



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete för ämneslärarexamen

Grundnivå 2

Elevmotivation i ämnet samhällskunskap

Lärares bild av elevmotivation samt hur lärare arbetar för att öka motivationen

Författare: Ahmad Almotlak

Handledare: Joyce Kemuma

Examinator: Jan Morawski

Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete inom ämnet samhällskunskap

Kurskod: GPG22K

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 22-01-18

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Abstract:

I detta arbete används kvalitativa intervjuer för att undersöka hur några lärare i olika kommuner uppfattar elevmotivation rent allmänt och specifikt i ämnet samhällskunskap, samt att undersöka hur lärare beskriver arbetet och arbetssätt som används för att öka motivationen hos eleverna i ämnet samhällskunskap. I denna studie har det empiriska materialet samlats in genom sex semistrukturerade intervjuer (med sex olika lärare) i ämnet samhällskunskap. Studien använder sig av dessa teorier: Self-Determination Theory (SDT), Variationsteori samt Dreyfus & Dreyfus teori om hur tillägnandet av förmågor går till. Detta för att visa hur lärare kan skapa inre motivation hos eleverna på flera sätt. Den här studien redogör för hur motivationen fungerar allmänt och i samhällskunskap specifikt, ur ett lärarperspektiv. Därefter redovisar studien hur lärare beskriver sina arbetsmetoder, vilka är återkoppling, relation med lärare, varierande arbetssätt samt att ge tydliga arbetsrutiner. Detta bedömer de intervjuade lärarna vara avgörande metoder för att motivera eleverna i ämnet samhällskunskap, i en lärandemiljö.

Nyckelord: samhällskunskap, motivation, återkoppling från lärare, relation till lärare, varierande arbetssätt, tydliga arbetsrutiner

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	1
1.2 FRÅGESTÄLLNINGAR	2
1.3 BEGRÄNSNING.....	2
2. BAKGRUND/SAMHÄLLSKUNSKAPSÄMNET	2
2.1 MOTIVATION	2
2.2 INRE OCH YTTRE MOTIVATION.....	3
2.3 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR MOTIVATION	3
2.4 BEGREPPEN MOTIVATION OCH ARBETSSÄTT	4
2.5 KURSPLANEN I LGR 11	4
2.6 SAMHÄLLSKUNSKAPSÄMNET ÖVER TID OCH RUM.....	5
3. TIDIGARE FORSKNING	5
4. TEORETISKT PERSPEKTIV.....	6
4.1 SELF-DETERMINATION THEORY	7
4.2 VARIATIONSTEORIN.....	7
4.3 DREYFUS OCH DREYFUS	8
4.4 TEORIANVÄNDNING I DETTA ARBETE	9
5. METOD OCH MATERIAL.....	9
5.1 VAL AV METOD	9
5.2 URVAL OCH AVGRÄNSNINGAR	10
5.3 PRESENTATION AV INTERVJUPERSONER.....	10
5.4 GENOMFÖRANDE	11
5.5 ETISKA STÄLLNINGSTAGANDE	11
5.6 DATABEARBETNING OCH ANALYSMETOD	12
6. RESULTAT OCH ANALYS	12
6.1 ELEVENS MOTIVATION ALLMÄNT	12
6.2 MOTIVATIONEN I SAMHÄLLSKUNSKAP.....	13
6.3 LÄRARENS ARBETSSÄTT FÖR ATT ÖKA MOTIVATIONEN	14
6.3.1 <i>Relationen med lärare</i>	14
6.3.2 <i>Variera arbetssätt</i>	15
6.3.3 <i>Återkoppling</i>	16
6.3.4 <i>Igenkänning av planering</i>	17
7. DISKUSSION/ RESULTATDISKUSSION	17
7.1 ELEVENS MOTIVATION ALLMÄNT	17
7.2 ELEVENS MOTIVATION I SAMHÄLLSKUNSKAP	18
7.3. LÄRARENS ARBETSSÄTT	18

7.3.1 Relation med lärare.....	18
7.3.2 Varierande arbetssätt.....	19
7.3.3 Återkoppling.....	19
7.3.4 Igenkänning av planering.....	20
8. METODDISKUSSION.....	20
9. SLUTSATSER OCH VIDARE FORSKNING	20
10. SAMMANFATTNING.....	21
KÄLLFÖRTECKNING	22
BILAGOR	25
BILAGA 1	25
BILAGA 2	26

1. Inledning

Att skapa och att bibehålla motivationen i teoretiska ämnen är en utmanande och avgörande uppgift för skolans lärare. Om en elev ska lära sig något så bör denne vara känslomässigt, kognitivt och beteendemässigt involverad i inlärningsprocessen. Därför har det idag utvecklats ganska många teorier om hur motivation kan skapas och hur lärare kan stärka sina elevers motivation (Jungert, 2014). Lärare förväntas också att jobba med elevmotivation, eftersom den spelar en väsentlig roll för elevernas inläring i skolans alla ämnen. En allmän uppfattning är att detta uppdrag blir svårare och mer ansträngande för lärare som undervisar teoretiska ämnen, exempelvis samhällskunskap.

Elever klagar ibland på att de inte har nytta av samhällskunskap i vardagslivet. Lärare behöver ofta kämpa för att stimulera eleverna och konkretisera ämnesinnehållet. Vissa elever vill inte delta i samhällskunskapsundervisning, i synnerhet inte de som inte tänker välja studieförberedande linjer på gymnasiet. Jag har själv hört många elever som har använt sig av fraser som exempelvis: ”Jag bryr mig inte om ämnet”, ”Det är inte ett viktigt ämne” och ”Vi har ingen nytta av ämnet”.

Därför tänker jag i föreliggande arbete analysera elevmotivation i ämnet samhällskunskap utifrån ett lärarperspektiv. Jag är intresserad av vilka metoder som lärare beskriver att de använder sig av för att stötta och motivera elever i samhällskunskap. Hur uppfattar läraren elevernas motivation och vilka arbetsätt uppfattar lärarna är motiverande för eleverna i undervisningen? Min undersökning lägger stor vikt på hur individen förstår och uppfattar den omgivning som de existerar i. Jag tycker att min forskning är viktig, eftersom ämnet samhällskunskap nästan är det enda ämnet i nuvarande skola, som har goda förutsättningar att skapa demokratiska och goda medborgare i samhället. Samhällskunskap som skolämne, kräver att läraren utvecklar sina pedagogiska och didaktiska metoder, för att kunna motivera eleverna. Samtidigt behöver läraren reflektera över vilka metoder som hen använder sig av och ta del av andras lärares erfarenheter.

I min studie ska jag därför undersöka hur lärare beskriver hur de arbetar, vilka arbetsformer som anses öka elevens motivation och hur nuvarande ”motivationsläge” är i ämnet samhällskunskap. Detta ska jag göra genom att intervjua sex samhällskunskapslärare, som alla undervisar på högstadiet i fem grundskolor. Jag väljer just denna grupp av elever (åk7-9) eftersom många elever i den här gruppen upplevs vara omotiverade i samhällskunskapsundervisningen.

1.1 Syfte och frågeställningar

Denna uppsats syftar till att undersöka hur några lärare i olika kommuner uppfattar elevmotivation rent generellt, och specifikt i ämnet samhällskunskap, samt att undersöka hur lärare beskriver arbetet och arbetssätten som används för att öka elevernas motivation i ämnet samhällskunskap. Studien görs således utifrån ett lärarperspektiv.

1.2 Frågeställningar

Med utgångspunkt i studiens syfte har forskningsfrågor formulerats som följande:

1. Hur uppfattar lärare elevers motivation rent generellt?
2. Hur uppfattar lärare elevers motivation i ämnet samhällskunskap?
3. Hur arbetar lärarna för att öka elevens motivation?

1.3 Begränsning

Valet av arbetssätt såväl som lektionsinnehåll kan påverka elevers motivation. I detta arbete har emellertid inte lektionsinnehåll specifikt, fått någon större plats, eftersom utrymmet är begränsat.

Därtill är det inte heller helt fritt för lärare att välja lektionsmaterial och innehåll, eftersom detta ska ligga i linje med kursplaner. Om lärare ska välja något extra intresseväckande material och lektionsinnehåll, måste det således finnas med inom kursens ram, det är också högst olika vad olika elever och grupper finner intresseväckande. Därför har detta arbete inte fördjupats i just lektionsinnehåll och material, detta tas endast upp när intervjupersoner nämner företeelsen som något som kan väcka intresse och höja motivation.

2. Bakgrund/samhällskunskapsämnet

I detta kapitel ges förklaring till hur begreppen motivation och arbetssätt används i detta arbete, här diskuteras även förutsättningar för motivation. Därtill ges här även en kortfattad och övergripande resumé av ämnet samhällskunskap.

2.1 Motivation

Det finns inte *en* definition som täcker hela begreppet motivation. I artikeln "Motivationsskapande undervisning och lärmiljö" (Skolverket 2020) beskrivs uttrycket motivation som ett komplext begrepp vilket används i vardagen och i skolan för att beskriva de krafter som driver människor att utföra olika handlingar. Madsen (1986) definierar motivation som "alla inre (psykiska) processer och strukturer samt yttre faktorer som driver, aktiverar och motiverar handlingar" (Madsen 1986:27). Ahl (2004) menar att motivationen är ett hypotetiskt begrepp som inte går att formulera i en generell teori (Ahl 2004:98).

Begreppet motivation delas vanligtvis upp i två delar: inre och yttre motivation, men det som verkligen motiverar oss är en kombination av både inre och yttre motivation. Inre motivation beskrivs som personliga faktorer som intresse och/eller att tillfredsställa den egna nyfikenheten, exempelvis elevens strävan att lära sig. Däremot skapas yttre motivation av miljörelaterade faktorer som belöningar. Yttre belöning är också ett komplext begrepp som inbegriper både positiva och negativa effekter, det beror på situationen och hur man belönar och hur mottagaren av belöningen uppfattar det (Gärdenfors 2010: 79-83).

Ahl (2004) hävdar att utbildningssystemet medverkar till att marginalisera elever under förutsättning att vi betraktar individer som omotiverade. Motiverade eller omotiverade är individer alltid i relation till något. Elever beskrivs omotiverade om de inte gör vad lärare vill att de ska göra. Därför ska motivationen anses som ett situationsbundet och relationellt begrepp som uppkommer i mötet mellan lärare-elev och då elever styrs att lösa vissa uppgifter eller utföra vissa handlingar. Ahl (2004) menar således att det är individuellt och situationsbundet då elever tar aktiv del i

skolarbete och undervisning. Motivationsfaktorer är alltså: ”Det som får människan att göra något” (Ahl 2004:20). Med andra ord sådant som gör att elever blir aktiva i undervisning och genomför skolarbete, exempelvis önskan om att lyckas, lusten att förstå och lära, meningsfullhet, betyg, feedback, intresse och tillitsfulla relationer med lärare. De här motivationsfaktorerna ovan är viktiga delar av elevers lärandemiljö.

2.2 Inre och yttre motivation

Påverkansfaktorer kan vara både sådant som kommer utifrån och sådant som kommer inifrån.

En inre motivation förklarar Ryan & Deci (2000) som när exempelvis en elev är motiverad att lära sig en ny omgång färdigheter eftersom hen förstår den potentiella nyttan och värdet av detta, eller om hen förstår att om hen lär sig dessa färdigheter kommer det att ge ett bra betyg och alla de privilegier som ett bra betyg ger. Inre motivation är ett viktigt fenomen för inlärare eftersom den är en naturlig källa för lärande och prestationer som systematiskt kan katalyseras eller undermineras av föräldrars och lärares handlingar (Ryan & Deci 2000:55).

Elever kan utföra extrinsiskt motiverade handlingar med förbittring, motstånd och ointresse eller alternativt med en attityd av villighet som återspeglar en inre acceptans av uppgiftens värde eller nytta. I det första fallet som också kallas det klassiska fallet med yttre motivation känner man sig externt driven till handling. I det andra fallet är det yttre målet självbestyrkt och accepteras således med en känsla av vilja. Många av de uppgifterna som lärare vill att eleverna ska utföra är inte njutbara eller intressanta i sig, så lärare kan inte alltid lita på elevens inre motivation utan behöver använda yttre motivation som metod för framgångsrik lärande (Ryan & Deci 2000:55).

Inre motivation definieras som att göra en aktivitet för dess potential att ge en inneboende tillfredsställelse snarare än för någon separerbar konsekvens. Inre motivation innebär att man ägnar sig åt utforskande och nyfikenhetsdrivna beteenden även i frånvaro av förstärkning eller belöning för att träna och öka sin kapacitet och färdigheter (Ryan & Deci 2000:56).

För att få en hög nivå av inre motivation måste människor uppleva tillfredsställelse av behoven kompetens och autonomi (Ryan & Deci 2000:56).

2.3 Förutsättningar för motivation

Antonovsky (2005) menar att det finns tre viktiga perspektiv för att skapa goda lärandemiljöer och de är relaterade till varandra.

Det första är ett salutogent perspektiv som handlar om individens känsla av sammanhang (vilket vanligen förkortas KASAM). Det salutogena perspektivet utgår och bygger på elevens resurser och fokuserar på vad fungerar bra istället för att fokusera och utgå från det som fattas eller inte fungerar bra. KASAM har stor betydelse för motivationen, vilket kan tillämpas både i skolan och utanför. Perspektivets grundar sig på tre komponenter:

- **Begriplighet:** Det betyder att elever under skoldagen och i undervisningen upplever att skolan har tydlighet, ordning, struktur och förutsägbarhet.
- **Hanterbarhet:** Det betyder att elever upplever att de har förmåga och kan hantera utmaningar i skolan i olika lägen, i skolarbetet och i de sociala relationerna.

- Meningsfullhet: Det innebär för eleverna att de deltar i vad som händer i skolan (Antonovsky 2005: 43).

Det andra är ett inkluderande perspektiv, vilket betyder att skolan utformar undervisningen och aktiviteter med tanke på elevens varierande behov och förutsättningar samt förståelse för elevens svårigheter och svårigheternas orsaker, så att eleverna kan bli delaktiga i skolans arbete och aktiviteter. Normaliseringsprincipen syftar till att normalisera förutsättningar kring elever för att ge dem ökade möjligheter att delta i skolsaktiviteter och undervisningen (Skolverket 2020: 4).

För det tredje är det den princip som kan formuleras som att: barn gör rätt om de kan. Greene (2011) tycker att lärare ska uppmärksamma vilka möjliga orsaker som ligger bakom elevernas negativa uppföranden och inte ha attityden att elever vill uppföra sig olämpligt. Elever ska kunna förstå och hantera sin miljö och därför behöver de hjälp med att utveckla sina förmågor (Greene 2011: 29).

Greene (2011) anser vidare att problem uppkommer när lärare ställer för höga krav på en elev vilket då medför att de agerar olämplig helt enkelt för att de inte kan eller förmår agera på ett lämpligare sätt (Greene 2011:30).

Enligt Hugo (2011) lider eleverna som misslyckas i skolarbete ofta av dåligt självförtroende och följaktligen måste alla lärare jobba med att bygga upp elevernas självförtroenden, så att de kan få tillbaka detta. Eleven engagerar sig i arbetsområden där hen tror sig, och har erfarenhet av, att ha lyckats tidigare; och tvärtom engagerar eleven sig inte i arbetsområden där hen har negativa erfarenheter eller känsla av att misslyckas (Hugo 2011: 82).

Elever som kommer från en miljö med låg utbildningsnivå eller kan kopplas till vissa socioekonomiska miljöer kan ha problem med att identifiera sig själva som skolelever. Exempelvis beskriver Willis (1977) i Skolverkets artikel (2020) det som hände i England tidigare, när arbetarklassungdomar inte identifierade sig med skolans medelklassnormer, och gjorde ungdomsrevolt mot dessa (Skolverket 2020: 6).

Aspelin (2012) visar i en artikel att relationen mellan elever och lärare är en av de individuellt viktigaste faktorerna som gynnar elevernas motivation och lärande (Aspelin 2012: 16).

2.4 Begreppen motivation och arbetssätt

I denna kontext, och i detta arbete, uppfattas därför begreppet *motivation* som den inre kraft vilken kan påverka och driva processen av kunskapsinhämtande hos eleven. Det är därför intressant att undersöka hur lärare arbetar för att öka motivationen. Hur lärare arbetar för att öka motivationen har i detta arbete kategoriserats som *arbetssätt*.

2.5 Kursplanen i Lgr 11

Har kursplanen något att säga om motivation och arbetssätt? Läser man kursplanen i *Lgr 11* är det svårt att se något som beskriver explicita arbetssätt för att höja eller öka elevmotivationen. Däremot finns mycket mellan raderna och rent generellt beskrivet. Ämnet är tänkt att ligga nära eleven, exempelvis det som står under rubriken "Ämnets syfte":

Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser uttrycka och pröva sina ställningstaganden i möten med andra

uppfattningar. Därigenom ska eleverna stimuleras att engagera sig och delta i ett öppet meningsutbyte om samhällsfrågor. (Lgr 11)

Återkommande i Lgr 11 under rubriken "Ämnets syfte" beskrivs också hur ämnet generellt är tänkt att presenteras för elever som på så vis ska: "utveckla kunskaper", "utveckla förståelse", "ges möjlighet", "ges förutsättningar" och "ges redskap". Läser man vidare under rubriken "Central innehåll" märks att ämnet också byggs runt individen, och därmed eleven: "Ungdomars identiteter, livsstilar och välbefinnande och hur detta påverkas, till exempel av socioekonomisk bakgrund, kön och sexuell läggning" Likaså: "Arbetsmarknadens och arbetslivets förändringar och villkor, till exempel arbetsmiljö och arbetsrätt. (Lgr 11).

Vidare: "Utbildningsvägar, yrkesval och entreprenörskap i ett globalt samhälle. Några orsaker till individens val av yrke och till löneskillnader"(Lgr11). Allt detta borde intressera och ligga nära eleven, som förhoppningsvis därmed blir stimulerad och intresserad av att lägga mer tid och energi på ämnet.

2.6 Samhällskunskapsämnet över tid och rum

Undervisning i samhällskunskap förekommer i olika länder över världen på olika sätt, exempelvis återfinns ämnen som statskunskap, historia, sociologi och geografi i ett ämne som kallas för "social studies" i USA (Larsson & Westberg 2011:367). Intresset för ämnet samhällskunskap i Sverige ökade efter andra världskriget men samhällskunskap var då inkluderat i andra ämnen, så som exempelvis historia men också i form av medborgarskapsutbildning (Grahn 2016). Talet om samhällskunskap som eget ämne, började med 1940 års skolutredning och 1946 års skolkommission. Denna skolkommission blev vägvisare för samhällskunskapsämnet. Det dröjde till 60-talet innan samhällskunskapen inrättades som eget och nytt skolämne, detta under påverkan av 1940-talets stora skolutredningar (Grahn 2016).

I Lgy65 fanns emellertid en utmaning med samhällskunskapsämnet. Det nya ämnet hade en tvärvetenskaplig karaktär och lärarna saknade denna ämneskompetens (Grahn 2016). Det då moderna Sverige ville bygga en demokratisk och jämlik skola för framtiden, detta ledde fram till ett genombrott för samhällskunskapen som ämne i den svenska skolan (Grahn, 2016). Samhällskunskap har därmed blivit en av de stora vinnarna i 1960-talets läroplaner i grundskolan och gymnasiet.

3. Tidigare forskning

Annika Liljas (2013) har i sin studie *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev* (2013) gjort fältstudier och observationer samt intervjuat 5 lärare där hon undersökt hur:

... relationer mellan lärare och elev tar sig uttryck i den regionala värld som skolan utgör. Det är lärarna som huvudsakligen följts under fältarbetet och det är ur deras perspektiv som de förtroendefulla relationerna beskrivits (Lilja 2013:15).

Lilja kommer fram till att relationer mellan lärare och elever är betydelsefulla. Centrala resultat i Lilja (2013) är:

The field studies show that for the students, whether they are seven or fifteen years old, and for the teachers, teaching is a practice in which not only subject content is

important, but also to a large extent, the relationships between teachers and students and between students (Lilja 2013:214).

Det är alltså viktigt för elevernas motivation att läraren ser, hör och lyssnar på sina elever. Studien bekräftar att när lärare och elever interagerar, så påverkar de varandra. Eleverna har känslor, förväntningar och mål som påverkar läraren när hen undervisar. Lärarens förmåga att plocka upp vad som är aktuellt och relevant gör att det blir lättare för eleverna att ta till sig undervisningen (Lilja 2013:214).

Lilja (2013) lyfter också att det är viktigt att eleverna upplever att läraren är vänlig och rättvis. Mycket av de deltagande lärarnas tid, både under lektioner och under andra förhållanden, gick ut på att bygga relationer som baserades på tillit och förtroende. Lilja påpekar att detta resultat ligger i linje med vad som kallas "the socioemotional dimension of the profession" (Lilja 2013:214) och Lilja påpekar även att det är "worth pointing out that often this work seems to be a prerequisite for achieving educational goals" (Lilja 2013: 214).

Sidorkins (2004) slutsats i boken *No Education Without Relation* är att eleven oftast blir motiverad att lära sig när hen har en relation med sin lärare (Bingham & Sidorkin 2004). En tillitsfull relation mellan elev – lärare visar sig vara ännu viktigare för utsatta barn och ungdomar som inte får uppskattning för skolprestationer i sina omgivningar. Johnson (2008) visar i en studie från Australien att det är särskilt viktigt att lärare lyssnar på eleverna som kommer från socioekonomiskt utsatta miljöer. Läraren bör möta elevernas relationsbehov och engagera sig i de situationer som ses i deras grannskap (Johnson 2008: 14). Informella möten utanför lektionstiden är en bra förutsättning för undervisning. Dessa informella möten gör att eleven känner sig bekräftad som individ och blir motiverad till just den lärarens undervisning. Innan eleven blir motiverad för lärande och skolarbete behöver eleven först bygga upp sitt självförtroende och börja identifiera sig själv som elev (Hug 2013: 96).

Hattie (2009) presenterar i sin metastudie *Visible Learning* framgångsfaktorer för elevers lärande i skolan. Nästan alla framgångsfaktorer som ligger högst upp på en lista med 138 faktorer är relaterade till vad lärare gör tillsammans med elever. Där framkommer att formativ bedömning och relationen mellan lärare och elev är två av de högst rankade framgångsfaktorerna på den listan. Hattie betonar också vikten av att lärare lyssnar och ser lärandet ur elevernas perspektiv (Hattie, 2009).

4. Teoretiskt perspektiv

I det här avsnittet redogörs för tre teoretiska utgångspunkter som kompletterar varandra. Först kommer en genomgång av Self-Determination Theory som omfattar relationen mellan inre och yttre motivation, därpå Variationsteori som berör hur viktigt det är att eleven upplever en koppling mellan relevans och det som ska läras in. Den tredje teoretiska utgångspunkten är den som Dreyfus och Dreyfus (1980) lanserar och som handlar om förvärvandet av, och en ökad förmåga/skicklighet som sker, när inlärningsobjektet är bekant och gripbart.

4.1 Self-Determination Theory

Self-Determination Theory (SDT) är en teori som illustrerar både teoretiskt och praktiskt hur lärare kan bistå sina elever för att öka deras inre motivation (Jungert 2014).

SDT anses som en omfattande teori om motivation och den fungerar som en utgångspunkt för att förstå och studera motivation som ett fenomen. Denna teori antar att inre motivation är central eftersom denna bygger på en förmodan att människor är aktiva varelser med inre förutsättningar för att ta till sig kunskap. Därför betonar SDT hur individens medverkan i sociala sammanhang påverkar motivation och välbefinnande. Detta har bidragit till utveckling av synen på yttre motivation som begrepp, vilket inte bara innebär att sträva efter att få en yttre belöning eller undvika en bestraffning, utan även som drivkraft. Följaktligen finns det olika grader av självbestämmande i, hur stor omfattning en individ gör något till följd av egen vilja eller om det är resultat av yttre omständigheter och belöningar (Jungert 2014).

Graden av självbestämmande ökar gradvis från en yttre reglering, där motivationen är en följd av yttre faktorer, genom införd reglering, där motivationen kommer från viljan att uppfylla andras förväntningar, genom identifierad reglering, där en person genomför uppgifter som inses som betydelsefulla för andra personer och samhället i längre perspektiv. Integrerad reglering står för att den identifierade regleringen har införlivats och blivit en del av en persons identitet och värderingar (Jungert 2014).

Yttre motivation bildas exempelvis när en elev engagerar sig i en skoluppgift för att nå yttre resultat, och detta resultat är fördelaktigt på grund av ett yttre krav. Däremot bildas den inre motivationen när en elev engagerar sig i skoluppgift därför att intresse för själva uppgiften finns och att uppgiften ger en inre glädje (Jungert 2014). DeCharms (1968) menar att en person är inre motiverad, när hen får känsla att hen kan kontrollera resultatet av sina handlingar och det egna beteendet. Däremot, om personen är yttre motiverad så känner hen mindre kontroll över resultat av sina handlingar och den egna situationen. DeCharms (1968) anser vidare att yttre motivation gör att människor tolkar effekterna av egna handlingar, som något de inte har kontroll över. Detta leder till att den inre motivationen minskar, och det finns många studier som visar att relationen mellan inre och yttre motivation är komplex (DeCharms 1968).

Edward Deci (1971) var en av de första som visade i ett klassiskt experiment att yttre motivation kan ha en negativ effekt på den inre motivationen. Därutöver har flera metaanalyser visat att om människor erbjuds yttre belöning för att engagera sig i en arbetsuppgift kommer intresset för själva uppgiften att minska (Deci 1971).

4.2 Variationsteorin

I boken *Variationsteori för bättre undervisning och lärande* säger Ling (2014):

Variationsteori tar alltså klart och tydlig ställning för undervisningsstrategier som är elevcentrerade, där elever och lärare interagerar aktivt för att tillsammans utforma lärandeobjektet. (Ling 2014: 130)

När eleven upplever samhörighet mellan lärandeobjekt och vardagsliv kommer det att påverka gensvaret och förståelsen till lärandeobjekt. Eleven bedömer lärandeobjektets betydelse innan hen lär sig ett objekt. Eleven blir motiverad om hen tycker att objektet har nytta och mening i sig, däremot om eleven tycker att objektet är meningslöst kommer hen inte att vara motiverade. Lärandets effektivitet blir påverkad i hög grad om lärare kan motivera eleven genom relevansstruktur (Ling 2014:142).

Ling (2014) anser att elevernas prestation och lärande blir påverkat om de tycker att objektet är relevant och berör dem. Variationsmönster som lärare använder kan fullständigt förändra omöjliga lärandesobjekt till möjliga. Relevansstruktur ökar lärarens möjligheter att hjälpa i elevens inläring. Motivationsstrategier är viktiga om de innehåller relevansstruktur för eleverna. Läraren ska skapa aktiviteter som gör eleverna motiverade och samtidigt aktiviteter som har fokus på kritiska drag hos lärandesobjekt (Ling 2014:146).

4.3 Dreyfus och Dreyfus

Stuart E Dreyfus och Hubert L Dreyfus har i sin artikel och undersökning "A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition" (1980) beskrivit hur de ser på inläring.

Vid inläring av nya färdigheter finns två alternativ. Det första alternativet är att genom imitation, försök och misstag, treva sig fram till förståelse. Det andra alternativet är att få hjälp av en instruktionsmanual eller en instruktör som förtydligar, förklarar och påvisar eventuella mönster. Det sistnämnda alternativet är mer effektivt och underlättar förståelsen, som i sin tur underlättar tillägnet av kunskap och förmågor.

Dreyfus & Dreyfus (1980) utgår även ifrån att kunskap och förmågor är något man förvärvar genom övning. Genom övning blir man också bättre och bättre på att tillägna sig expertis. Därför spelar konkreta och tidigare erfarenheter en viktig roll i lärandeprocessen. Processen består av fem nivåer, vilka är:

- Novice: Som nybörjare saknar inläraren referensramar och famlar i en för inläraren kontextfri situation. Därför kan hen inte lita på eget omdöme eller uppfattning utan förlitar sig på instruktioner eller manualer som inte är helt överskådliga för nybörjaren och därför kan inläraren inte göra något spontant.
- Competence: Denna nivå präglas av att inläraren har fått en viss erfarenhet och med hjälp av en lärare eller instruktör börjat skönja vissa mönster eller rutiner, men man är inte självgående, instruktioner eller manualer är fortfarande viktiga. Hjälp behövs fortfarande från läraren.
- Proficiency: Inläraren har ännu inte blivit helt självständig och inte helt effektiv, men hen har ändå fått lite mer erfarenhet, så pass att hen kan bedöma information.
- Expertise: Instruktioner och manualer behövs inte längre. Inläraren kan agera på egen hand, reflektera och analysera över vad hen gör.
- Mastery: Inläraren förstår sin kontext, blir effektiv och helt självständig. Reglerna och instruktionerna som fungerat som stöd tidigare är nu borta på den här nivån. Man kan överföra erfarenheter, förmågor och kunskaper till nya områden och arbetet flyter på intuitivt.

Dreyfus och Dreyfus (1980) hänvisar i sin artikel till en studie som gjordes 1972 och som visade att prestationen förbättrades dramatiskt om urvaluppgiften hängde samman med tidigare erfarenhet. Vid utformandet av utbildningsmaterial kan det därför vara viktigt att ta hänsyn till detta, för att underlätta inlärningsprocessen (Dreyfus & Dreyfus 1980).

4.4 Teorianvändning i detta arbete

Self-Determination Theory som omfattar relationen mellan inre och yttre motivation vilket kopplas till intervjupersonernas svar under rubriken “7.1 Elevens motivation allmänt”.

Variationsteori som berör hur viktigt det är att eleven upplever en koppling mellan relevans och det som ska läras in kopplas till intervjupersonernas svar under rubrikerna “7.1 Elevens motivation allmänt” och “7.2. Elevens motivation i samhällskunskap”.

Dreyfus och Dreyfus (1980) handlar om förvärvandet av, och en ökad förmåga/skicklighet som sker, när inlärningsobjektet är bekant och gripbart kopplas till intervjupersonernas svar under rubrikerna “7.2 Elevens motivation i samhällskunskap”, “7.3.3 Återkoppling” och “7.3.4. Igenkänning av planering”.

5. Metod och material

I det här avsnittet beskrivs samt motiveras urval av kvalitativa undersökning som studiemetod. Därefter redogörs för urvalsprocessen och genomförandet av intervjuer. Efter det framställs etiska övervägningarna och analysmetod.

5.1 Val av Metod

”I pedagogiska forskningsfältet är det alltså sättet att analysera datamaterialet som bestämmer om det är kvantitativt eller kvalitativt” (Dimenäs 2020:93). Enligt Bryman (2018) skiljer kvantitativ forskning sig ifrån kvalitativ på flera olika sätt, som inte alltid är fasta. Kvantitativ forskning fokuserar på människors beteende medan kvalitativa forskning fokuserar på betydelsen av det här beteendet. I kvantitativ forskning genomför forskare sin forskning i onaturliga och styrda miljöer och situationer, medan forskare i kvalitativ forskning genomför sin undersökning i naturliga situationer och miljöer (Bryman 2018:488). Bryman (2018) anser vidare att inom kvalitativ forskning kommer teori som resultat av undersökningen och inte som en utgångspunkt för undersökningen. Däremot i kvantitativ forskning styr teoretiska frågeställningar insamling och analysen av data, och forskares resultat integreras i de relevanta teorierna (Bryman 2018:458).

Enligt Bryman (2018) är den kvalitativa forskningen en etnografisk undersökning, vilken genomförs genom ett stort antal intervjuer, och därför betraktas intervjuer som den mest användbara metoden i kvalitativ forskning. Kvalitativa intervjuer kan vara både ostrukturerade och semistrukturerade. I båda fallen ges intervjupersonen flexibilitet, både gällande tolkning och att uppfatta frågor för att besvara dem på sitt eget sätt. I dessa intervjuer läggs det stor vikt på intervjupersonens beteende och

förståelse av händelser och mönster. Semistrukturerade intervjuer är däremot en typ av intervju, då forskaren har sina specifika teman i en lista med sig till intervjun. Intervjupersonen har stor frihet att utforma sina svar på sitt eget sätt (Bryman 2018:561).

Denna studies syfte är att ta reda på lärares observationer och metoder i klassrummet och då framstår den kvalitativa intervjun som ett effektivt verktyg (Bryman, 2018:457).

Validitet innebär att forskare samlar in relevanta data för att få svar på forskningsfrågor. Kvalitativa undersökningar har hög validitet i jämförelse med kvantitativa undersökningar eftersom man kan utveckla och ändra arbetsmetoder under kvalitativa intervjuer, om det har betydelse för forskningsfrågor (Larsen 2009:80).

5.2 Urval och avgränsningar

Inom kvalitativa undersökningar är urval oftast målstyrda. Det innebär att urvalet görs utifrån forskningens mål, så att analyserna görs från början med hjälp av vissa kriterier för att få svar på forskningsfrågorna (Jacobsson & Skansholm 2019:94, Bryman 2018:498). Ett sakligt urval innebär att forskaren medveten väljer lämpliga deltagare som kan svara på forskningsfrågor (Larsen 2009:78).

Föreliggande studie lägger tonvikt på lärarens uppfattning av elevernas motivation samt lärarens arbetsformer för att stimulera eleverna i ämnet samhällskunskap. Därför valdes lärare som har erfarenhet av att undervisa i samhällskunskap, på grundskolan/högstadiet.

Icke sekventiella urval är fasta urvalstrategier som bestäms av forskaren i inledningen och forskningsfrågor spelar stor roll vid urval (Bryman 2018:498). I den här studien valdes lärarna utifrån studiens frågor, vilka styr hela undersökningen.

Variabler är egenskaper som kännetecknar, och varierar med informanterna, i en undersökning och det är inte vanligt att omtalas i kvalitativa undersökningar som kvantitativa undersökningar (Larsen 2009:80).

Inför denna studie kontaktades många lärare i olika skolor, i olika kommuner, men det var svårt att få deltagares samtycken och många lärare tackade nej till medverkan. Jag fick studiens deltagare genom att mina vänner och deras bekanta i olika kommuner hjälpte mig.

5.3 Presentation av intervjupersoner

Jag har intervjuat 6 stycken SO-lärare som har erfarenhet och som har arbetat länge inom detta område på 5 stycken högstadieskolor. Jag planerade att göra intervjuer på plats, men dessa kom att äga rum på distans (Teams) på grund av den pågående pandemin. Alla deltagare jobbar nu som SO-lärare och presenteras under fingerade namn.

Nils är legitimerad lärare i SO-ämnena i högstadiet och har jobbat som SO-lärare i 15 år på 4 olika skolor. Han har också haft möjlighet att undervisa i matematik, eftersom han är duktig på matematik.

Lena är legitimerad lärare i SO-ämnena och engelska i högstadiet och i svenska i upp till åk-7. Hon har jobbat på samma skola sedan 1998 och har med sig mer än 20 års erfarenhet av undervisning i de ämnen hon behörig i.

Mimi är legitimerad gymnasielärare i idrott och geografi men hon har jobbat på alla stadier under sin 15-åriga lärarkarriär. Hon jobbar som SO-lärare i en högstadieskola sedan 2017.

Liam är legitimerad lärare i SO-ämnena på högstadiet. Han har jobbat som lärare i 10 år med SO-ämnena och SVA på tre skolor.

Tobias är legitimerad lärare i engelska och samhällskunskap i högstadiet. Han har undervisat svenska, engelska och SO-ämnena under de 12 år han har jobbat som lärare.

Karin är legitimerad lärare i SO-ämnena i högstadiet. Hon har jobbat som lärare i 20 år i samma skola med SO-ämnena och en kort tid med SVA.

5.4 Genomförande

Till intervjuerna tog jag med mig intervjuguiden (*bilaga 2*) som innehåller mina vägledande frågor, men samtidigt var jag beredd att ställa följdfrågor som skulle dyka upp under intervjun beroende på deltagarens svar (Bryman 2018:563). Att jag hade intervjuguiden med mig var ett stöd för mig, men jag behövde inte hålla mig till den hela tiden, men intervjuguiden hjälpte mig att hålla mig till forskningsfrågorna och studiens område. Intervjuade deltagare utgick från sina perspektiv så att de kunde svara på sina sätt och enligt sina upplevelser vilket, gav intervjuerna flexibilitet (Bryman 2018:563).

Intervjuerna har spelats in, vilket hjälpte mig att komma ihåg allt som deltagarna har uppgett och sedan kunde jag i lugn och ro lyssna och analysera svaren på mina frågor. Att spela in deltagarna gjorde att jag slapp föra anteckningar under intervjuerna, det gjorde även så att jag kunde koncentrera mig på dialogen (Dimenäs 2020:107, Kibblström 2007: 51). Alla intervjuerna genomfördes och spelades in på Teams. Deltagarna fick möjlighet att i efterhand godkänna materialet, och om det skulle visa sig önskvärt komplettera med något (Jacobsson & Skansholm 2019).

Intervjuerna inleddes med tydlig information, exempelvis att det inte finns några rätta och felaktiga svar, utan att det är deras upplevelser och erfarenheter som söks och att inspelningsfilerna ska förstöras, när uppsatsen har skrivits klart. Sedan tog jag uppvärmningsfrågor som var bakgrundsfrågor för att få informanten att slappna av och för att skapa en avspänd stämning. Inledningsfrågorna syftade till att komma igång med intervjuprocessen. När jag fick känslan, att deltagaren hade kommit in i samtalet, kunde jag börja ställa mina centrala huvudfrågor. Svaren på dessa utgjorde underlag för studieanalysen. Jag kompletterade med uppföljningsfrågor och återkopplade till frågorna för att säkra och utveckla svaren (Kibblström 2007:52, Jacobsson & Skansholm 2019:90).

5.5 Etiska ställningstagande

De sex lärarna informerades om syftet med denna studie före och i början av intervjun skriftligt och muntligt. Informationsbrevet (*bilaga 1*) informerade deltagarna om studiesyftet och att intervjun handlar om motivation för samhällskunskapsämnet, samt lärarens arbetssätt för att motivera eleverna. I början av varje inspelning gav deltagarna sina samtycken muntligt.

Deltagarens personuppgifter skyddas i denna studie för att följa konfidentiella forskningsetiska krav. Studien håller deltagares namn anonyma genom att använda

fingerade namn. Deltagarnas integritet och inspelningsljud har skyddats i en personlig skyddad dator med personligt lösenord.

Deltagarna informerades om att all information som samlats och sparats skulle användas endast för studiesyfte och endast i samband med det här examensarbetet, samt raderas när det är klart. Deltagarna informerades också att deltagande i studien är frivilligt och de har rätt att avbryta när som helst under intervjun.

5.6 Databearbetning och analysmetod

Sex intervjuer genomfördes och videoinspelades, därefter lyssnade jag och innehållet transkriberades för att få ett bra underlag och ett högre analysvärde. En variant av dokumentstudier är systematiska litteraturstudier som delats i två huvudinriktningar: metaanalys och metasyntes. Metaanalys utgår från kvantitativa data och metasyntesen utgår från kvalitativa data (Jacobsson & Skansholm, 2019:95). Tolkning, analys och bearbetning löper i stor omfattning parallellt i arbetet med kvalitativt material, där innehållet hamnar i fokus för att struktureras och möjliggöras som vetenskaplig tolkning. Kvalitativ innehållsanalys kategoriserar olika nyckelord på ett systematiskt sätt för att hitta mönster i materialet (Jacobsson & Skansholm 2019:124).

Deltagarsvar under intervjuer ligger till grund för studiens kategorier. Studien har tre huvudkategorier och en av kategorierna har fyra underkategorier. Jag har utformat kategorierna på det här sättet:

1/Elevens motivation allmänt.

2/Elevens motivation i samhällskunskap.

3/Lärares arbetsmetoder för att höja motivation:

- Relation med lärare.
- Varierande arbetssätt.
- Återkoppling.
- Igenkänning av planering.

6. Resultat och analys

I det här avsnittet redogörs för resultaten av intervjuerna. Avsnittet kategoriseras i några rubriker som skapats utifrån frågeställningar och deltagares uppfattningar om motivation.

6.1 Elevens motivation allmänt

Deltagarna svarade först på frågan om motivation ur ett allmänt perspektiv. Deras erfarenheter från tidigare lärartjänster (omfattande samtliga ämnen som de undervisat i) men också utifrån vad andra ämneslärare, som de träffar eller jobbar med, uttryckt.

Karin och Tobias betraktar sina elever som starkt motiverade eftersom eleverna har mål och stöd med sig hemifrån. Deras prestation ligger på en hög nivå, eftersom de ofta kommer från välbärgade hem och har föräldrar vars förväntningar är höga. Däremot tycker Nils och Mimi att det finns anledningar till varför deras elever är omotiverade, där hemmiljöernas negativa attityder, socioekonomisk tillhörighet eller lågutbildade vårdnadshavare negativt påverkar elevens förståelse för skolan som en viktig lärandemiljö. Lärarna säger:

”På den här skolan är motivationen ganska hög och elever vill gärna prestera eftersom det är ganska mycket fokus på betyg och deras välutbildade föräldrar ställer höga krav”. (Karin)

”Eleverna är överlag motiverade i skolan. S är ju en bra skola, det är rika människor som går där så de har stöd hemifrån och har mål”. (Tobias)

”Det är ungefär 1/4 av våra elever är omotiverade och har det lite tufft i skolan baserat på olika anledningar som diagnoser eller andra typer av socioekonomiska problem till exempel lågutbildade föräldrar, och det kräver lite andra metoder för att lyckas med dem”. (Nils)

”Vi har också elever som tycker att skolan är oviktig och det beror på att de har svårigheter i skolan eller har med sig hemifrån att skolan inte är viktig”. (Mimi)

Nils, Mimi och Liam upplever att de flesta skolelever har förståelse för att skolan är en plats där man arbetar oavsett om det roligt eller inte. Så de flesta eleverna har motivationen att klara av skolarbetet och få bra betyg och har en plan inför nästa steg. Lärarna säger:

”Jag skulle säga att under de 10 år som jag jobbat som lärare egentligen är det inte som så att motivationen har ökat eller minskat. Ungefär 75 % av våra elever är studiemotiverade och elever som i grund och botten driver sin egen process ganska mycket för att få betyg och studera vidare på programmet de önskar på gymnasiet”. (Nils)

”Flest elever tycker att skolan är viktig och meningsfull och har en förståelse för att även om man inte tycker alla ämnen är intressanta så behöver man arbeta i skolan”. (Mimi)

”De flesta elever som jag jobbar med har motivation för att kunna få betyg i grundskolan eftersom de upplever skolan som en viktig lärandesplats”. (Liam)

Tobias och Liam tycker att yttre motivation kan ha negativ effekt på elevens inlärning och kan också påverka inre motivation negativ. De tror att belöning gör att eleverna börjar fokusera på att nå den belöningen mer än utföra skolarbete på deras bästa. Lärarna säger:

”Om eleverna får en belöning kan de slarva med till exempel frågorna eller svaren och gör dem jättesnabbt för att nå den här belöningen”. (Tobias)

”Eleverna kan bli beroende av yttre motivationen och belöning för att prestera och ta aktiv del i undervisningen och skolarbeten”. (Liam)

6.2 Motivationen i samhällskunskap

Nils och Karin jämför motivationen i samhällskunskap och andra ämnen och han tycker att det är förhållandevis färre elever är omotiverade i SO. Han anser också att samhällskunskap är roligast och mest intressant mellan SO-ämnen eftersom det är ett ämne som förmodligen är mer relaterat till deras referensram. Lärarna säger:

”SO är ett ämne som ganska så många i grund och botten tycker är intressant och tar man samhällskunskap till exempel då eller specifikt, så är det ju ändå, väldigt, ofta väldigt aktuella frågor för eleverna så att det är ju väldigt träffsäkert kopplat till deras vardag”. (Nils)

”Motivationen i samhällskunskap är möjligtvis högre än i religion och andra skolämnen. Det beror på att ämnet ligger närmast dem och de känner igen sig lite mer i det vi pratar om i samhällskunskap”. (Karin)

Lena och Liam tycker att eleverna kan bli motiverade i en fråga i samhällskunskapen, om de har sett/läst något i media eller känner till något tidigare, eftersom de kanske är intresserade av det. Lärarna säger:

”De blev plötsligt intresserade när man kan knyta det till något som de redan vet en del om och som de har en del uppfattningar om de blir mer motiverade”. (Lena)

”Eleverna har ganska stark motivation, de är intresserade av exempelvis: hur ett land styrs, det finns ett intresse av vad som händer i samhället också exempelvis när de följer val på TV och sedan läser om det i samhällskunskap i skolan”. (Liam)

Mimi och Tobias tycker att ämnesområde som eleverna tidigare stött på gör dem motiverade. Eleverna är mycket motiverade när ämnesområden ligger nära deras verklighet exempelvis brottslighet och dödstraff. Dessa frågor är i regel jättespännande och intressanta för eleverna. Samtidigt är de omotiverade när det gäller ämnesområden som ligger längre ifrån deras verklighet exempelvis att arbeta med EU. Emellertid har samhällskunskap fördelen att erbjuda arbetsområden som oftast kan kopplas till elevernas verklighet. Lärarna säger:

”Sådana saker det som de liksom har mer närmare sig det upplever jag motiverar eleverna än saker som de inte riktigt förstår”. (Mimi)

”Vi har en fördel i våra So-ämnen för eleverna eftersom vi alltid kan relatera till någonting i verkligheten”. (Tobias)

6.3 Lärares arbetssätt för att öka motivationen

6.3.1 Relationen med lärare

Karin, Nils och Tobias tycker att en viktig del av det pedagogiska uppdraget, är att bygga en tillitsfull relation till eleverna. Den relationen bidrar till att eleverna känner sig i centrum av lärandemiljön och det främjar dialogen lärare-elev som i sig ökar elevens inre motivation. Lärarna säger:

”Det kommer ju gå ganska snabbt för de här eleverna om de har en bra självkänsla och läraren har under den här relationen visat att man bryr sig om den här eleven och att det liksom att eleven är viktig för mig”. (Nils)

”Den kan förbättras mycket genom en tillitsfull relation. Om jag visar att jag bryr mig och kommer ihåg dem så blir det bättre. [...] Relationer jobbar jag mycket med”. (Karin)

"Jag tror all pedagogik bygger på att man har en bra förtroenderelation till eleverna. Så tycker jag att det är en metod för att motivera elever. [...] det bidrar till att det blir bra stämning i klassen och det bidrar till att folk lär sig". (Tobias)

Nils och Tobias tycker att lärare måste prata enskilt med elever som verkar omotiverade genom att hitta tid utanför lektionstiden. De anser det som ett viktigt och givande sätt att visa uppmärksamhet och bygga en bra relation med eleven. Lärarna säger:

"Jag måste ta mig tid utanför lektionssalen och sätta mig ner och prata med eleven och fråga vad det är som gör att jag får en känsla av att den här eleven är omotiverad. Jag försöker vara väldigt närvarande med mina elever". (Nils)

"Ibland kan jag se en elev stanna kvar efter lektionen om jag ser den eleven omotiverad och frågar om läget då. Det hjälper att skapa en relation till alla elever och särskilt de tysta eleverna i klassrummet, jag vill visa att jag ser dem". (Tobias)

6.3.2 Variera arbetssätt

Alla lärare tycker att lärare kan fånga elevernas intresse genom att variera arbetsuppgifter. De anser att variation kan skapa inre motivation hos elever eftersom det ökar deras möjligheter att delta i skolarbete och undervisningen. Deltagare uttrycker detta genom kommande utdrag:

"Jag försöker att variera arbetet. Jag tycker ju att det är viktigt i skolan att elev får mer varierande möjlighet t.ex. att diskutera och prata med varandra [...] Så att variera är superviktigt så att det även blir omväxling för eleverna". (Karin)

"Det bästa sättet att motivera eleverna är att inte alltid vara likadant. Undervisningen är inte alltid bara att jag står och talar utan man varierar, det är viktigt". (Tobias)

Nils och Lena anser att elever ligger på olika nivåer så det blir olämpligt om lärare ställer samma krav på alla elever. Lärarna förklarar att eleverna behöver varierande arbetsuppgifter som passar deras förmågor annars riskerar skolan att försvaga eller att helt bli av med elevens inre motivation i skolarbetet. De säger:

"Jag tar hand om elevens motivation genom att se nivån på mina elever så att jag inte riskera att sätta dem på en mycket högre nivå än vad de kan utföra". (Lena)

"Mina elever har olika förmågor och nivåer så jag jobbar mycket med att hitta anpassningar som kan fungera för alla. Ibland kan det vara farligt för inre motivation att sätta elever med orimliga mål som de inte kan uppnå". (Nils)

Liam anser att lärare inte ska använda en enda form att jobba på eller för att examinera uppgifter på, utan olika arbetsformer. Det är bättre att använda en del former som kan vara roliga för eleverna och en del som verktyg för lärare att checka av kunskapsnivåerna hos eleverna. Liam säger:

"Jag brukar försöka variera så mycket som det går. Det är viktigt att variera för att skapa intresse".

6.3.3 Återkoppling

Liam och Nils anser att lärarna kan använda tiden när de lämnar återkoppling på att även göra det till ett tillfälle att förstå elevens beteende. De tycker att skolelev ska utveckla sina förmågor och kunskapar att uppfatta skolmiljö och händelser som kan uppkomma. Lärarna säger:

"Jag försöker uppfatta elevens beteende och utforma förståelse hos eleven när jag ger feedback i ett individuellt samtal. På så sätt gynnar elevens motivation". (Liam)

"jag utgår från att det finns anledning bakom elevens beteende. Jag sitter med den eleven och ger återkoppling om vad eleven gjorde på ett försök att förstå orsaker". (Nils)

"jätteviktigt! Och det kan räcka med en tumme upp eller liknande ibland. Men konstruktiv och formativ feedback är viktigt". (Karin)

"Positiv feedback är alltid bra och feedback, tycker jag, ska alltid innehålla något de gjort bra samt något de kan tänka på och utveckla nästa gång". (Tobias)

"Den här känslan som en elev får när lärare visar, t.ex. hur långt den eleven har kommit och vilken kunskapsutveckling den eleven har haft under det här arbetsområdet. Det blir ju att den eleven förstår och se sina förmågor vilket ökar den inre motivationen". (Mimi)

"De har dåligt självförtroende, de tror inte att de kan någonting. Det är viktigt med återkoppling eftersom de behöver se vad de kan för att få tillbaka självförtroende". (Tobias)

Nils anser att samhällskunskap som ämne utgår från att lärare förmedlar kunskapar som eleverna tar emot med hjälp av frågor. Sedan får eleverna processa frågorna och får på så sätt ut kunskaper genom debatter, samtal och diskussioner. Han säger:

"Min metodik som jag använder, det är ju i grund och botten att jag föreläser ganska mycket, men själva grunden i samhällskunskap för mig är kommunikation, samtal, diskussion, debatt".

Lena tycker att lärare ska lyssna på eleverna och försöka följa upp och se hur intresset för vissa frågor i samhällskunskap kan fångas upp. Hon säger:

"Till en början på själva arbetsområdet kanske ser lite tråkigt ut så kan man ändå fånga in det om man lyssnar in, vad de är intresserade av, gäller att sätta sig in i deras verklighet, tror jag".

6.3.4 Igenkänning av planering

Ibland kan en komplex uppgift eller en abstrakt instruktion vara en lika stor utmaning som det egentliga arbetsområdet. Eleverna kan då fastna på att de inte förstår uppgiften eller hur de ska ta sig an uppgiften. Då stjälar formen av uppgiften så mycket av tid och energi att eleverna inte längre kan lägga fullt fokus på att tillägna sig kunskapen, som det var tänkt. Och lärarna måste då ägna tid och energi på att förklara exempelvis arbetsgång. De intervjuade lärarna var överens och hävdar viktigt med att elever känner igen sig i planeringen. Vissa lärare uttrycker det genom följande utdrag:

”Planeringen ser alltid i stort sett likadan ut att den arbetsgången är känd så de vet var de hittar grejerna, och de vet hur de ska jobba. De behöver aldrig fundera på det praktiska grejerna vilket hjälper motivationen”. (Mimi)

”planeringen är en viktig del av elevenslärandet så vi tycker att den inte ska se ut komplext för att kunna locka eleverna till ämnets kunskaper”. (Liam)

”Jag underlättar planeringen som möjligt till mina elever för att de kan ta sig in smidigt i skoluppgifter. Vi sparar tid på detta”. (Nils)

”planeringen ska vara enkelt som möjligt eftersom den är en motivationsväg som använder av eleverna för att börja delta i skolarbete”. (Karin)

Ibland tar lärarna för givet att eleverna inte behöver fundera på det praktiska arbetsflödet, vilket inte stämmer. Därför har man på Mimis skola jobbat med att göra arbetsgången känd för eleverna så att de vet var de hittar grejer och hur de jobbar. Detta hjälper till att öka elevernas motivation. Lärarna tycker att de kan spara tid och energi vilket reflekterar sig positivt på kunskapsinhämtning av eleverna och fungerar som metod att öka elevens motivation för ämnet.

7. Diskussion/ Resultatdiskussion

I det här avsnittet diskuteras resultaten utifrån teorier och tidigare forskningar för att svara studiens syfte och frågeställningar.

7.1 Elevens motivation allmänt

Vissa lärare anser att de skola de arbetar på har hög motivation och att eleverna engagerar sig i skolarbete för att de har högutbildade föräldrar som ger dem stöd och lärandelust. Däremot tycker andra lärare att de omotiverade eleverna inte har det stöd de behöver hemifrån på grund av lågutbildade vårdnadshavare.

Detta är i linje med Skolverkets artikel (2020) som hävdar att elever som tillhör vissa socioekonomiska tillhörigheter eller har föräldrar med låg utbildningsnivå inte identifierar sig som skolelever och därför saknar de inre motivation för skolarbete.

Vissa lärare upplever att de flesta av eleverna är motiverade i skolan, eftersom dessa elever också anser att skolan är meningsfull och delaktighet i skolarbetet ger betyg. Det betyder att de här eleverna har insett vilka fördelar de kan få när de lyckas i skolan. Dessa lärare tycker att skolan ändå har möjlighet att lyckas med att motivera

omotiverade elever under förutsättning att insatser görs som kan skapa intresse och meningsfullhet.

Detta överensstämmer med den forskningen, Hugo (2011) som talar om att elever som inte upplevde skolan som en meningsfull lärandeplats misslyckades i skolan. De här eleverna blev intresserade av skolan och fick inre motivation att genomföra skolarbete och få betyg, eftersom skolan gjorde det meningsfullt för dem. (Hugo 2011). Detta går också i samma riktning med Ryan & Deci (2000) som hävdar att elever kan vara motiverade i sina studier om de har förståelse för kunskaper de får i lärandemiljön är betydelsefulla. De här eleverna uppfattar även goda kunskaper är vägen till bra betyg och allt som kan hänga på detta (Ryan & Deci 2000: 55).

Vissa lärare anser att yttre motivation kan innehålla en negativ verkan på inre motivation eftersom det riskerar att den yttre motivationen blir grund till elevens prestation i skolarbete. Det innebär att eleven knyter sitt deltagande i skoluppgifter till att få yttre belöning. Detta är i linje med Jungert (2014) som hävdar att yttre belöning kan påverka inre motivation negativ eftersom den reducerar elevens engagemang i själva i uppgiften eller frågan (Jungert 2014). Däremot tycker Gärdenfors (2010) att det inte är lätt att bestämma om yttre belöning har positiv eller negativ påverkan på inre motivation eftersom det är komplext och beror på belöningsmottagare och situation (Gärdenfors 2010: 79–83).

7.2 Elevers motivation i samhällskunskap

Lärarna upplever att det inte är svårt att motivera eleverna i ämnet samhällskunskap. De menar att det är lättare att motivera eleverna när lärandeobjekt har koppling till elevernas verklighet. Då engagerar eleverna sig mer i skolarbete eftersom arbetsområdet rör deras intressen. Detta överensstämmer med Ling (2014) som hävdar att elever gör en bedömning av lärandeobjekt om det ligger nära deras vardagsliv eller inte. Så tar eleverna aktiv del i skolarbete om de upplever att lärandet har betydelse i deras liv (Ling 2014: 142).

Lärarna tycker att elevernas motivation ökar när de känner igen arbetsområden som lärare lyfter upp i undervisningen. Lärare kan lyckas med att motivera omotiverade elever om elevernas intressen, tidigare erfarenheter och till för eleverna engagerande frågor kopplas till undervisningen. Detta går i samma riktning med den grundläggande psykologiska forskning som tycker att eleverna engagerar sig och blir motiverade när de har erfarenheter av aktiviteter de sysslar med i skolan (Skolverket 2020: 6).

7.3. Lärarens arbetssätt

Ett flertal motivationshöjande metoder har kommit fram under intervjuerna. Nedan beskrivs fyra arbetssätt.

7.3.1 Relation med lärare

Vissa lärare betraktar en tillitsfull relation som en viktig metod för att förbättra lärandemiljön vilken gör att eleverna lär sig snabbare. Den relationen ökar elevens inre motivation och förstärker elevens självförtroende på grund av att eleven känner sig sedd och får lärarens uppmärksamhet. Detta går i samma riktning med "Centrala resultat" i Liljas (2013) avhandling som anser att en tillitsfull relation lärare-elev ger eleven nya möjligheter och ökar den inre motivationen att delta i skolarbete vilket gör att eleven lyckas i skolan (Lilja 2013: 214).

Vissa lärare anser att en god relation förbättrar lärandet, stämning och process vilket bidrar till att eleverna får inre motivation och lär sig snabbare. Detta överensstämmer med Aspelin (2012) som hävdar att relationen lärare-elev är en avgörande faktor för elevernas motivation och lärande (Aspelin 2012: 16).

Andra lärare tycker att det är en givande metod att ha dialog och uppmärksamma eleverna utanför lektionssalen för att ge dem möjligheter att uttrycka sig tydligt och deras upplevelser. Dessa möten och samtal ger eleverna känslan av att lärare är närvarande vilket även gör eleverna mentalt närvarande i undervisningen och skapar ett intresse. Detta är i linje med Johnson (2008) som anser att eleverna blir motiverade av en lärares undervisning om den här läraren ägnar sig mycket åt sina elever utanför lektionstiden eftersom lärare bekräftar dem som individer. Därmed upplever eleverna också sig synliga och får i och genom dessa möten bra självförtroende som skolelever (Hug 2013: 96).

Lärare upplever att elever har dåligt självförtroende eftersom eleverna tror att de inte kan prestera. Det är därför lärares uppgift att bygga en bra relation och visa elever vad de kan för att bygga upp deras självförtroende. Detta är i riktning med Hugo (2011) som tycker att eleverna ibland har dåligt självförtroende och de på grund av tidigare misslyckanden i vissa skoluppgifter inte vill uppleva motgången igen och därför inte gör något alls. Hugo (2011) hävdar att de eleverna behöver hjälp av skolan med att skapa eller få tillbaka känslan att de kan lyckas (Hugo 2011: 82).

7.3.2 Varierande arbetssätt

Vissa lärare tycker att det är viktigt att variera arbetsuppgifter om målet är att skapa inre motivation hos elever. De anser inte att alla elever har samma förståelse och förmågor, därför är variation ett bra sätt att erbjuda omväxling i undervisningen. Detta går i samma riktning med det inkluderande perspektiv i Skolverkets artikel (2020) som innebär att skolan ska skapa aktiviteter och skolarbeten som kan passa elevernas olika förutsättningar och förståelser. Det betyder att skolan ska tillgodose elevernas behov och lärandesvårigheter (Skolverket 2020: 4).

Alla elever har inte samma förmågor att klara alla skoluppgifter och mål. Därför menar vissa av lärarna att skolan ska bevara elevens inre motivation genom att ge eleverna mål och skolarbete som inte är för svåra eller lätta utan som nåbara. Detta överensstämmer också med Skolverkets artikel (2020) som hävdar att lärare inte ska ha överdrivet högtställda krav på elevernas förmågor eller alltför låga förväntningar. Dessa attityder kan kväva elevens inre motivation eller hindra elevens kunskapsinhämtning (Skolverket 2020: 6).

Vissa lärare tycker att lärare ska variera arbetsformer för att tillvarata elevens intresse och skapa nya kunskaper och möjligheter. Detta går i samma riktning med Variationsteorin (Ling, 2014: 146) som anser att lärares uppdrag är att hitta aktiviteter som gör eleverna motiverade i lärandet och som ger viktiga kunskaper. Varierande arbetsformer hjälper lärare att utöka elevens möjligheter och skapa möjligheter till eleverna som saknar dessa i lärandemiljön.

7.3.3 Återkoppling

Lärarna anser att skolan måste hitta orsaken som ligger bakom elevens felaktiga beteenden, eftersom de tror att eleverna gör rätt om de kan. Lärarna ska ägna sig åt sina elever eftersom eleverna blir påverkade av vad de upplever i sin omgivning. Det är i linje med Greene (2011) som hävdar att vuxna i skolan ska söka anledning till elevens handlingar, och inte automatiskt tro att eleverna gör fel för att de vill

göra så. Greene lyfter upp att eleverna behöver skaffa sig kunskaper och färdigheter för att förstå omgivning och klara mötande situationer (Greene 2011: 29). Även Dreyfus och Dreyfus (1980) menar att återkoppling (förtydligande och förklaringar av mönster som dyker upp) är viktiga för läraren att ta upp med sina elever, om de ska nå högre effektivitet och självständighet i läroprocessen.

7.3.4 Igenkänning av planering

En del av de intervjuade lärarna anser att det är väldigt gynnsamt att använda en planering som ser exakt lika ut för arbetsmomenten, för att öka motivationen, eftersom eleverna då känner igen sig och därför förstår hur de ska arbeta. Vid ett sådant arbetssätt kan eleven koncentrera sig på att lära sig lärostoffet och behöver inte odsla energi på hur det ska arbeta eller vad uppgiften går ut på. Detta går i samma riktning som KASAM med begriplighetsprincipen och hanterbarhetsprincipen i det salutogena perspektivet (Antonovsky 2005: 43) som handlar om att elever i skolan ska uppleva tydliga strukturer och ordning. Det är en väsentlig punkt för många elever för att bli motiverade och lyckas i skolan. Modellen som Dreyfus och Dreyfus (1980) designat visar även den hur viktigt det är för inläraren att känna till ramarna för arbetet med inläring, för att kunna uppnå självständighet och effektivitet i sin inläring och i tillägnet av kunskap.

8. Metoddiskussion

Jag har genomfört en kvalitativ undersökning där bristen i generaliserbarhet och reliabilitet kan kritiseras men jag har försökt hålla en hög validitet under hela processen (Bryman 2018: 484). Generalisering kan illustrera ett perspektiv där fallstudien hålls i fokus. Fallstudiens resultat kan inte överföras direkt till andra liknade fall utan det kan användas på så sätt att man kan känna igen händelser som påminner om det egna arbetet (Kiblerström 2007).

Denna studie syftar inte till att generalisera utan att förbättra undervisningen och lärmiljö för eleverna i samhällskunskap. Jag har hela tiden strävat efter att beskriva och utföra arbetet noggrant, för att hjälpa lärarna att öka elevernas motivation i ämnet samhällskunskap. Denna studie skulle få mer kvalitet om flera lärare intervjuades samt om dessa lärare gav längre tid till intervjuerna.

9. Slutsatser och vidare forskning

Denna studie redovisar de intervjuade lärarnas uppfattningar om elevens motivation och de metoder som används för att öka elevens motivation till detta ämne. Metoderna som lärarna anger vara fruktbara är: Relation med lärare, Varierande arbetssätt, Återkoppling samt att arbeta med tydliga och konkreta igenkänningsbara planeringar.

Förhoppningsvis kan resultatet av denna studie bli en ökad förståelse för hur viktigt det motivationshöjande arbetet i skolan är rent allmänt och i ämnet samhällskunskap specifikt. Förhoppningen är också att studien kan bidra med matnyttiga metoder och kunskaper till lärare i den viktiga gärningen att undervisa och leda ungdomar, till både högre kunskaper och till att kunna utveckla sin fulla potential som människor samt att bli goda samhällsmedborgare.

Förslag till vidare forskning är att undersöka elevernas uppfattning om motivationen vilket skulle kunna ge ett större och bredare perspektiv. Elevens perspektiv kan

vidga kunskaper för motivationen i samhällskunskap och ge helt nya perspektiv på lärarens metoder. Därför skulle denna studie berikas om jag också kunde intervjua intervjuade lärarnas elever för att få lärarnas-och elevernas perspektiv.

10. Sammanfattning

Denna undersökning har fokuserat hur lärare i olika kommuner uppfattar elevmotivation rent generellt, och specifikt i ämnet samhällskunskap, samt att undersöka hur lärare beskriver arbetet och arbetssätten som används för att öka elevernas motivation i ämnet samhällskunskap. Studien görs således utifrån ett lärarperspektiv. De metoder som de intervjuade lärarna ansåg vara fruktbara var: Relation med lärare, Varierande arbetssätt, Återkoppling, igenkänningsbara planeringar.

Källförteckning

- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande. En kunskapsöversikt och problematisering*. Forskning i fokus, nr 24. Stockholm. Skolverket.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. (2 uppl.). Stockholm. Natur& Kultur.
- Aspelin, J. (2012). *How do relationships influence student achievement? Understanding student performance from a general, social and psychological standpoint*. Hämtat 2021-12-17
<https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1399566/FULLTEXT01.pdf>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3 uppl.). Stockholm. Liber.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). "Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, s. 105-115.
- Dimenäs, J. (2020). *Vetenskap och beprövad erfarenhet: Forskningsmetodik för förskolläraryrket och lärarprofessionen*. (1 uppl.). Stockholm. Liber.
- Dreyfus, Stuart E & Dreyfus, Hubert L (1980). "A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition." *Operations research center, University of California Berkley*. 80-2, pp 1-16.
- Grahn, M. (2016). *Samhällskunskap - En nykomling i svensk utbildningshistoria. Men när, vad, hur och varför?* Hämtad 2021-11-29
<https://undervisningshistoria.se/samhallskunskap-en-nykomling-i-svensk-utbildningshistoria-men-nar-vad-hur-och-varfor/>
- Greene, Ross W. (2011). *Vilse i skolan. Hur kan vi hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt* (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång, att motivera när ingen motivation finns*. Stockholm. Liber.
- Hugo, M. (2013). *Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem* (Vol. 2013:1). Stockholm: Statens institutionsstyrelse. Hämtad 2021-12-12

<https://www.stat-inst.se/contentassets/0f1a5a4dda7844a39fd11370791ba350/1-2013-meningsfullt-larande-i-skolverksamheten-pa-sarskilda-ungdomshem.pdf>

Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm. Natur& Kultur.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning, a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång - att motivera när ingen motivation finns*. Stockholm. Liber

Jacobsson, K & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande-för utbildningsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur.

Johnson, B. (2008). "Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views". *British Journal of Guidance & Counseling*. 36(4), 385-398. Hämtat 2021-12-02

https://unisa.alma.exlibrisgroup.com/view/delivery/61USOUTH AUS_INST/12142892130001831

Jungert, T. (2014). "Inre motivation positiv för elevers utveckling och lärande". *Venue*, 3(1), 1-5. Hämtad 2021-10-30 <https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.1436>

Kibllström, S. (2007). "Intervju som redskap". I Dimenäs, J. (2007) (red.). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (1 uppl.). Stockholm. Liber.

Larsen, A. (2009). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö. Gleerups Utbildning AB.

Larsson, E & Westberg, J. (2011). *Utbildningshistoria*. Lund. Studentlitteratur.

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg studies in educational sciences, nr 338. Göteborgs universitet. Hämtat 2021-12-19

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32806/1/gupea_2077_32806_1.pdf

Ling, L. M. (2014). *Variationsteori för bättre undervisning och lärande*. Lund. Studentlitteratur.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). "Intrinsic and extrinsic motivations: classic

definitions and new directions”. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Sidorkin, A.M. (2004). “Relations are rational”. In C. Bingham & A.M. Sidorkin, A.M. (Red.), *No Education without Relation* (s. 55-70). New York: Peter Lang Pub. Inc.

Skolverket. (2011). *Läroplan*. Hämtat 2021-10-04
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Skolverket. (2020). *Motivationsskapande undervisning och lärmiljö*. Hämtat 2021-11-06.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Grundskola/129_Uppmarksamhet_samspel_kommunikation/de1_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/SP120_1-9_01_A_01_motivationsskapande.docx

Skolverket. (2020). *Vad påverkar studieframgång i ämnet samhällskunskap?*. Hämtat 2021-10-05.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/vad-paverkar-studieframgang-i-amnet-samhallskunskap>

Bilagor

Bilaga 1

Informationsbrev till informant



HÖGSKOLAN
DALARNA

Förfrågan om deltagande

Under höstterminen 2021 ska jag skriva mitt examensarbete på lärarprogrammet vid Högskolan Dalarna. Min undersökning kommer att handla om motivation i samhällskunskap och jag kommer att använda mig av kvalitativa forskningsintervjun som metod för min datainsamling. Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Genomförande

Jag planerar att intervjua 6 lärare och därför vända jag mig till dig. Intervjun tar ca. 40 min att genomföra och eftersom jag inte hinner anteckna allt som sägs kommer intervjun att spela in.

Jag följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilket innebär att det du nämner i intervjun kommer att behandlas konfidentiellt. Ditt deltagande är anonym vilket betyder att du kommer vara helt avidentifierad i uppsatsen. Det kommer varken finnas personnamn eller namn på skolan eller stad kommer inte att nämnas. Det inspelade intervjuerna kommer endast hanteras av mig och kommer att sparas på en extern enhet och efter att uppsatsen godkänt kommer intervjuerna raderas. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

Examensarbeten faller under dataskyddsförordningen, GDPR.

Om du som är tillfrågad avstår från att delta, eller avbryter sitt deltagande så kommer detta inte att påverka det fortsatta arbetet med undersökningen.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga:

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga:

Avesta den 25/ 10 /2021

Student: Ahmad Almotlak

h19ahalm@du.se

Falun den 25/ 10 /2021

Handledare: Joyce Kemuma

jke@du.se

Bilaga 2

Intervjuguide:

Introduktionsfrågor:

- Hur länge har du jobbat som lärare?
- I hur många skolor har du jobbat under din lärarkarriär?
- Vilka andra ämnen undervisar du i förutom Samhällskunskap?
- Hur länge har du undervisat i SO/ samhällskunskap?

Vägledande frågor:

- Hur ser motivation ut hos eleverna allmänt/i skolan?
- Hur ser elevens motivation ut specifikt i ämnet samhällskunskap?
- Är dina elever motiverade under din undervisning, hur märker du/vet du att de är motiverade?
- Hur brukar du göra för att motivera dina elever i dina undervisningsämnen och specifikt i Samhällskunskap?
- Vilka arbetsformer/ arbetssätt använder du i samhällskunskap för att motivera dina elever?
- Har det hänt att du märkt att eleverna varit omotiverade under din undervisning? Vad har du gjort då?
- Har yttre motivation någon negativ effekt på inre motivation?
- Finns det en relation mellan inre och yttre motivation?

Uppkomna frågor:

- Är det en lätt uppgift för lärare att stimulera eleverna i samhällskunskap?
- När kan eleven anstränga sig i ämnet samhällskunskap?
- Hur gör du för att bygga bra relationer med dina elever?
- Hur märker du att en god relation lärare-elev ökar motivationen?
- Hur varierar du arbetsformer i din undervisning, hur fungerar det?
- Hur jobbar du med återkoppling?
- Hur jobbar du med planeringen, hur fungerar det?

Avslutningsfrågor:

- Vill du tillägga något till vad du har sagt eller kanske något som du tycker är viktigt att ta upp gällande det vi pratat om idag?