

Ragnhild Helgen

I hvilken grad kan ros virke motiverende for elevene?

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5-10 - LGU53002

Veileder: Irene Haslund

Mai 2019

Sammendrag

Å motivere elevene sine er viktig i arbeidet som lærer. Én måte for læreren å fremme elevenes motivasjon er gjennom ros. Ros er et begrep de fleste assosierer med noe positivt, men det er likevel ikke gitt at all ros har motiverende effekt. I hvilken grad ros kan virke motiverende for elever er dermed et mer omfattende spørsmål enn det først kan virke som. Oppgaven tar for seg denne problemstillingen med utgangspunkt i teori om motivasjon, ros og relasjon mellom lærer og elev, samt et utvalg elevers tanker og opplevelse av ros i skolehverdagen.

Elevperspektivene er hentet inn gjennom individuelle, kvalitative intervjuer. Funnene fra intervjuene viser at utvalgte elevers opplevelse av ros i stor grad stemmer overens med teorien, men at det er forskjell på i hvor stor grad lærer-elev-relasjonen vektlegges. Mens den aktuelle teorien i større grad tar for seg hvordan rosen skal gis for at den skal virke positivt, er elevene mest opptatte av at det kommer fra riktig lærer.

An important part of a teacher's job is motivating their students. One way for the teacher to enhance their students' motivation is through positive feedback, but it's not given that all positive feedback actually has a motivating effect. To what extent positive feedback may motivate students is therefore a more comprehensive question than it may seem. This thesis examines this issue based on theory of motivation, positive feedback, at relationship between teacher and student, as well as a selection of students' thoughts and experiences with positive feedback in school. The students' perspectives are based on individual, qualitative interviews. The interviews reveal that the selection of students' experiences of positive feedback for the most part matches to theory, but that there is a difference in the extent to which the teacher-student relationship is emphasized. While the theory to a greater extent address how the positive feedback should be given, the students emphasize which teacher who gives the feedback.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	3
1.1 Valg av tema	3
1.2 Problemstilling	3
2.0 Teori	4
2.1 Motivasjon	4
2.2 Mestringsforventning	5
2.3 Attribusjonsteori	6
2.4 Hva er ros?	6
2.5 Hensiktsmessig ros	7
2.6 Prosesros og personros	7
2.7 Statisk mentalitet og vekstmentalitet	8
2.8 Opplevelsen av ros	8
2.9 Lærer-elev-relasjonen	9
3.0 Metode	10
3.1 Valg av metode	10
3.2 Intervju som metode	10
3.3 Kritikk av gjennomføring og reliabilitet	11
3.4 Gjennomføring av elevintervju	12
4.0 Analyse av funnene	13
4.1 Elevene representerer et mangfold av type motivasjon	13
4.2 Prosesros kontra personros	14
4.3 Rosen må være ektefølt	15
4.4 Lærer-elev-relasjon	16
4.5 Relasjon veier tyngre enn formidlingsmåte	17
5.0 Drøfting	18
5.1 Elever er bevisste på ros	18
5.2 Den hensiktsmessige rosen	19
5.3 Relasjonen mellom lærer og elev	20
6.0 Avslutning	23
7.0 Litteraturliste	25
8.0 Vedlegg: Intervjuguide	26

1.0 Innledning

Innledningsvis vil jeg presentere og begrunne oppgavens tema og problemstilling. Videre vil jeg ta for meg teori jeg anser som relevant til problemstillingen. Deretter vil den valgte metoden bli presentert, samt begrunnelsen for valget av metoden. Følgende vil analyse av funnene bli lagt frem, før jeg vil diskutere og drøfte de mest relevante funnene fra materialet opp mot teorigrunnet. Avslutningsvis oppsummeres og sammenfattes oppgaven.

1.1 Valg av tema

Det er viet mye oppmerksomhet til elevers motivasjon og viktigheten av det i faglitteratur og forskning. Også i læreplanverket for skolen, samt i skolepolitikken, blir dette vektlagt og viktiggjort. Prinsipper for opplæringen i læreplanverket tar for seg motivasjon for læring. Her blir motiverte elever beskrevet som elever som har lyst til å lære, holder ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet (Utdanningsdirektoratet 2018). Videre er det formulert at faglig trygge, engasjerte og inspirerende lærere kan være med på å gi lærelyst. Stortinget publiserte i en stortingsmelding om motivasjon og mestring i 2011. Her understrekes det at motivasjon er viktig, og at opplæringen må stimulere til økt motivasjon hos elevene (Kunnskapsdepartementet 2011). At elever opplever seg motiverte er altså viktig for elevenes skolehverdag og utvikling, og som lærer spiller man hovedrollen i sørge for at elevene er motiverte. Hvordan vi skal lære å motivere elevene våre er et viktig arbeid som lærer, og det er mange ulike aspekter ved denne store tematikken. Bruken av ros er én del av dette motivasjonsarbeidet. Ros er et begrep de aller fleste assosierer med noe positivt, det vil si noe som har positiv effekt. Det er likevel ikke gitt at alle former for ros virker inn positivt på elevers motivasjon. Det er flere faktorer som spiller inn på om den har positiv effekt på elevene eller ikke. I denne sammenheng anser jeg det som viktig at lærere har kunnskap om hva slags ros som er mest hensiktsmessig for å fremme motivasjonen hos elevene sine. Samtidig ser jeg på tematikken som interessant å undersøke ved hjelp av elevperspektiver, med tanke på deres oppfatning av rosen. Er det slik at pensumlitteraturen om ros beskriver det viktigste for at rosen skal fungere hos elevene på samme måte som de selv gjør?

1.2 Problemstilling

Min konkrete problemstilling for oppgaven har følgende formulering:

”I hvilken grad kan ros virke motiverende for elevene?”

Jeg vil altså se nærmere på i hvilken grad lærerens ros kan brukes som et verktøy for å øke elevenes motivasjon. Motivasjon som fagområde er et omfattende tema, og jeg har derfor valgt å avgrense til, og fokusere på ros i sammenheng med elevenes motivasjon. Det finnes rikelig av faglitteratur som tar for seg motivasjon, og mitt valg av teori er dermed gjort ut i fra hva jeg anser som mest relevant i sammenheng med ros som tema. Om en lærer mener han eller hun gir god og motiverende ros til en elev, har dette liten betydning dersom det faktisk ikke oppleves motiverende fra elevenes ståsted. Jeg har derfor et intervju med et utvalg på seks elever, slik at jeg i best mulig grad får belyst min problemstilling.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil det bli presentert relevant teori for å belyse problemstillingen. Først vil jeg ta for meg motivasjonsbegrepet og tilhørende relevante teorier. Deretter vil teori som omhandler ros bli presentert, etterfulgt av faglitteratur om lærer-elev-relasjon.

2.1 Motivasjon

Motivasjon er et omfattende begrep, som er definert på mange måter. ”Motivasjon er noe vi alle opplever når vi virkelig har lyst på noe eller ønsker å utføre en aktivitet” (Manger 2016, s. 9). Brophy tar for seg motivasjon i sammenheng med læring, og beskriver det som tendenser hos en elev til å finne skoleaktiviteter meningsfulle og verdt å holde på med (ibid.).

Uavhengig av hvilken definisjon man tar i bruk, er det liten tvil om at motivasjon handler om en drivkraft til å gjøre noe. Når vi snakker om motivasjon i skolesammenheng, motivasjon for læring, snakker vi om en slik drivkraft som gjør at elevene arbeider med skolerelaterte ting. Videre vil motivasjonsbegrepet bli brukt i sammenheng med å ha motivasjon til å være på skolen, og å gjøre skolearbeid.

Vi skiller gjerne mellom noe Deci og Ryan har definert som indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon beskrives som motivasjon som fører til læringsatferd som utføres fordi læringsstoffet oppleves som interessant, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse (Skaalvik & Skaalvik 2015, s. 66). Forståelig nok er indre styrt motivasjon den typen motivasjon som er mest ønskelig å fremme hos elevene. Hvis vi setter dette inn i en klasseromsetting, kan et eksempel på dette være hvis eleven jobber med et fag fordi de

genuint interesserer seg for faget. Indre motivert atferd kan selvfølgelig også gjelde for enkelte tilfeller, eksempelvis enkeltoppgaver eller læringsaktiviteter.

Når det er snakk om ytre styrt motivasjon, skilles det ofte mellom kontrollert og autonom ytre motivasjon. Kontrollert ytre motivasjon går ut på at en føler man blir tvunget til å gjøre en aktivitet (Skaalvik & Skaalvik 2015, s. 67). I skolesammenheng kan dette være å få belønning eller unngå straff læreren kan gi. Det kan også være i frykt for å gjøre det dårlig, eller unngå skam og skyldfølelse. Autonom ytre motivasjon innebærer derimot at elevene har internalisert verdien av arbeidet (Skaalvik & Skaalvik 2015, s. 67). Satt i skolesammenheng går dette ut på at elevene ikke bare arbeider for eksempelvis gode karakterer, men at de ser verdien i å arbeide med skolefagene i seg selv. Lærerens arbeid med å fremme indre motivasjon og autonom ytre motivasjon blir viktig for at ikke elevenes motivasjon hovedsakelig styres av sanksjoner fra læreren. Det er mange faktorer som virker inn på elevers motivasjon, og i dette arbeidet er det viktig at læreren er bevisst på disse faktorene, slik at de kan arbeide med dem. En slik viktig faktor er elevenes egne forventninger til mestring.

2.2 Mestringsforventning

”Elevenes mestringsforventninger i skolen refererer til deres forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver” (Skaalvik & Skaalvik 2015, s. 17). Det handler dermed ikke om hvor flinke elevene føler seg generelt, men er en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne greie gitte utfordringer (Skaalvik & Skaalvik s. 18). Elevenes mestringsforventninger har stor betydning for deres motivasjon, og forskning viser at elever med høye mestringsforventninger blant annet ser større verdi av å arbeide med skolefagene og yter høyere innsats (Skaalvik & Skaalvik 2015, s. 19). Med dette som grunnlag kan en se sammenheng mellom mestringsforventning og hvilken type motivasjon eleven styres av når en oppgave skal gjennomføres. Forskere som arbeider med mestringsforventning peker på fire kilder, hvor oppmuntringer og tillit fra signifikante andre er en av disse (Skaalvik & Skaalvik 2015, s. 20). I skolesammenheng vil læreren være en slik person. Videre forklarer Skaalvik og Skaalvik at eleven kan oppfatte slike oppmuntringer som signaler om at læreren har tiltro til hva de vil greie, som kan styrke deres egen tro på seg selv (2015, s. 23). Innunder denne kategorien kan ros fra læreren plasseres. I lærerens oppgave i å fremme indre motivasjon eller autonom ytre motivasjon gjennom elevenes mestringsforventning, vil ros kunne være et godt verktøy for å gi elevene en følelse av at læreren har tiltro til hva de kan få til. Hvis læreren skal kunne bidra til å øke elevers mestringsforventning til seg selv, vil det også være

hensiktsmessig å ha innsikt i hvordan elevene tolker resultatene sine, og i hvilken grad de opplever at egne handlinger har påvirket det.

2.3 Attribusjonsteori

Attribusjonsteori tar for seg hvordan vi årsaksforklarer ulike hendelser. I skolesammenheng forklares attribusjon med hvordan resultatet tolkes fra eleven etter å ha utført en oppgave (Skaalvik & Skaalvik 2015, s. 75). Dette gir først en umiddelbar positiv eller negativ følelsesmessig reaksjon, og deretter vil eleven prøve å tolke hvorfor det gikk som det gikk. Enten om det uttrykkes høyt, eller dette er noe eleven tenker over på egenhånd, kan det dukke opp en rekke hvorfor-spørsmål i denne sammenhengen. Noen former for attribusjoner virker å øke motivasjonen, mens andre måter å attribuere på, ser ut til å redusere den (Manger 2016, s. 40). Videre forklarer Manger at når suksess attribueres til evne, og nederlag attribueres til mangel på anstrengelse, vil sjansen være stor for at eleven fremdeles vil være motivert for det aktuelle faget eller aktiviteten. Denne måten å attribuere på forklares som indre kontrollstyring, og er motsetningen til ytre kontrollplassering, hvor ikke resultatet forklares med at det er påvirket av egne handlinger, men oppleves å være ytre styrt (Manger 2016, s. 39). Hvordan eleven årsaksforklarer ulike hendelser, og svarer på slike hvorfor-spørsmål de stiller seg selv, kan dermed ha betydning når de får ros av en lærer. Hva opplever de er svaret på spørsmålet ”hvorfor fikk jeg ros av læreren nå?”, og hvordan kan læreren bidra til at svaret på det spørsmålet er mest hensiktsmessig for å øke elevens motivasjon?

2.4 Hva er ros?

Ros er oppmuntring og positive tilbakemeldinger, som styrker vår oppfattelse og forståelse av oss selv, og fremmer vår motivasjon og arbeidsinnsats (Tveit 2012, s. 3). En slik definisjon beskriver ros på en positiv måte, og bruk av ros oppleves selvsagt som fordelaktig. Tveit skriver også at ros har allmenn tilslutning i de fleste fagmiljøene og blant folk flest (2015, s. 18). Han presenterer deretter tre grunner til bruk av ros: 1) som motivator, 2) som forsterker, og 3) som relasjonsbygger (Tveit 2015, s. 8). Det er altså liten tvil om at bruken av ros kan ha mange positive virkninger på elevene. Med dette som utgangspunkt er ros noe en lærer bør gi. Det er trolig få som påstår at ros ikke bør ha noen plass i skolen, men bruken av ros er likevel ikke uproblematisk. Ros som blir brukt på en effektiv måte har selvfølgelig positivt resultat, og er hensiktsmessig for elevene. Men det er dessverre ikke slik at all ros er god ros.

Undersøkelser viser at ros faktisk kan være ineffektiv, eller til og med virke mot sin hensikt (Manger 2016, s. 27).

2.5 Hensiktsmessig ros

Det er flere faktorer som spiller inn på om rosen faktisk virker motiverende hos elever. Tveit har i laget en liste med 10 prinsipper og retningslinjer det er nødvendig å ta hensyn til når en skal rose elever (Tveit 2012, s. 19). Hvis rosen for eksempel virker uekte og ikke sannferdig, vil det både svekke tilliten til læreren de får den av, og de vil avvise rosen (Tveit 2012, s. 22). At rosen faktisk fra elevenes ståsted oppleves som ektefølt fra læreren, blir derfor en viktig faktor for at de skal ta rosen til seg. Det er også vanlig at elever får ros for ferdig produkt, uten at rosen fokuserer på arbeidet og læringen underveis (Tveit 2012, s. 23). Slik ros kan bidra til å signalisere for elevene at det eneste som betyr noe er sluttresultatet, for eksempel i form av en karakter. Dette kan virke lite motiverende og gjøre at elevene ikke ser verdien i selve læringsprosessen på vei mot målet. Når læreren gir ros er det viktig at den også gir tilbakemelding på selve læringsprosessen, slik at elevenes selvtillit og motivasjon styrkes (Tveit 2012, s. 23). Slike tilbakemeldinger kaller vi gjerne for formativ vurdering, som har til hensikt å skape positiv forandringer for det videre læringsarbeidet (Engh 2011, s. 19). Det er altså viktig at rosen er konkret, at elevene får forklart hvorfor det de gjør er bra, og eventuelt hva de kan arbeide videre med.

2.6 Prosessros og personros

Det er et viktig skille mellom ros av personlige kvaliteter og ros av det elevene gjør, som gjerne blir kalt personros og prosessros (Manger 2016, s. 28). Når elevene får ros for egenskaper ved dem som personer, for eksempel at de er flinke eller smarte, er det snakk om personros. Dersom elevene får ros for arbeidet som har blitt gjort, eksempelvis gjennom at læreren peker på at de bruker egne ord eller gode eksempler, er det prosessros. Manger viser til at elever som blir rost for sine evner når de har løst oppgaver og senere mislykkes, opplever mer negative følelser og bedømmer seg selv mer negativt enn elever som blir rost for måten de arbeider på (ibid.). Ut fra dette kan en anta at elever som får prosessros i større grad vurderer at de mislykkes med oppgaver fordi de har arbeidet på en viss måte. Dette er noe en trolig også anser som lettere å gjøre noe med, enn det det er med personlige egenskaper. Forskning har også vist at prosessros oftest tjener elevenes skolefaglige motivasjon (Manger 2016, s. 35). På bakgrunn av dette kan en argumentere for at lærere som

ønsker å motivere elevene sine gjennom ros, bør unngå for mye personros, til fordel for å gi elevene sine prosessros. Ut fra teorigrunnlaget om prosessros og personros, kan en argumentere for at bruk av prosessros vil være gunstig i arbeidet med å gi god formativ vurdering, ettersom dette peker på noe konkret elevene kan ta med seg i det videre læringsarbeidet. I tillegg kan lærerens bruk av prosessros og personros også spille en rolle for måten elevene tenker om sine personlige kvaliteter.

2.7 Statisk mentalitet og vekstmentalitet

Når det er snakk om måten mennesker tenker om sine personlige kvaliteter, skilles det mellom statisk mentalitet og vekstmentalitet. Mennesker med statisk mentalitet ser på personlige kvaliteter som statiske og varige, mens de med vekstmentalitet ser på disse kvalitetene som tøyelige og strekkbare gjennom innsats (Manger 2016, s. 29). En følge av slik statisk mentalitet er at de ser det som et mål å bekrefte sine medfødte evner, gjennom å strebe etter å gjenta suksess og for å unngå å feile. Elever med vekstmentalitet derimot, har troen på at de kan bli klokere gjennom erfaring, trening, innsats og endrede strategier (Manger 2016, s. 29). Videre beskrives det at personros fremmer statisk mentalitet, mens prosessros fremmer vekstmentalitet (Manger 2016, s. 30). På grunnlag av dette kan det være rimelig å anta at hvilken måte elevene vurderer sine personlige egenskaper, vil kunne spille en rolle for elevenes opplevelse og mottakelse av ros.

2.8 Opplevelsen av ros

Forskning viser altså til at det er hensiktsmessig å gi elevene prosessros fremfor personros. I tillegg bør rosen være ekte og sann for eleven, og dette er ikke nødvendigvis alltid like lett å sørge for som lærer. Mange lærere peker på at mye av rosen og måten den framføres på, oppleves som enten unaturlig, litt kunstig eller uvant (Tveit 2012, s. 15). Lærere selv føler altså at å gi ros kan oppleves unaturlig. Da er det heller ikke rart at dette er noe elevene også kan oppleve når de mottar ros fra en lærer. Ikke bare kan lærere føle det unaturlig å gi ros, men ros kan også brukes manipulativt uten å være reell. Dette er en praksis som barn ofte avslører og opplever som lite troverdig (Tveit 2012, s. 22). Dermed er det grunnlag for å anta at det faktisk er nødvendig at lærerens ros til enhver tid er ektefølt fra lærerens ståsted, at det er noe læreren genuint mener, for at det skal kunne oppleves som ekte hos eleven også. Tveit skriver også at det er en klar sammenheng mellom kvaliteten på relasjonen og hvordan eleven oppfatter rosen (Tveit 2012, s. 9). Det gir selvsagt mening at dersom du liker læreren, øker

dette betydningen av rosen du får. Dermed er det mer enn bare hvordan rosen blir gitt til eleven, som spiller inn på hvordan rosen oppleves.

2.9 Lærer-elev-relasjonen

Elevens relasjon til læreren får mye oppmerksomhet i pensumlitteratur for læreryrket. Forskning viser at forholdet mellom lærer og elev kan ha stor betydning for hvordan elevene opplever skolehverdagen, både faglig, sosialt og emosjonelt (Federici & Skaalvik 2017, s. 187). Å arbeide med skape og opprettholde gode relasjoner med elevene sine, vil dermed være viktig for å sørge for at elevene trives og har positiv opplevelse av skolehverdagen. Forskning viser at elevenes følelse av tilhørighet til skolen har stor betydning både for trivsel på skolen og for motivasjon for arbeidet med skolefagene, hvor støtte fra lærerne står i særstilling (Skaalvik & Skaalvik 2011, s. 22). Flere studier viser også at elever som opplever å ha gode relasjoner til lærere, oftere tar faglig initiativ i klasserommet og har høyere forventninger til å mestre arbeidet på skolen (Federici & Skaalvik 2017, s. 186). Ut fra dette forstår vi at læreres relasjon til elever påvirker elevenes mestringsforventninger, og gode relasjoner kan være med å styrke elevers forventninger til mestring av ulike oppgaver relatert til skole. Slike gode relasjoner utvikles best i skoler og klasserom hvor lærerne bryr seg om elevene, viser omsorg og respekt, samtidig som de gir elevene praktisk hjelp, individuell veiledning og instruksjon (Federici & Skaalvik 2017, s. 191). For å faktisk få til å vise elevene denne omsorgen og respekten, må det oppleves som omsorg og respekt fra elevenes ståsted. Dersom læreren prøver å vise at han eller hun bryr seg om elevene, uten at elevene opplever det på samme måte, vil det ikke utvikle gode relasjoner på samme måte. Juul og Jensen hevder at å være autentisk er en nødvendig forutsetning i arbeid med relasjoner, og legger også til at relasjonens kvalitet er pedagogens ansvar. (Juul & Jensen 2003, s. 145). Sett ut fra dette er det altså nødvendig at lærerens omsorg for elevene er autentisk, samt at læreren tar ansvaret for sørge for at det oppleves slik hos elevene, dersom de skal lykkes i å få elevene til å oppleve at læreren bryr seg om dem. Gode relasjoner er også viktig i arbeidet med å motivere elevene. Den indre motivasjonen øker når behovet for tilhørighet imøtekommes gjennom at lærerne gir elevene oppmerksomhet og viser at de bryr seg om deres interesser og trivsel (Manger 2016, s. 15). Dersom relasjonen ikke er god, kan dette påvirke elevers motivasjon i negativ favør. I sammenheng med ros fra lærer som motivator, skriver Tveit at noen barn har så dårlig relasjon til de voksne som gir rosen, at de ikke tror på den (Tveit 2012, s. 16). Kvaliteten i lærer-elev-relasjon er dermed betydelig i sammenheng med om ros virker motiverende. Elevundersøkelsen 2010 viser også tydelig sammenheng mellom

elevenes opplevde relasjon til lærerne og motivasjonen deres for skolearbeid (Topland & Skaalvik, 2010, s. 28).

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Vi skiller gjerne mellom to typer for samfunnsforskning, kvalitativ og kvantitativ metode. Hovedforskjellen på kvantitativ metode og kvalitativ metode er ulik grad av fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 17). Nyeng skriver at kvantitative metoder produserer meningsfullt tallmateriale (Nyeng 2012, s. 79). En slik metode er gunstig hvis en skal hente inn informasjon fra en større gruppe (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 17). Kvalitativ metode derimot, er mer fleksibel og tillater i større grad tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker, slik at deltakeren kan besvare spørsmålene med egne ord (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 17). I tillegg Nyeng beskriver kvalitative metoder som en metode som går i dybden, hvor målet er å si mye om lite (Nyeng 2012, s. 73). Etersom jeg gjennom min metode er på jakt etter å hente inn noen elevperspektiver angående ros i skolen, anser jeg det som fordelaktig å ta i bruk kvalitativ metode, ettersom det gir større mulighet til å gå dypere inn ros-tematikken, og elevene får gitt mer utfyllende svar. I tillegg gir det mulighet til å avklare eventuelle misforståelser av spørsmålet, be om spesifikke eksempler, og å gi oppfølgingsspørsmål der det er gunstig.

3.2 Intervju som metode

Hvilken type ros som fungerer mest motiverende for elevene er et omfattende spørsmål, kanskje mer enn hva man først tenker. I denne forbindelse anså jeg det som interessant å få innblikk i noen elevperspektiver med tanke på deres opplevelse av hva som er god ros. Etersom jeg ønsket svar på spørsmål som krever en del refleksjon fra elevene, har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju som metode. Kvalitative intervjuer gir informantene større frihet til å uttrykke seg enn det et eksempelvis strukturert spørreskjema tillater (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 78). Intervju gir også mulighet til å gå mer i dybden, når en kan stille oppfølgingsspørsmål der en ønsker at elevene skal utdype utsagnet sitt. I denne metoden er det altså fokus på at menneskers erfaringer og oppfatninger skal komme best mulig frem, og de får også i større grad bestemme hva som tas opp i intervjuet. Etersom jeg ønsker at materiale skal være til hjelp for å belyse i hvilken grad ros kan virke motiverende på elevene,

sett fra et elevperspektiv, er det viktig at det er nettopp elevenes erfaringer og oppfatninger kommer godt frem. Intervju åpner også for til å be om spesifikke eksempler fra elevene, som kan være god hjelp for å forstå hva de mener med uttalelsene sine. På bakgrunn av dette anser jeg det som mest hensiktsmessig å ta i bruk intervju som metode for å belyse problemstillingen best mulig.

I utgangspunktet var planen å gjennomføre et strukturert intervju. I et slikt intervju har man på forhånd fastlagt både temaet, spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene forut for intervjuet (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 79). Dette hadde jeg planlagt i forkant, og spørsmålene skulle i utgangspunktet stilles i en satt rekkefølge. Likevel erfarte jeg fort at for å følge engasjementet til elevene, måtte jeg gjøre noen omrokkeringer underveis. Dermed beveget det seg mer til å bli et semistrukturert intervju (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 79), hvor spørsmålenes rekkefølge varierte noe, og de fikk noen enkle oppfølgingsspørsmål der jeg anså det som gunstig.

3.3 Kritikk av gjennomføring og reliabilitet

Valget av intervju som metode er å anse som fordelaktig, men er likevel ikke uproblematisk. I forskning er en opptatt av hvor pålitelig data er, dens reliabilitet (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 23). Dette omhandler hvilke data som brukes, måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (ibid.). I sammenheng med intervjuene jeg har gjort, vil jeg trekke frem antallet informanter og relasjonen mellom intervjuer og informant.

Kvaliteten på informasjon som kommer i et slikt intervju avhenger blant annet av relasjonen mellom intervjuer og informant (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 81). Informantene hadde ikke kjent meg lenger enn seks uker gjennom en lærer-elev-relasjon i skolesammenheng. Hos noen elever så dette ut til å være en fordel, fordi de kunne være åpne og ærlige ettersom jeg var der midlertidig. Hos én av informantene derimot, virket det som det at hun ikke kjente meg særlig godt gjorde at hun var noe mer tilbakeholden i intervjusituasjonen. I tillegg er det viktig å understreke at ved valg av et mer dyptgående intervju, begrenset jeg dermed også antallet informanter. Et utvalg på seks elever fra ett 10. trinn kan gi oss et innblikk i noen elevperspektiver, men kan ikke representere elever generelt.

3.4 Gjennomføring av elevintervju

I samarbeid med lærerne på 10. årstrinn på en ungdomsskole, valgte vi ut seks elever til intervju, tre av hvert kjønn, som skulle intervjues individuelt. For at undersøkelsen skulle bli så god som mulig, ønsket jeg at elevene i så stor grad som mulig skulle representere et mangfold. Sammen med lærerkollegiet på 10. trinn forsøkte jeg å finne et utvalg elever de opplevde å være motivert til skolearbeid og å være på skolen av ulike grunner, og i ulik grad. Hensikten med denne utvelgelsen var å få perspektiver fra et utvalg elever som representerte et mangfold når det gjelder type og grad av motivasjon. Et sentralt forskningsetisk prinsipp er at deltakelse skal være frivillig (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 74), og vi forsikret oss i denne sammenheng om at dette var noe elevene synes var greit å delta i. I denne sammenheng forhørte jeg meg med kontaktlærerne til de utvalgte elevene, samt rektor. På den gitte skolen fikk elever over 15 år delta i slike typer undersøkelser gjennom muntlig samtykke, så lenge undersøkelsen var anonym. Før elevene skulle velge å delta i intervjuet eller ikke, fikk de vite hva intervjuet ville innebære, at svarene deres ville bli anonymisert, og at de kunne avslutte eller trekke seg fra intervjuet når de måtte ønske.

Spørsmålene ble formet slik at elevene først fikk dele hva de forbinder med de ulike begrepene som skal brukes i intervjuet, ettersom deres forståelse virker inn på svarene eller tankene deres om disse temaene i senere spørsmål. De ti spørsmålene som ble formulert i forkant har som hensikt å få kartlagt hva slags ros som fungerer og ikke fungerer, og hva slags ros de selv foretrekker, og om de tror alle elever foretrekker samme typen ros. En intervjuguide med spørsmålene er lagt ved som vedlegg. Spørsmålene skulle i så liten grad som mulig være ledende, slik at elevenes opplevelser og tanker kom frem uten føringer eller opplevelse av at noe var mer riktig å svare enn noe annet. I innledningen av intervjuet ble de også informert om at lærerne deres ikke hadde noe med oppgaven å gjøre, og dermed ikke fikk vite noe av det de fortalte meg. Grunnet reglement ved NTNU kunne ikke intervjuene tas opp, og svarene ble nedskrevet så nært det som ble sagt som mulig.

Underveis i intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål der jeg anså det som gunstig. Også her forsøkte jeg å gi så lite føringer som mulig. I tillegg omformulerte jeg meg der elevene ikke forstod spørsmålet helt, eller kom med et par eksempler for å vise hva jeg siktet til. Dette hjalp de som ikke forstod i utgangspunktet, til å kunne svare på spørsmålene.

4.0 Analyse av funnene

I dette kapitlet presenteres datainnsamlingen som er hentet inn gjennom elevintervjuene. Under deles funnene i fem ulike kategorier, med utgangspunkt i hva som var mest fremtredende i elevenes uttalelser. Av de seks intervjuene som har blitt gjort, anser jeg disse tematikkene som mest interessante å se i sammenheng med faglitteraturen som er relevant for det valgte temaet. Elevene blir referert til som informanter, og kun trinn og kjønn vil være kjent, for å sørge for at elevene ikke kan identifiseres.

Alle de seks elevene som har blitt intervjuet, hadde fra før et forhold til begrepene motivasjon og ros. Motivasjon blir gjennomgående beskrevet som noe som gir lyst eller driv til å gjøre eller gjennomføre noe, for eksempel å jobbe med skole eller gjøre det bra i idrett. Ros forklarte de med å bruke ordet skryt, at noen forteller deg noe positivt om deg eller noe du har gjort. Dette er altså forståelsen deres av begrepene, og er bakgrunn for hvordan elevene har svart på spørsmålene.

4.1 Elevene representerer et mangfold av type motivasjon

Gjennom intervju med elevene fikk jeg et innblikk i hvilken grad de ulike elevene var motiverte til skolerelaterte ting, og hvilken type motivasjon som motiverte dem. Flesteparten av elevene følte seg motivert til å være på skolen og delta faglig på en eller annen måte, selv om dette var i noen ulik grad. Det mest fremtredende av det som motiverte elevene var at de ønsket å gjøre det bra på skolen, fordi det var viktig med gode karakterer for valg av videregående. Autonom ytre motivasjon var altså det mest gjennomgående i intervjuene som ble gjort. Likevel nevnte også flesteparten at det var visse fag de også var motivert til å jobbe med fordi de interesserte seg for det, og syntes det var spennende å lære om:

Spørsmål: Opplever du å føle deg motivert til å være på skolen, og arbeide med skolearbeid?

Informant 1: *I noen fag er jeg motivert fordi jeg interesserer meg for det, men i andre fag er jeg bare motivert for å få sekser.*

Det var dermed også indre motivasjon tilstede for spesifikke fag hos flere av elevene. Hos informant 2 derimot, var motivasjon for det skolerelaterte svært liten. Han fortalte at han senest samme dagen kom for sent på skolen, fordi han ikke ville være der. Han uttrykte også at han får så mye kjeft og fravær, at dette ikke var noe han brydde seg om. Dette gir grunnlag

for å anta at denne eleven hovedsakelig motivasjon er ytre kontrollert, men at selv ikke dette var noen særlig sterk drivkraft hos eleven.

Eksemplene fra de to elevene representerer ytterpunktene hos informantene. Samlet sett er det både indre motivasjon, ytre autonom og ytre kontrollert motivasjon å finne hos de utvalgte elever når det gjelder skolen. Hvilken av motivasjonstypene som veier tyngst hos de ulike elevene, varierer. Etter å ha kartlagt i hvilken grad og på hvilken måte elevene er motivert for skole, fikk jeg dermed bekreftet at de seks elevene presenterer et mangfold når det gjelder skolerelatert motivasjon, slik jeg ønsket for de kommende spørsmålene.

4.2 Prosessros kontra personros

Elevene fikk gjennom intervjuet spørsmål om de synes det er forskjell på ros som handler om evner og egenskaper, sammenlignet med ros som handler om selve arbeidet man har gjort. I tillegg ble de spurt om hva slags type ros fra lærer som motiverer dem, om de tror elever blir motivert av ulik form for ros, og om de kunne komme på noen konkrete eksempler. Her var det gjennomgående at elevene foretrakk ros som gikk på arbeidet de hadde gjort, prosessros, med unntak av én. Før jeg viser til uttalelsen som skilte seg ut, vil jeg først presentere en uttalelse fra en elev som foretrakk prosessros, som stemmer godt overens med de andre fire som også pekte mot denne typen ros som fordelaktig.

Informant 1: Jeg synes det er veldig kjekt når lærere for eksempel sier etter en presentasjon: ”du er veldig flink til å formulere deg på din egen måte, og viser at du faktisk har lært det”. Jeg liker ikke når folk sier ”du er smart”, fordi jeg er ikke flink til alt. Det andre er noe jeg legger verdi i og har jobbet for, og når de bekrefter at valgene jeg har tatt var gode, blir jeg veldig glad.

Flere elever uttalte seg også på lignende måter. De forklarer at de setter pris på å få forklart hva som er bra når de får ros, og i tillegg sier flere at de ønsker å vite hva de kan jobbe videre med til neste gang. Elevene verdsetter altså formativ vurdering. Likevel var det ett unntak, hvor eleven foretrakk personros fremfor prosessros. Denne eleven uttalte seg på følgende måte:

Informant 3: Det som har med det som er meg som person, så synes jeg det er bedre å få vite at jeg er snill og sånt, enn akkurat det her kan du gjøre. At jeg er hardtarbeidende og sånt. Det hjelper å få høre hva jeg har gjort bra i oppgavene også, men det hjelper ikke like mye hos meg som hos andre tror jeg.
Oppfølgingsspørsmål: hvorfor tror du ikke det?

Informant 3: Jeg vet ikke helt hvorfor egentlig, hehe.

Denne eleven uttrykket at hun foretrakk å få ros som handlet om hennes egenskaper, altså personros. Hun påpekte samtidig at selv om hun ikke syntes prosessros hjelper like mye hos henne, trodde hun dette gjaldt henne selv i større grad enn andre. Samme eleven svarte også at hun ble glad av at lærerne sa at hun var flink, fordi da fikk hun lyst til å fortsette med det. Denne uttalelsen er det interessant å se i sammenheng med en av de andre elevenes uttalelser i sammenheng med at han tror elever foretrekker ulike typer ros:

Informant 2: Alle er forskjellige, og selv om jeg ikke synes "du er flink" er noe vits, så er kan det kanskje funke for noen. Men tror det gir noen press til å måtte fortsette å være flink, bare for å være flink, hvis du skjønner? Altså sånn hvis lærerne sier du er flink, og så føler du deg sliten en dag, så kan man føle at man ikke følger opp den "være flink"-greia. Sånn "jeg blir bare verre, jeg gjør det ikke bra lenger. Jeg er ikke en flink elev mer". De med dårligere selvtillit liker kanskje å få ros for hvem de er som person?

Eleven som selv uttalte at hun foretrakk personros fortalte at hun ikke helt visste hvorfor det var sånn. Det er noe usikkert om hun ikke hadde noen tanker om det, eller om hun ikke følte seg komfortabel med å fortelle om det. Samtidig er det interessant å se i sammenheng med uttalelsen til informant 2, som tror at kanskje de som ikke har så god selvtillit liker personros, og at de som liker det likevel kan føle på et press til å opprettholde det å være flink, på en annen måte enn ved prosessros.

4.3 Rosen må være ektefølt

Gjennom intervjuet ble elevene stilt spørsmål om hva slags type ros som fungerer og ikke fungerer motiverende for dem. Uavhengig om elevene mente at de fikk mye eller lite skryt til vanlig, var det gjennomgående at de var opptatte av at rosen måtte være ektefølt, at læreren ikke bare sa det fordi de vet at læreren skal rose elevene sine. Under presenteres et utvalg sitater som tydelig viser denne tendensen i svarene til elevene.

Informant 2: I tillegg er det viktig at de mener det når de roser, skjønner du? Jeg klarer å se når lærerne lyver og ikke, så hvis jeg får ros jeg ser de mener, tar jeg det til meg. Men hvis de sier det bare for å si det, så bare drit i liksom.

Informant 4: De (navn på to lærere) føler jeg nesten er ironiske når de gir meg ros. De gir meg jo ros, men det høres ikke ekte ut. Det er bare sånn "ja, det er bra", men de høres ikke akkurat begeistra ut når de sier det.

Informant 6: Ofte når vi skal få ros og tilbakemelding fra lærerne, så føler man noen ganger at man får god tilbakemelding bare fordi de "må" gi en god tilbakemelding. Det motiverer meg ikke så mye.

Informant 1: Jeg liker sånn type ros som er litt annerledes, hvis du skjønner? Sånn ros som lærerne ikke "trenger å si" til elever. Da virker det litt mer ekte.

Utvalget med elever synes tydelig at rosen fra lærer ikke fungerer motiverende, dersom ikke de selv opplever at det læreren sier faktisk er genuint. Når lærerens ros ikke virker ektefølt, fungerer det heller ikke motiverende. En av elevene uttalte at ros som oppleves falsk har motsatt effekt på han:

Informant 2: Vi liker ikke å få ros for ting det er selvsagt at vi skal klare, ros man egentlig ikke trenger. Det får motsatt effekt på meg. For eksempel, en gang fikk jeg overdreven ros for å koste da jeg var ordenselev. Læreren snakket til meg som et barn. Da blir jeg bare sint.

4.4 Lærer-elev-relasjon

Gjennom intervjuene ble elevene stilt en rekke spørsmål som skulle bidra til å kartlegge deres forhold til og tanker om ros fra lærere. Til tross for at ingen av spørsmålene eksplisitt spurte om relasjonen deres til læreren og hva slags betydning det hadde for hvordan rosen ble mottatt, var klart dette som ble aller mest vektlagt hos elevene. Elevene er opptatt at av rosen må oppleves som ektefølt, og gjennom eksemplene de kom med, var det tydelig at hva slags forhold de hadde til læreren spilte en vesentlig rolle for om de oppfattet rosen som ektefølt eller ikke. Dette kommer på en eller annen måte frem i løpet av intervjuet med samtlige elever. De kommer med eksempler på ros de ikke opplever som ektefølt, oftest i sammenheng med at relasjonen til læreren ikke er god. En av elevene uttrykker seg på følgende måte:

Informant 4: Sånn som med henne da (navn på lærer), hun liker meg ikke. Hun kan være dritsur det ene sekundet, og så kommer hun plutselig og later som ingenting og skal gi meg ros, haha.

Dette sitatet viser tydelig at utgangspunktet for at eleven skulle ta rosen til seg var dårlig. Beskrivelsen av læreren og måten han pratet om henne på, viste tydelig til at dette ikke var en lærer eleven var særlig glad i selv, og også opplever at ikke liker seg. Dersom relasjonen er

dårlig, ser det ut til at elevene i mindre grad er mottakelig for ros fra læreren. En annen elev kom med en uttalelse som også understreket at lærer-elev-relasjonen har betydning:

Informant 1: En tidligere lærer vi hadde var veldig flink på å gi skryt og ros.

Oppfølgingsspørsmål: Hva gjorde at han var så flink til det, synes du?

Informant 1: Han viste veldig at han brydde seg om elevene. Det var veldig hyggelig å komme på skolen når han var der. Han ga skryt som handlet om andre ting enn bare skolearbeid også, som viste at han la merke til oss alle sammen.

Dette var ett av flere eksempler eleven kom med angående hvilke lærere hun verdsatte ros fra. I alle eksemplene hvor hun verdsatte rosen hun fikk, kom det tydelig frem at hun likte læreren, og opplevde at læreren brydde seg om henne. Slik som også dette sitatet er et eksempel på.

Betydningen av lærer-elev-relasjonen i sammenheng med rosen, kommer frem når elevene svarer på andre spørsmål. Ikke alle informantene virket nødvendigvis bevisste på at de selv vektlegger det i så stor grad, når de kommer med eksempler. Andre av elevene derimot, var mer bevisste på at læreren de hadde var det de syntes var viktigst når de snakket om motivasjon og ros:

Informant 5: Det er noen fag som er interessante, sånn som samfunn og KRLE, men for meg så er det ikke fagene det står mest på, men læreren man har.

Informant 6: Jeg vil gjerne si noe ekstra, hvis det går fint! Sånn med motivasjon og lærere: Hvis du merker at læreren ikke liker deg, da får man ikke motivasjon til å jobbe i faget deres, og man får mindre lyst til å komme i timene deres. Lærersens væremåte overfor meg går veldig utover motivasjonen min.

4.5 Relasjon veier tyngre enn formidlingsmåte

Mye av det som ble sagt av elevene og deres tanker og meninger om ros stemmer godt overens med forskning og faglitteratur. Likevel var noe av det mest interessante gjennom intervjurundene med disse seks relativt ulike elevene, i hvor stor grad relasjonen til lærer ble vektlagt. Elevene så ut til å være mye mer påvirket av hvem rosen kom fra, og relasjonen de hadde til den gitte læreren, fremfor hvordan rosen ble gitt på. Flere av elevene kom med eksempler på ros fra lærere som ikke høres særlig pedagogisk korrekt ut, men likevel eleven verdsatte i stor grad. En av elevene uttrykte seg slik:

Informant 2: Han (navn på lærer) gir meg ros på en morsom måte, fordi han kjenner meg og vet hvordan jeg fungerer. (...) Han gir meg et slag på nakken og sier ”endelig har du fått med deg noe”, haha. Det liker jeg mye bedre.

Til tross for at det som blir sagt faktisk kan fremstå at læreren ikke har særlig høye forventninger til eleven i utgangspunktet, forteller eleven at det ikke oppleves sånn fordi han vet læreren gjør det fordi læreren kjenner han og er klar over at han setter pris på en humoristisk og ertende tone dem imellom. Flere av elevene kommer med lignende eksempler, hvor ikke formidlingsmåten er etter det som blir ansett som riktig formidling av ros, men de likevel verdsetter den høyt fordi det kommer fra en lærer de tydelig har en god relasjon til. Slik type ros uttrykker elevene at gjør dem mer motiverte til å være på skolen, og at de trives bedre der.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg, med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget jeg har lagt frem, drøfte problemstillingen jeg har lagt frem, samt funnene jeg har trukket frem fra elevintervjuene.

5.1 Elever er bevisste på ros

Etter gjennomføringen av intervjuene var jeg først og fremst imponert over hvor bevisste på og tydelige tanker elevene har om rosen som ble gitt i skolen. Elevene hadde klare meninger om hva slags ros de synes fungerer, og hva slags ros de de ikke mener fungerer. I tillegg tror de også at elever foretrekker ulik form for ros, ettersom alle er forskjellige. Samlet sett var det lite uenighet om at prosessros var mer hensiktsmessig enn personros. Dette er i tråd med det Manger skriver om at prosessros oftest tjener elevenes skolefaglige motivasjon (Manger 2016, s. 35). Elevene er klare på at de får lite utbytte av personros, fordi det ikke viser dem hva de har gjort som er bra. De synes prosessros er mer motiverende blant annet fordi det peker på noe de opplever at de kan gjøre noe med, sammenlignet med personrosen. Det ene unntaket fra dette var fra en elev som sa hun likte bedre å få personros. Samtidig var hun bevisst på at hun trodde hun skilte seg ut på dette. Uavhengig av hennes svar, kom en annen elev i sitt individuelle intervju med uttalelsen som innebar at han trodde noen foretrakk personros, men at han trodde det også førte til at de følte seg presset til å fortsette å være flink. Dette stemmer godt overens med det Manger skriver om elever med statisk mentalitet. Han beskriver at slike elever vil strebe etter å gjenta suksess og unngå å feile for å bekrefte sine medfødte evner (kap. 2.7). Eleven med denne uttalelsen beskrev seg selv som svært lite

motivert til skolen. Dette gikk tydelig likevel ikke at han ikke gjør seg opp klare rundt hva slags innvirkning lærerens handlinger har overfor elevene. Elevene viser seg å være bevisste på at ros blir gitt, måten den blir gitt på, og hvordan det påvirker mottakeren. Ut fra dette anser jeg det som nødvendig for en lærer å være klar over hvor bevisste elevene kan være på lærerens handlinger i arbeidet med å motivere elever gjennom ros.

5.2 Den hensiktsmessige rosen

Som beskrevet i kapittel 2.3 årsaksforklarer elever resultater på ulik måte. Dersom elever årsaksforklarer suksess til evne og nederlag til mangel på anstrengelse, vil sjansen være stor for at eleven vil holde seg motivert. Dette er interessant å se i sammenheng med elevers mestringsforventninger til seg selv. Etersom oppmuntringer i form av eksempelvis ros kan bidra til å styrke deres tro på seg selv, vil ros kunne brukes i arbeidet med å styrke elevers forventninger til mestring. De fleste i vår vestlige kultur anser evner som stabile og innsats som ustabile (Manger 2016, s. 39), som gir grunnlag for å anta at dette i stor grad vil gjelde elevene i norsk skole også. Dette viser seg også å være en tendens i elevintervjuene. De forteller at prosessen er noe de kan gjøre noe med, i motsetning til personlige egenskaper. Det viser også til at prosessros, som da kan peke på disse ustabile faktorene i arbeidet, vil være gunstig for å gi elevene tro på seg selv i møte med oppgaver. Å rose elevene for noe de opplever som ustabil og noe de i større grad kan styre, vil gjøre at elevene får følelsen av at den eventuelle mestringen er i deres makt, at deres innsats og arbeid med oppgaven har betydning for resultatet.

En av elevene uttrykte at hun likte når rosen peker på noe hun har jobbet med, fordi det bekrefter at vagnene hun har tatt var gode og det var verdt å jobbe med (kap. 4.2). Denne eleven er et godt eksempel på en elev med vekstmentalitet (kap. 2.7). Hun har troen på at hun kan bli klokere gjennom innsats og strategier. Elever med vekstmentalitet har tro på at de kan utvikle sine kvaliteter gjennom anstrengelse (Manger 2016, s. 29), som gir grunn til å tro at slik mentalitet vil bidra til høyere forventninger til mestring. Etersom slik mentalitet fremmes av prosessros, er dette nok et argument for at slik ros er hensiktsmessig. Å rose elevene for læringsprosessen de har gått gjennom for å oppnå resultatet, vil altså kunne bidra til at elevene i større grad årsaksforklarer eventuelle forbedringspunkter til mangel på anstrengelse. Dersom elevene opplever at mestringen både har med evnene deres til å utføre oppgaven, men også at innsats må finne sted, kan det være rimelig å anta at dette gjør at elever har positive mestringsforventninger til seg selv, som igjen gjør de mer motiverte til å jobbe med oppgaver.

At rosen peker på noe elevene føler er i deres makt, er viktig når rosen formidles. Det er dermed også viktig at rosen ikke bare peker på ferdig resultat, men at rosen peker på arbeidet underveis, slik at det på sitt vis fungerer som en formativ vurdering av arbeidet. Likevel er det ikke gitt at dersom rosen formidles på en god måte fra lærerens ståsted, vil rosen bidra til å motivere elevene. Det er elevene selv som avgjør om ros er gyldig eller ikke. Ros kan oppfattes som signaler på at læreren har tiltro til elevene, men det er ikke dermed slik at all ros vil ha denne effekten. I henhold til kapittel 2.5 vil elever avvise rosen dersom de ikke opplever den som ekte eller sann. Det holder ikke at rosen peker på arbeidet de har gjort, dersom elevene ikke opplever rosen av arbeidet som genuin. Viktigheten i at rosen er genuin kommer også tydelig frem gjennom funnene fra elevintervjuene. Elevene kom med eksempler på tilfeller hvor de ikke mener rosen fungerer, og forklaringen bak alle eksemplene var at det ikke virker som læreren mener det, at de føler det er noe læreren må si, eller at de lyver (kap. 4.3). Som beskrevet i kapittel 2.8, avsløres ofte ros som ikke er reell av elevene. Ikke bare viser elevene til at ros som oppleves slik avvises, men i visse tilfeller kan det også rosen virke mot sin hensikt. En av elevene kom med et slikt eksempel, hvor han forklarte at han fikk ros for noe han mente var selvsagt at han skulle gjøre, som gjorde at han opplevde rosen lite troverdig. Dette beskrev han som ros som hadde motsatt effekt på han, og gjorde han sint. På bakgrunn av dette må ikke bare rosen være genuin for å ha positiv effekt på elevenes motivasjon, men det er også viktig at den oppleves som fortjent for at den ikke skal gi negativ virkning.

5.3 Relasjonen mellom lærer og elev

De utvalgte elevene viser tydelig at de er seg bevisste når lærerne gjør ros. Derfor blir det helt nødvendig at en god lærer-elev-relasjon ligger til grunn for at læreren skal lykkes med ros som motivator. Likevel er det ikke en selvfølge hva en god relasjon mellom elev og lærer innebærer. Ut fra elevenes uttalelser virker de å oppleve slike relasjoner med lærere de mener viser at de bryr seg om dem, liker dem, og forstår hvordan de fungerer. Det har blitt etablert at hvordan rosen blir gitt har stor betydning, men også at rosen må oppleves som oppriktig og ekte fra elevens ståsted for at den gode rosen skal tas i mot. I kapittel 2.9 beskrives det at lærer-elev-relasjonen har stor betydning for elevenes opplevelse av skolehverdagen, både faglig, sosialt og emosjonelt.

Tveit viser til at å gi ros som har positiv effekt kun er mulig dersom man følger bestemte prinsipper og retningslinjer (kap. 2.5), og har laget ti nødvendige punkter å ta hensyn til. Dette er interessant å se i sammenheng med elevenes tydelige vektlegging for om de tar til seg rosen eller ikke. Flere av eksemplene på ros de beskrev gjennom intervjuene, tok ikke hensyn til flere av disse prinsippene, og opplevdes ikke i utgangspunktet som særlig pedagogiske. Eksempelvis er ett av disse prinsippene at rosen må ha informativt innhold og uttrykke klare for realistiske forventinger (Tveit 2012, s. 24). Dette er bare ett av disse prinsippene som ikke alltid virket å bli tatt hensyn til av læreren i eksemplene på ros flere av elevene sa de foretrakk. Det eneste prinsippet jeg anser som gjennomgående i all rosen elevene snakket om som god ros, var prinsippet som innebærer at rosen må være ekte og gis med varme og entusiasme (Tveit 2012, s. 22). Dette var ikke forventet med utgangspunkt i det teorigrunnlaget jeg har fra pensumlitteraturen jeg har funnet på temaet. Etttersom faglitteraturen jeg har funnet om ros i stor grad vektlegger hvordan ros skal bli gitt, er det interessant å se at det fra flere elevperspektiv ikke vektlegges i like stor grad som andre faktorer, i sammenheng med ros de verdsetter og foretrekker. De forteller at lærere som er gode til å gi ros er gode fordi de er lærere som bryr seg om elevene, forstår hvordan de fungerer og fordi de opplever at læreren liker dem. Alle de seks elevene peker på selve relasjonen som ligger til grunn før rosen blir gitt. Elevenes opplevelse av god ros avhenger dermed i stor grad av om relasjonen mellom dem selv og læreren som gir rosen er god eller ikke. Igjen understrekes viktigheten av den gode lærer-elev-relasjonen som må ligge til grunn for at den gode formidlede rosen også skal oppfattes som god ros hos eleven.

Hva en lærer forsøker å formidle har lite betydning dersom det ikke det når frem til eleven på den måten. Hvordan eleven oppfatter det er det som faktisk har blitt formidlet, uavhengig om det ikke var intensjonen til læreren. Dermed blir det svært viktig for læreren å bruke mye tid og energi på å bli kjent med elevene individuelt, sånn at rosen kan tilpasses hver enkelt. Noen av elevene jeg intervjuet foretrakk konkret ros med fremovermelding, som stemmer godt overens med fremgangsmåten som er anbefalt gjennom faglitteratur. Samtidig er det også elever som også foretrakk ros som jeg ikke har funnet i noe faglitteratur om temaet. Forståelig nok er det vanskelig å finne litteratur som på generell basis anbefaler lærere å be dem si ting til elevene som ”endelig har du fått med deg noe”, selv med glimt i øyet. Likevel er det tydelig at dersom lærer-elev-relasjonen tillater det, så viser dette seg å virke positivt hos noen. Slik type ros gir selvsagt ikke noe konkret eleven kan jobbe med videre, men kan bidra å motivere til det skolerelaterte mer indirekte. Elevene uttrykker at denne typen ros gjør at de

liker seg bedre på skolen, og har lyst til å være i lærerens timer. Som beskrevet i teoridelen er trivsel på skolen grunnleggende for at eleven skal være motivert for å være der og arbeide med skolerelaterte ting (kap. 2.9). Dermed har ros som i all hovedsak spiller på relasjon mellom lærer og elev, uten at nødvendigvis har noe særlig mer konkret innhold, også positiv effekt på elevene dersom relasjonen er god.

Det er ikke slik at pensumlitteraturen om ros ikke påpeker betydningen viktigheten av elevens relasjon til læreren. Likevel vil jeg på bakgrunn av funnene rette søkelyset mot om lærer-elev-relasjonen har større betydning for om elevene opplever rosen som god og tar den til seg, enn det vektleggingen i litteraturen tilsier. Det er stort fokus på hvilken måte rosen skal gis, og det ser ut til at tøylene kan være ganske frie, så lenge læreren tilpasser tilbakemeldingen avhengig på hva slags relasjon det er mellom seg og eleven rosen blir gitt til. Elevene selv forteller også at de tror elever foretrekker forskjellig type ros, nettopp fordi alle elever også er forskjellige. Gjennom å bli kjent med elevene og skape denne gode relasjonen, vil læreren større grad være i stand til å se disse forskjellene hos elevene, og kunne ta denne kunnskapen i bruk i tilpassingen av ros til den enkelte eleven.

Samtidig som jeg vil rette oppmerksomhet mot lærer-elev-relasjonen, mener jeg ikke at hvordan rosen blir gitt er lite viktig. Ettersom oppmuntring og tilbakemelding også kan bidra til styrking av relasjon, samt kan peke på spesifikke ting elevene mestrer, er det klart dette også er sentralt. Juul og Jensen vektlegger at det er viktig at pedagogen har evne til å "se" det enkelte barns på dets premisser (Juul & Jensen 2003, s. 145). Med kunnskap om hva som er hensiktsmessige måter å gi rosen på som utgangspunkt, vil det være hensiktsmessig at læreren i tillegg tilpasser rosene etter hvilken relasjon han eller hun har til eleven. Lykkes læreren i å gi en elev ros han eller hun verdsetter, og i å vise eleven at rosen er tilpasset eleven personlig, kan trolig dette i tillegg være med på å styrke relasjonen, fordi eleven føler seg sett og forstått.

I teoridelen viser jeg til Tveit som skriver at rosens betydning øker hos eleven dersom de liker læreren. Det kan også være rimelig å anta at det er lettere for eleven å oppleve at rosen er ektefølt, hvis de føler at læreren liker dem i utgangspunktet. Ettersom lærere selv har uttrykt at de kan oppleve å gi ros som unaturlig, kunstig eller uvant (Tveit 2012, s. 15), er det ikke rart ikke rosen alltid har den positive virkningen som er ønskelig. Dersom læreren selv har en god relasjon til eleven, vil trolig følelsen av å gi ros til vedkommende i mindre grad virke unaturlig eller kunstig. At det oppleves som en god relasjon for begge parter vil begge kunne

bidra til at rosen virker mindre kunstig, både å gi og å motta. Dette er nok en grunn til at arbeidet med lærer-elev-relasjonen er helt nødvendig for at bruken av ros skal ha best mulig effekt. Dersom man bruker tid på å skape en god relasjon med en elev, er det som lærer også enklere å gi ros en faktisk mener, som igjen fører til at det er mer sannsynlig at eleven opplever rosen som ekte, og at rosen får mer betydning ettersom det kommer fra en lærer eleven liker.

6.0 Avslutning

Å motivere elevene sine er en oppgave lærere må arbeide kontinuerlig med i skolehverdagen. Én måte for læreren å fremme elevenes motivasjon, er gjennom ros. Lærers oppmuntring og positive tilbakemeldinger kan være med å styrke elevenes oppfattelse og forståelse, som fremmer både motivasjon og arbeidsinnsats. Det er dermed godt grunnlag for å si at det å gi elevene sine ros er viktig hvis en skal lykkes i å motivere dem. Likevel er det tydelig at å gi god ros som elevene lar seg motivere av, er lettere sagt enn gjort. Hva som er god ros er nemlig et mer omfattende spørsmål enn det kan virke som. I faglitteraturen om ros jeg har tatt utgangspunkt i, er det fokus på hvordan man skal gi hensiktsmessig ros, og hva som spiller inn på om elevene tar til seg rosen eller avviser den. Teori om ros forteller oss også at kvaliteter ved eleven har betydning for hvordan denne rosen tas i mot. Samtidig anser jeg det som viktig å understreke at disse kvalitetene ikke bare påvirker mottakelsen av rosen, men at rosen kan påvirke dette hos en elev. God ros kan eksempelvis bidra til å øke elevenes mestringsforventninger, i henhold til at en av fire kilder til hva som virker inn på deres mestringsforventning, er oppmuntringer og tillit fra signifikante andre (kap. 2.2). Men om noe er god ros er det ikke læreren som avgjør. Ros har lite betydning dersom det ikke blir godt mottatt hos eleven, og er dermed det viktigste å arbeide med for at det skal ha motiverende effekt.

Gjennom et utvalg av elever har flere elevperspektiver på tematikken blitt presentert. Hensikten med dette har vært å belyse elevenes faktiske opplevelse av ros fra læreren. Gjennom elevenes uttalelser i løpet av individuelt intervju, fikk jeg sammenlignet pensumlitteraturen og elevenes opplevelse i sin skolehverdag. I stor grad stemte uttalelsene til elevene godt overens med det teorien tar for seg. Majoriteten av elevene, til tross for at de på generelt grunnlag har ulik type motivasjon, foretrekker prosessros fremfor personros, og de er særlig opptatte av at rosen må være ekte. Dette stemmer også overens med den teorien jeg har

funnet om ros: rosen må oppleves ekte for eleven som mottar den. Når det gjelder hva som skal til for at elevene opplevde rosen som ekte, kan en finne noe ulik vektlegging fra elevperspektivene og pensumlitteraturen. Gjennom elevenes uttalelser er det tydelig at relasjonen som er mellom dem selv og læreren som gir rosen, er det som veier tyngst med tanke på om rosen oppfattes som ekte og genuin. I denne sammenheng kan det være interessant å stille spørsmålet: Hvis man ikke lykkes gjennom å rose på den måten som faglitteraturen anbefaler, er det da grunnet relasjonen som ligger til grunn? Elevene er opptatte av hva slags ros og hvordan rosen blir gitt, men tendensen i funnene er at dette likevel bare fungerer hensiktsmessig hvis det kommer fra riktig lærer. På denne måten bekrefter elevene mye av det gitte teorigrunnlaget, men gjennom deres vektlegging av relasjon, utfordres den også. Det er ikke slik at relasjon ikke blir påpekt i teori om ros, men hvordan rosen bør gis og kvaliteter ved eleven, får større oppmerksomhet. Intervjuene viser til at hvilken relasjon som ligger til grunn, er med å bestemme hva slags ros som er god ros for dem. Elevene selv sier at de tror god ros kan variere fra elev til elev, og det som fungerer for en selv, ikke nødvendigvis fungerer hos andre. Eksemplene de kommer med av ros de verdsetter viser også slik variasjon, og i denne sammenheng peker de nok en gang på at de lærerne som gir god ros, er gode på det av relasjonelle årsaker, fremfor at læreren har gått frem på en spesifikk måte.

For å lykkes i å gi ros som fungerer motiverende for elevene, er det mye en som lærer må være bevisst på. Det er viktig at læreren tilegner seg kunnskap om hvilke faktorer som spiller inn og om hvordan ros bør gis, og viktigheten av at elevens opplevelse av at rosen er ektefølt. For å oppnå dette er å jobbe med lærer-elev-relasjonen et grunnleggende arbeid for læreren. På bakgrunn av den forhenværende drøftingen, anser jeg at lærerens oppgave i å få rosen til å virke motiverende blir betraktelig enklere dersom lærer-elev-relasjonen er god. Utvalget elever setter nettopp dette høyest. Er den gode relasjonen tilstede, er det enklere å gi ekte ros, og mer sannsynlig at eleven opplever rosen som ekte. I tillegg gir gode relasjoner læreren bedre utgangspunkt for å tilpasse rosen til hva den enkelte eleven.

7.0 Litteraturliste

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget

Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I Uthus, M. (red). *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22 (2010-2011)). Hentet 15.04.19 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec1>

Manger, T. (2016). *Motivasjon, tro på seg selv og ros*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Oslo: Vigmostad & Bjørke AS

Skaalvik E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Underversitetsforlaget AS

Topland, B. & Skaalvik E.M. (2010). *Meninger fra klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2010*. Kristiansand: Oxford Research.

Tveit, A. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2018). *Motivasjon for læring og læringsstrategiar*. I *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 15.04.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>

8.0 Vedlegg: Intervjuguide

I Forkant av intervjuene ble følgende spørsmål formulert til elevene:

1. Forbinder du noe med ordet motivasjon? I så fall, hva?
2. Hva gir deg lyst til å jobbe med skoleoppgaver eller andre skolerelaterte ting?
3. Opplever du å føle deg motivert til å være på skolen, og arbeide med skolearbeid?
4. Forbinder du noe med ros? I så fall, hva?
5. På hvilke måter gir lærerne dine ros i skoletiden?
6. Hvilken type ros fra lærer motiverer deg til å arbeide med skole? Har du noen konkrete erfaringer?
7. Kan du huske å ha fått ros som ikke ga deg noe mer lyst til å jobbe med/videre/bedre med skole? I så fall, kan du huske et konkret tilfelle?
8. Er det noen typer ros du ikke tar til deg/ikke fungerer motiverende?
9. Synes du det er en forskjell på ros som handler om dine evner/egenskaper, sammenlignet med ros som handler selve arbeidet du har gjort?
10. Tror du elever får økt motivasjon på lik måte, eller foretrekker vi å bli rost på ulik måte?

