06	0,90**	-
Aspirations-Index (interna målsättningar)	0,52*	0,63**	0,31	0,23	-0,43*	-0,06	0,87**	0,56**

** Korrelationen är signifikant vid 0,01-nivån (tvåsidigt).

* Korrelationen är signifikant vid 0,05-nivån (tvåsidigt).

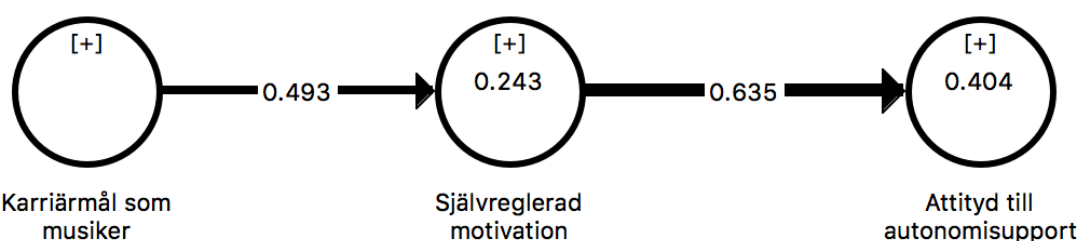
Noteringvärt är att RAI har starkast samband med autonom motivation för övriga arbetsuppgifter (MIA-b).

Tabell A13. Relativt Autonomi-Index och sub-skalar från PIS i korrelation med motivationsreglering gentemot musikläraryrket för profilen HMML.

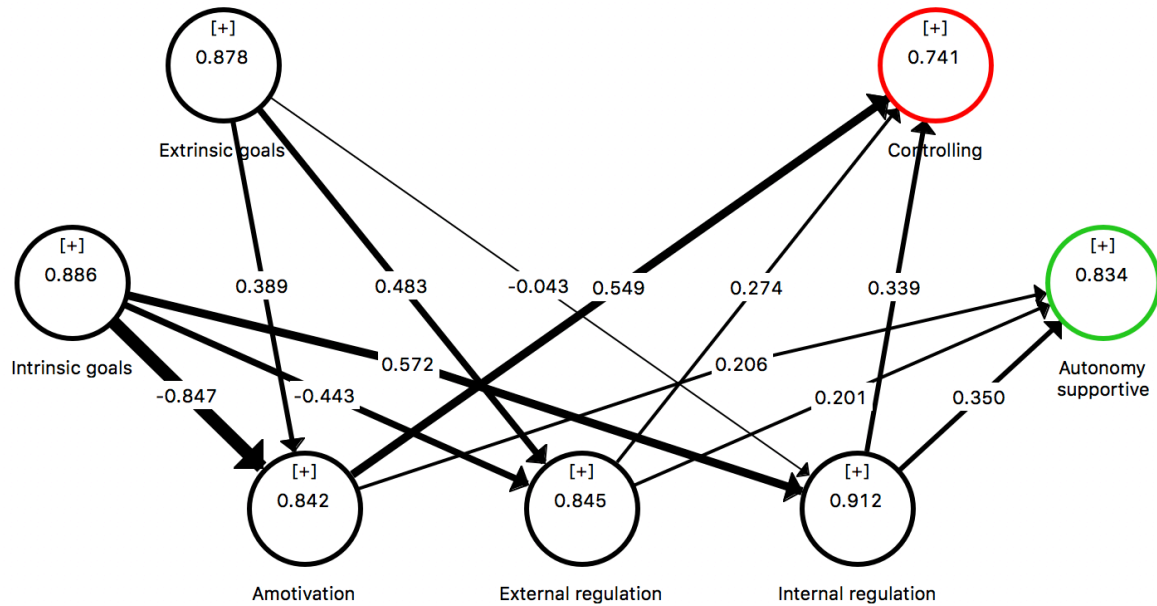
	Amotivation	Ext-Mat	Ext-Soc	Introj	Ident	Intern
RAI	-0,084	-0,022	0,044	-0,171	0,604	0,734
HC	-0,010	-0,262	-0,105	0,141	-0,471	-0,427
MC	0,389	0,168	0,397	0,539	0,174	0,023
MA	0,072	0,019	0,290	0,324	0,429	0,470
HA	0,192	-0,111	0,149	0,156	0,349	0,405

Profilen HMML utgjorde 25% av hela gruppen deltagare. Sambanden visar tydligt på mycket starka korrelationer mellan autonom motivation till yrket och autonomiframjande attityder. Korrelationer över 0,5 är starka. Jämför denna tabell med **Tabell A5** som innehåller samma korrelationer för hela gruppen deltagare.

Kopplingar mellan studiens teoretiska koncept

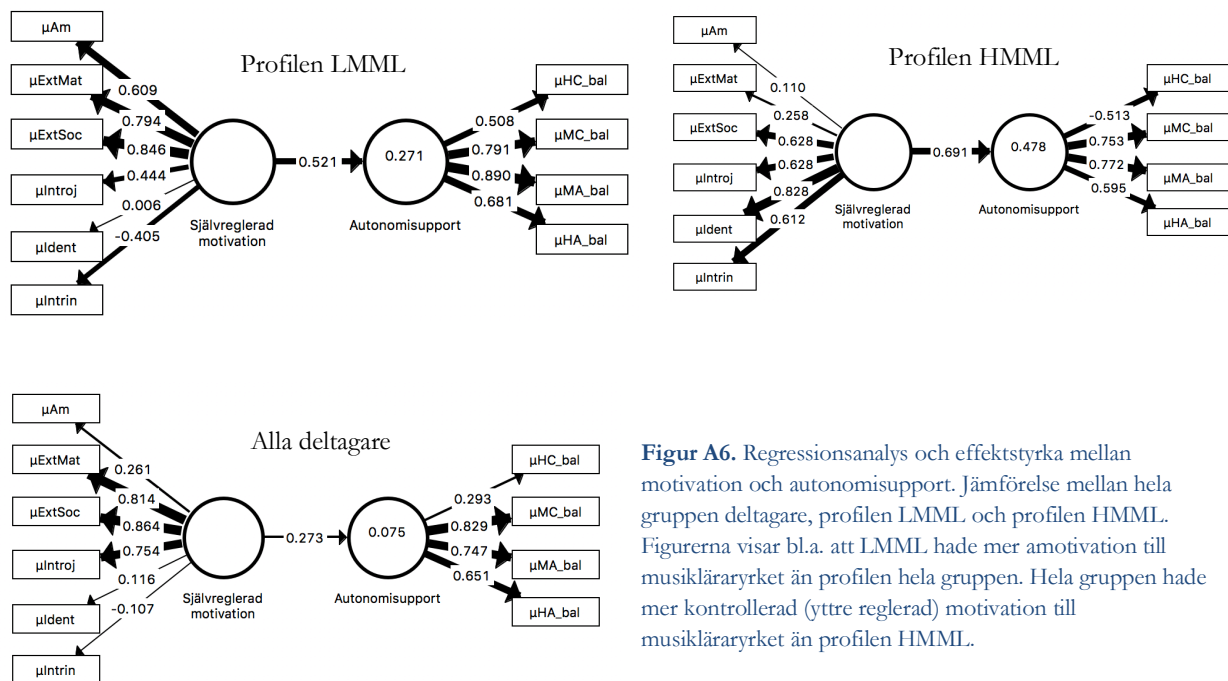
**Figur A4.** Sambanden mellan musiklärarens karriärmål som musiker, deras motivation till yrket och till den autonomiframjande attityden. Talen i pilarna anger betakoefficienten (β). Talen i cirkelarna representerar R².

De teoretiska antagandena i föreliggande studie bygger på att karriärmål som musiker den självreglerade motivationen (autonom eller kontrollerad) gentemot musiklärarkyrket (via de grundläggande behoven). Självreglerad motivation har i sin tur en signifikant påverkan på attityden till autonomisupport. Bakom den förenklade bilden i **Figur A4** (ovan) döljer sig ett komplext mönster av relationer mellan olika nyanser av de huvudsakliga faktorerna (se **Figur A5**).



Figur A5. Stiganalys och samband mellan målsättning, motivation och attityd till autonomisupport.

Pilarnas tjocklek mellan de faktorerna visar värdet på styrkan (effekten) i relationen. Ett högre värde är lika med större effekt (Garson, 2016). Observera att effekten och sambandet kan vara både positivt och negativt. Talen i cirkelarna representerar Cronbachs alfa.



Figur A6. Regressionsanalys och effektstyrka mellan motivation och autonomisupport. Jämförelse mellan hela gruppen deltagare, profilen LMML och profilen HMML. Figurerna visar bl.a. att LMML hade mer amotivation till musiklärarkyrket än profilen hela gruppen. Hela gruppen hade mer kontrollerad (yttre reglerad) motivation till musiklärarkyrket än profilen HMML.

8 Litteraturförteckning

- Ahn, I. M., Patrick, H., Levesque-Bristol, C., & Chiu, M. (den 30 Juli 2018). Measuring Teacher Practices That Support Student Motivation: Examining the Factor Structure of the Teacher as Social Context Questionnaire Using Multilevel Factor Analyses. *Journal of Psychoeducational Assessment*.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. i G. Ahrne, & P. Svensson, *Handbok i kvalitativa metoder* (2 uppl., ss. 8-16). Stockholm: Liber AB.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion : Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Amoura, C., Berjot, S., Gillet, N., Caruana, S., Cohen, J., & Finez, L. (2015). Autonomy-Supportive and Controlling Styles of Teaching: Opposite or Distinct Teaching Styles? *Swiss Journal of Psychology*, 74 (3).
- Angeline, V. R. (2014). Motivation, professional development, and the experienced music teacher. *Music Educators Journal*, 101(1).
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2).
- Atkinson, E. (2000). An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation. *Educational Psychology*, 20(1).
- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, ss. 189–206.
- Bakker, A., Albrecht, S., & Leiter, M. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1).
- Ballantyne, J. (2005). Identities of music teachers: Implications for teacher education. i M. Cooper (Red.), *Teacher education: Local and global: Australian Teacher Education Association Conference proceedings* (ss. 39-44). Gold Coast: Australian Teacher.
- Ballantyne, J., & Grootenboer, P. (November 2012). Exploring Relationships between Teacher Identities and Disciplinarity. *International Journal of Music Education*, 4(30).
- Barkoukis, V., Koidou, E., Tsorbatzoudis, H., & Grouios, G. (2012). School and Classroom Goal Structures: Effects on Affective Responses in Physical Education. *Physical Educator*, 69(3).
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-determination Theory Perspective. *Science Education*, 84(6).
- Bladh, S. (December 2004). Music Teachers--in Training and at Work: A Longitudinal Study of Music Teachers in Sweden. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(3).
- Bott, M., Karanevich, A., Garrard, L., Price, L., Mudaranthakam, D., & Gajewski, B. (2018). Confirmatory Factor Analysis Alternative: Free, Accessible CBID Software. *Western Journal of Nursing Research*, 40(2).

- Bouij, C. (December 2004). Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, 3(3). Hämtat från Action, Criticism, & Theory for Music Education.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction* (4 uppl.). Cambridge, Massachusetts: Belknap Press.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5 uppl.). Oxford: Oxford University Press.
- Chemolli, E., Gagné, M., & Reynolds, C. R. (2014). Evidence Against the Continuum Structure Underlying Motivation Measures Derived From Self-Determination Theory. *Psychological Assessment*, 26(2).
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E., Kaap-Deeder, L., & Verstuyf, S. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures . *Motivation and Emotion*, 39(2).
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J.-W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69.
- Cogdill, S. (2015). Applying Research in Motivation and Learning to Music Education: What the Experts Say. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2).
- Corkin, D. M., Ekmekci, A., & Parr, R. (Juni 2018). The effects of the school-work environment on mathematics teachers' motivation for teaching: A self-determination theoretical perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6).
- De Charms, R. (1968). *Personal Causation*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Deci, E. (april 1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4).
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of Performance Standards on Teaching Styles: Behavior of Controlling Teachers.". *Journal of Educational Psychology*, 74(6).
- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B., & Leone, D. (1994). Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Personality*, 62(1).
- Deci, E., Olafsen, A., & Ryan, R. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4 (1).
- Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. (S. Ball, Red.) *Journal of Educational Psychology*, 73(5).
- Djurfeldt, G., Larsson, R., & Stjärnhagen, O. (2018). *Statistisk verktygslåda 1 : Samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Drummond, B. (2001). The Classroom Music Teacher Inspirations, Aspirations and Realities. The Evidence from Northern Ireland. *British Journal of Music Education*, 18(1).
- Eccles, J. (2009). Who Am I and What Am I Going to Do With My Life? Personal and Collective Identities as Motivators of Action. *Educational Psychologist*, 44(2).

- Eccles, J., & Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3).
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska Litteraturstudier I Utbildningsvetenskap : Vägledning Vid Examensarbeten Och Vetenskapliga Artiklar* (1 uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A., & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad.* (5 uppl.). Stockholm: Wolters Kluwer Sverige AB.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1).
- Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs.* 314. London: SAGE Publications.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå.* Stockholm: Natur & Kultur.
- Gagné, Forest, Vansteenkiste, Crevier-Braud, Broeck, v. d., Aspel, . . . Westbye. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2).
- Gagné, M. (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3).
- Gagné, M., & Deci, E. (2014). The History of Self-Determination Theory in Psychology and Management. i M. Gagné, *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory* (ss. 1-19). Oxford: Oxford University Press.
- Garson, G. D. (2016). *Partial Least Squares: Regression and Structural Equation Models.* . Asheboro, NC: Statistical Associates Publishers.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: En litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4).
- Grant, A., & Shin, J. (2012). Work Motivation: Directing, Energizing, and Maintaining Effort (and Research). i R. Ryan M. (Red.), *The Oxford Handbook of Human Motivation.* 2012: Oxford University Press.
- Grolnick, W., Ryan, R., & Calfee, R. C. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2).
- Grolnick, W., Ryan, R., & Sherman, S. J. (1987). Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5).
- Guay, F., & Boggiano, A. K. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27.
- Guvenc, H. (2015). The Relationship between Teachers' Motivational Support and Engagement versus Disaffection. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 15(3).

- Gymnasieguiden. (den 11 mars 2019). *Gymnasieguiden.se*. Hämtat från Sök gymnasieskolor: <https://www.gymnasieguiden.se/gymnasium?program=14&orientation=42&order=default&page=1&query=>
- Hair, J. F., Hult, G. T., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2 uppl.). Los Angeles: Sage.
- Harlow, H. F., Harlow, M. K., & Meyer, D. R. (april 1950). Learning motivated by a manipulation drive. *Journal of Experimental Psychology*, 40(2).
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Howard, Gagné, Morin, & Broeck, V. D. (aug-okt 2016). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of Vocational Behavior*, 95-96.
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A., & Forest, J. (2018). Using Bifactor Exploratory Structural Equation Modeling to Test for a Continuum Structure of Motivation. *Journal of Management*, 44(7).
- Hsu, H.-C. K., Wang, C., & Levesque-Bristol, C. (2019). Reexamining the impact of self-determination theory on learning outcomes in the online learning environment. *Education and Information Technologies*.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1).
- Hylander, I. (1998; rev. 2001). *Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod (FOG rapport)*. Forum för organisations- och gruppforskning. Linköping: Linköpings Universitet.
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld: Introduktion till pedagogisk psykologi* (4 uppl.). (J. Retzlaff, Övers.) Lund: Studentlitteratur AB.
- Jang, H., Reeve, J., Deci, E., & Graesser, A. C. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3).
- Kaplan, H. (2018). Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Social Psychology of Education*, 21(1).
- Karlsson, M. (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program. En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*. Lund: Lunds Universitet.
- Kasser, T., & Ryan, R. (1996). Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3).
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. i P. Schmuck, & K. Sheldon (Red.), *Life goals and well-being: Towards a Positive Psychology of Human Striving* (s. 230). Hogrefe & Huber Publishers.
- Klassen, R., Aldhafri, S., Mansfield, C., Purwanto, E., Siu, A., Wong, M., & Woods-Mcconney, A. (2012). Teachers' Engagement at Work: An International Validation Study. *The Journal of Experimental Education*, 80(4).

- Kline, R. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4 uppl.). New York: Guilford Publications.
- Kokotsaki, D. (2010). Musical involvement outside school: How important is it for student-teachers in secondary education? *British Journal of Music Education*, 2(27).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (S.-E. Torhell, Övers.) Lund: Studentlitteratur.
- Litalien, Morin, Gagné, Vallerand, Losier, & Ryan. (2017). Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 51.
- Locke, E., Latham, G., & Fowler, R. D. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *American Psychologist*, 57(9).
- Maslow, A. H. (juli 1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4).
- Núñez, J. L., Fernández, C., León, J., & Grijalvo, F. (2014). The Relationship between Teacher's Autonomy Support and Students' Autonomy and Vitality. *Teachers and Teaching*, 21 (2).
- Nielsen, K. (2000). *Mästarlära : Lärande Som Social Praxis*. (S. Kvale, Red., B. Nilsson, & J. Retzlaff, Övers.) Lund: Studentlitteratur.
- Olafsen, A. H., Halvari, H., Forest, J., & Deci, E. L. (2015). Show them the money? The role of pay, managerial need support, and justice in a self-determination theory model of intrinsic work motivation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56.
- Parkes, K., & Daniel, R. (2013). Motivations impacting upon music instrument teachers' decisions to teach and perform in higher education. . *British Journal of Music Education*, 30(3).
- Pellegrino, K. (2009). Connections Between Performer and Teacher Identities in Music Teachers: Setting an Agenda for Research. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1).
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1).
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., & Brière, N. (2001). Associations Among Perceived Autonomy Support, Forms of Self-Regulation, and Persistence: A Prospective Study. *Motivation and Emotion*, 25(4).
- Radel, Pelletier, Baxter, Fournier, & Sarrazin. (2014). The paradoxical effect of controlling context on intrinsic motivation in another activity. *Learning and Instruction*, 29(C).
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102(3).
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. i E. L. Deci, & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3).

- Reeve, J., & Halusic, M. (2009). How K-12 Teachers Can Put Self-determination Theory Principles into Practice. *Theory and Research in Education*, 7(2).
- Reeve, J., & Su, Y. (2014). Teacher Motivation. i M. Gagné, *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. P. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students . (G. Michael, Red.) *Journal of Educational Psychology*, 91(3).
- Reeve, J., Jang, H., Harris, & R., K. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1).
- Renwick, J., & Reeve, J. (2012). Supporting Motivation in Music Education. i G. McPherson, & G. Welch, *The Oxford Handbook of Music Education* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. (K. R. Harris, Red.) *Journal of Educational Psychology*, 99(4).
- Ryan, R. (2012). Motivation and the Organization of Human Behavior: Three Reasons for the Reemergence of a Field. i *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford university Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness* (8 uppl.). New York: Guilford Press.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. (R. D. Fowler, E. Seligman Martin, & M. Csikszentmihalyi, Red.) *American Psychologist*, 55(1).
- Ryan, R., Connell, J., & Sherman, S. J. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5).
- Ryan, R., Koestner, M., & Deci, E. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15(3).
- Ryan, R., Mims, V., & Koestner, R. M. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4).
- Said, H., Badru, B., & Shahid, M. (2011). Confirmatory Factor Analysis (Cfa) for testing validity and reliability instrument in the study of education. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(12).
- Shepherd-Jones, A. R., & Salisbury-Glennon, J. D. (2018). Perceptions Matter: The Correlation between Teacher Motivation and Principal Leadership Styles. *Journal of Research in Education*, 28(2).
- Silverman, D. (2010). *En mycket kortfattad, ganska intressant och någorlunda billig bok om kvalitativ forskning*. (L. Sjösten, Övers.) Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2019). *Ämne - Musik*. Retrieved from Skolverket: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2>

Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUS%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3

- Skolverket. (2019). *Skolutveckling*. Hämtat från Forskning:
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/motivation-en-viktig-nyckel-till-elevers-skolframgang>
- Skolverket. (den 18 april 2019). *Skolverket > Skolutveckling > Statistik*. Hämtat från Gymnasiesskolan - Personalstatistik med behörighet - per ämne och kategori:
https://sirix.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=personall_amine2&p_flik=G&p_verksform=21&p_hman=&p_niva=S&p_amine=&P_VERKSA MHETSAR=2018&P_KOMMUNKOD=&P_LANKOD=&p_skolkod=&p_hmankod=
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30*(1).
- Taylor, Jungert, Mageau, Schattke, Dedic, Rosenfield, & Koestner. (april 2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 39*.
- Thøgersen-Ntoumani, C., Ntoumanis, N., Cumming, J., & Chatzisarantis, L. (2011). When feeling attractive matters too much to women: A process underpinning the relation between psychological need satisfaction and unhealthy weight control behaviors. *Motivation and Emotion, 35*(4).
- Thøgersen, K. (2009). *Music from the Backyard: Hagström's Music Education*. Luleå University of Technology. Luleå: Luleå University of Technology.
- Touré-Tillery, M., & Fishbach, A. (2014). How to Measure Motivation: A Guide for the Experimental Social Psychologist. *Social and Personality Psychology Compass, 8*(7).
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., Ryan, R., & Harris, K. R. (2008). What Makes Lessons Interesting? The Role of Situational and Individual Factors in Three School Subjects. *Journal of Educational Psychology, 100*(2).
- Vallerand, R., & Ratelle, C. (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. i E. Deci, & R. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Vallerand, R., Fortier, M., Guay, F., & Gen, R. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5).
- Van Den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology Of Sport And Exercise, 15*(4).
- Van Den Broeck, A., Lens, W., De Witte, H., & Van Coillie, H. (2013). Unraveling the importance of the quantity and the quality of workers' motivation for well-being: A person-centered perspective. *Journal of Vocational Behavior, 82*(1).

- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist, 41*(1).
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., Lens, W., & Graesser, A. C. (2009). Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3).
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K., Deci, E., & Carver, C. S. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(2).
- Vansteenkiste, Sierens, Goossens, Soenens, Dochy, Mouratidis, . . . Beyers. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction, 22*(6).
- Welch, G. F., Purves, R., Hargreaves, D. J., & Marshall, N. (2010). Reflections on the "Teacher Identities in Music Education" [TIME] Project. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 9*(2).
- Wery, J., & Thomson, M. (2013). Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students. *Support for Learning, 28*(3).
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- White, R. W. (september 1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*(5).
- Wild, T. C., Enzle, M. E., & Hawkins, W. L. (1992). Effects of Perceived Extrinsic Versus Intrinsic Teacher Motivation on Student Reactions to Skill Acquisition. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*(2).
- Wild, T. C., Enzle, M. E., Nix, G., & Deci, E. L. (1997). Perceiving Others as Intrinsically or Extrinsically Motivated: Effects on Expectancy Formation and Task Engagement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*(8).
- Zycinska, J., Januszek, M., Jurczyk, M., & Syska-Suminska, J. (2012). How to measure motivation to change risk behaviours in the self-determination perspective? the polish adaptation of the treatment self-regulation questionnaire (TSRQ) among patients with chronic diseases. *Polish Psychological Bulletin, 43*(4).
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder - och inga kvantitativa heller för den delen: Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 6*(4).

