

Roser vi barn *for* mye?

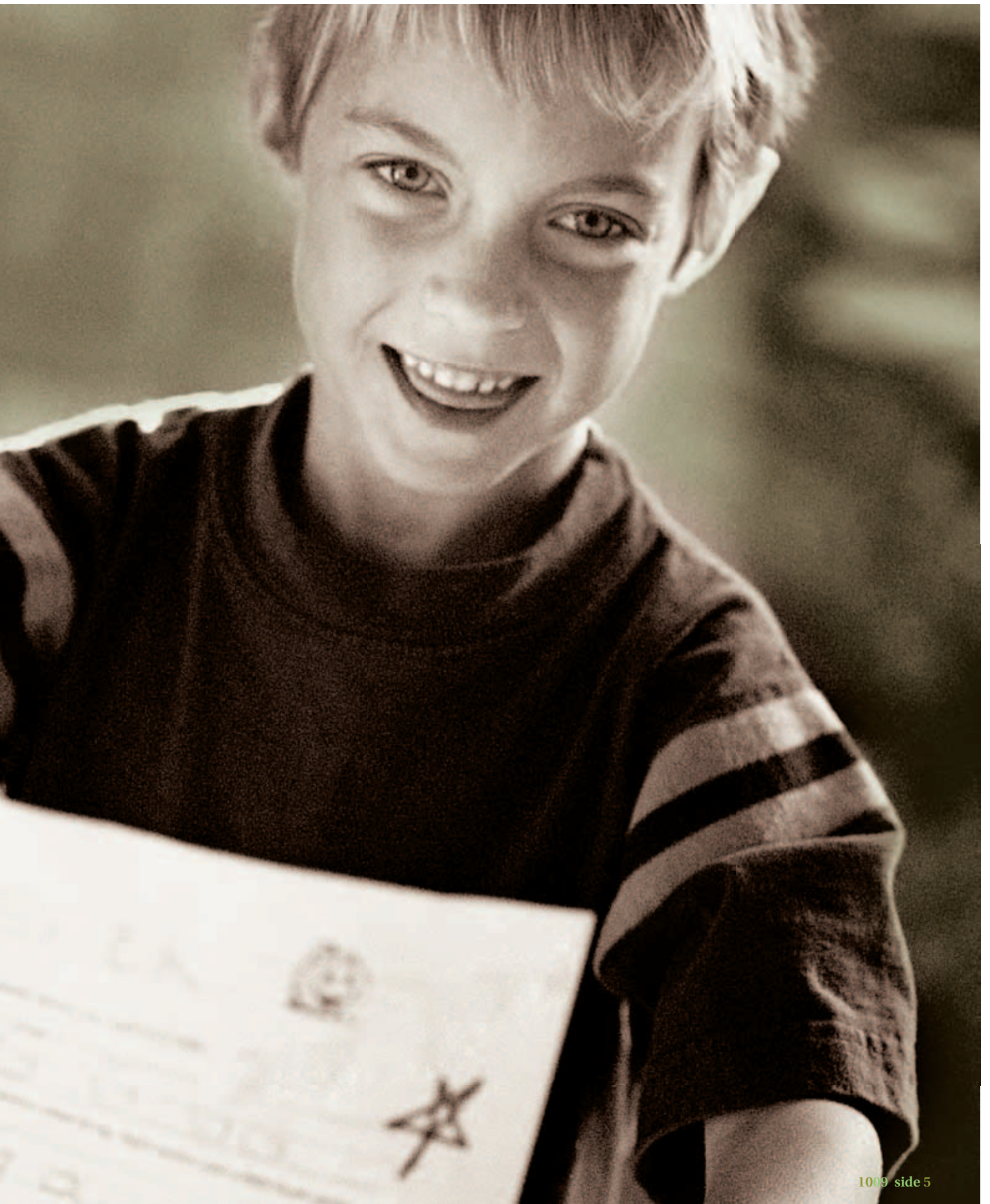
I den offentlige debatten hevdes det fra tid til annen at vi har fått en generasjon av selvopptatte barn og unge. Det pekes på at ukritisk og overdreven bruk av ros og oppmuntring av barn både i barnehage, skole og hjem er en viktig årsak til en slik utvikling. Roser vi barn for ofte, eller roser vi dem på en uheldig og lite hensiktsmessig måte?



Arne Tveit er rådgiver ved Midt-norsk Kompetansesenter for Atferd.

Jeg skal i denne artikkelen argumentere for at vi roser barn for lite, og når vi roser, gjør vi det ofte på en upresis og lite hjelpsom måte. Jeg tar for meg fordeler med å bruke ros og hva som hindrer oss i å bruke den. Med utgangspunkt i teori og praksis hevder jeg at ros brukt på en effektiv måte vil være et viktig bidrag til at langt flere barn og unge kan oppleve et læringsmiljø preget av mestring og trivsel i et inkluderende fellesskap. Artikkelen bygger på et hefte med tittelen «Det vi vet om bruk av ros og regler i klasserommet» (Tveit, 2009). Hftet inngår i en serie om LP-modellen i Danmark med Thomas Nordahl og Ole Hansen som redaktører.

Ros og anerkjennelse er allment akseptert som et grunnleggende menneskelig behov og en viktig og nødvendig del av vår kultur og oppdragelse (Nordahl, 2002; Johan-



I mange skoler eksisterer det ulik praksis og ulik forståelse om helt grunnleggende pedagogiske prinsipper som for eksempel bruk av ros.

nessen, 2007; Lynge, 2007). Samtidig reises det fra flere hold kritikk mot en ensidig og overflattisk bruk av disse virkemidlene og begrepene som til dels blir brukt uten at det skilles klart mellom dem (Juul, 1995; Good og Brophy, 2000; Henderlong og Lepper, 2002). Jeg vil i det følgende se på de positive aspektene ved ros og anerkjennelse, ta for meg kritikken og se på begrepsbruken.

Det er bred enighet om at motivasjon og anerkjennelse av elever gjennom konkret ros og oppmuntring er et sentralt prinsipp for god klasseledelse (Arnesen, Ogden og Sørлие, 2006; Nordahl, Sørлие, Manger, Tveit, 2005; Webster-Stratton, 2005). Ros er ett av flere proaktive pedagogiske virkemidler som legger til rette for at elevene skal lykkes og mestre. I mange skoler eksisterer det likevel ulik praksis og ulik forståelse om helt grunnleggende pedagogiske prinsipper som for eksempel bruk av ros. Arbeidet med å utvikle en felles praksis på disse områdene med oppslutning fra et samlet personale er en tidkrevende og omfattende prosess. En slik prosess vil måtte foregå på flere plan og involvere foreldre og elever i tillegg til de ansatte i skolen. Arbeidet med ros, anerkjennelse og oppmuntring må derfor ses i sammenheng med en mer omfattende og skoleomfattende forebyggende innsats basert på tilgjengelig kunnskap om virksomme tilnæringer og programmer. (Knudsmoen, Holth, Nissen, Schultz, Torsheim og Tveit, 2006).

Ros, oppmuntring og anerkjennelse

Bruk av ros, oppmuntring og anerkjennelse i skolen er viktig av primært tre grunner: 1) som motivator, 2) som forsterker og 3) som relasjonsbygger. Ros og anerkjennelse er motiverende og bidrar til å øke elevenes arbeidsinnsats og mestringsevne (Henderlong og Lepper, 2002; Webster-Stratton, 2005; Arnesen mfl., 2006). Når tilbakemeldingene er spesifikke, støttende og ikke-evaluerende, har de stor effekt på elevens læring (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2009). I en undersøkelse som sammenlignet tre skoler med mye atferdsproblemer med tre skoler med lite, fant forskerne at bruk av ros og oppmuntring er en av flere faktorer som bidrar til et godt læringsmiljø og læringsutbytte for elevene (Nordahl, Mausestaden og Kostøl, 2009).

Det er dessuten kjent at den atferden vi gir oppmerksomhet, har en tendens til å bli gjentatt. Hvis vi makter å

holde et positivt fokus og gi elevene oppmuntring og ros for ønsket atferd og begrenser oppmerksomheten på den negative atferden, så vil det bidra til at elevene lettere gjentar og opprettholder den ønskede atferden. Sånn sett har ros og anerkjennelse en klar forsterkende rolle (Good og Brophy, 2000; Webster-Stratton, 2005; Arnesen mfl., 2006).

Sist, men ikke minst, har ros og anerkjennelse en stor betydning som relasjonsbygger. Gjennom å se og anerkjenne elevene og gi de positive tilbakemeldinger så vil en lærer gjennom tålmodig og systematisk innsats over tid kunne bygge tillit og trygghet til sine elever. Det å få positiv tilbakemelding og ros fra en lærer vil kunne bidra til å styrke elevens relasjon til læreren. Men det er også en klar sammenheng med kvaliteten på relasjonen og hvordan eleven oppfatter rosen. Liker du læreren, setter du mer pris på rosen, og det øker selvsagt rosens betydning. (Webster-Stratton, 2005; Lynge, 2007).

Overdrives bruken av ros og anerkjennelse?

Til tross for at ros og anerkjennelse er allment akseptert i vår kulturkrets som et sterkt virkemiddel til å skape vekst og utvikling, så er det fortsatt slik at elever i skolen oftere opplever negative enn positive tilbakemeldinger på sin innsats og atferd. (Martens og Meller, 1990). Det framgår av litteraturen (Webster-Stratton, 2005) at lærere gir tre til femten ganger mer negativ enn positiv tilbakemelding. Her er det snakk om både verbal og non-verbal kommunikasjon som blant annet innbefatter gester, mimikk, toneleie og kroppsspråk. Derfor er det et langt stykke igjen til at vi er i nærheten av å gi ros og anerkjennelse den rolle og betydning det bør ha i klasserommet. Det refereres ofte til en generell regel om at vi voksne gjerne bør gi fem positive utsagn og tilbakemeldinger for hver gang barnet korrigeres eller kritiseres.

Mange lærere blir overrasket over hvor lite de roser og har en formening om at de roser oftere. En undersøkelse fra Bergen (Tømmerbakke, 2007) viser at det er lite samsvar mellom det elevene oppgir at lærerne gir av ros og positive tilbakemeldinger om ønsket atferd, og det lærerne selv uttrykker. Halvparten av lærerne svarte at de var «helt enige» i påstanden om at de smilte, roste eller påskjønnet elevene når de fulgte skolens regler, mens halvparten av elevene var kun «litt enig».

Når det er sagt, så er det mye som tyder på at feilaktig bruk av ros og anerkjennelse bidrar til å svekke betydningen fordi resultatene uteblir, og det kan til og med gjøre mer skade enn gagn. Både de positive og negative aspektene ved ros og anerkjennelse skal jeg gå grundigere inn på seinere, men først, en begrepsavklaring.

Forskjeller og likheter mellom begrepene

I noe av litteraturen er det skarpe skiller mellom begrepene ros, anerkjennelse og oppmuntring. Begrepet som får sterkest kritikk er ros. Ros kritiseres i denne litteraturen (Ginott, 1965; Kohn, 1993; Juul, 1995) for enten å ha en begrenset betydning eller en negativ betydning. Juul peker på den begrensede betydningen det har i forhold til begrepet anerkjennelse. Ifølge Juul handler ros om å bygge selvtillit og anerkjennelse og om å bygge selvfølelse. Selvtillit handler om hva vi kan og hva vi presterer mens selvfølelse handler om hvem vi er, hvordan vi opplever og ser oss selv. Selvfølelse vurderes som viktigere og av mer eksistensiell betydning for menneskets utvikling. De som er mest kritisk til rosbegrepet ser på ros som dømmende og evaluende. Ros beskriver ifølge disse kritikerne barns innsats og atferd i et konkurrerende og sammenlignende språk (best, finest, høyest osv.), og dette bidrar til at barna blir selvpopp-tatte og rosavhengige (Ginott, 1965; Kohn, 1993).

Det meste av litteraturen har et langt mer positivt syn på ros. I mye av denne litteraturen brukes begrepene litt om hverandre. I tillegg til de tre nevnte begrepene trekkes også verdsetting inn (Nordahl mfl., 2005; Lyng, 2007). Alle barn har noe de kan verdsettes for. Det gjelder selvsagt også de som utfordrer oss mest. Gjennom å verdsette en elev gir den voksne uttrykk for hva de setter pris på ved eleven.

Det gjøres forsøk på å skille begrepene noe fra hverandre. Dette gjelder blant annet forskjellen på ros og oppmuntring og ros og anerkjennelse. Det pekes på at ros retter seg mer mot personlighet og karaktertrekk, mens oppmuntring retter seg mer mot konkrete handlinger (Wormnes og Manger, 2005). Anerkjennelse gis den mest omfattende betydningen primært ut fra en relasjonell begrunnelse som innebærer å se, forstå, tolerere og bekrefte barnet (Bae, 1992). Anerkjennelse handler mer om å bekrefte elevens egen opplevelse. Dypst sett så handler det om å anerkjenne eleven enten

man roser deres positive handlinger eller korrigerer og irettesetter de negative. Det gjelder å kunne skille mellom hva et barn gjør og hva et barn er.

I synet på ros er det i litteraturen vanligst å skille mellom god og dårlig anvendelse og forståelse av ros (Arnesen mfl., 2006; Nordahl mfl., 2005; Webster-Stratton 2005, Good og Brophy 2000). Det understrekes at når ros brukes til å fremme konkurranse og sammenligning mellom elevene, eller benyttes av lærerne til å dømme og manipulere elevene, så er bruken uheldig og ineffektiv. Beskrivelsene av effektiv ros derimot har mange fellestrekk med beskrivelsene av anerkjennelse og oppmuntring.

Jeg velger derfor i min videre framstilling å ta utgangspunkt i den positive bruken av begrepet ros og vil derfor bruke begrepene ros, oppmuntring og anerkjennelse som mer eller mindre overlappende og sammenfallende begreper. Både ut fra egen erfaring og rent praktisk vil jeg i denne sammenheng omtale fenomenet jeg beskriver som ros i betydningen effektiv ros.

Jeg vil likevel understreke at anerkjennelse er av større og viktigere betydning for barns og unges utvikling og vekst. Anerkjennelse innebærer å akseptere mennesket som det er med sine paradokser og motsetninger (Bae, 1992). Uansett hva barnet eller ungdommen gjør eller utretter, så må vi kunne bekrefte og verdsette det som menneske. Vi kan fordømme deres handlinger, men vi må ikke tillegge dem egenskaper og karaktertrekk som er devaluerende og krenkende. Det er når vi uten forbehold anerkjenner og bekrefter barnet med sine styrker og svakheter, og viser at vi bryr oss om det, at vi legger det viktigste grunnlaget for læring og utvikling.

Hva er fordelene ved å bruke ros, og hva hindrer oss i å gjøre det?

På kurs og forelesninger med tusentalls lærere gjennom en periode på 10 år har jeg spurt ansatte i skolen hvilke fordeler de ser for elevene og læringsmiljøet ved at de bruker ros. Samtidig har jeg bedt dem reflektere over hva som hindrer dem i å bruke ros. I tabell 1 og tabell 2 nedenfor gir jeg en framstilling av noen av de viktigste momentene som har gått igjen (i uprioritert rekkefølge):



Lærere gir tre til femten ganger mer negativ enn positiv tilbakemelding.

«Det er motiverende for elevene»
«Styrker elevens selvtillit»
«Det øker elevens selvfølelse»
«Det hjelper både meg og elevene å holde fokus på det positive»
«Den ønskete atferden gjentas og forsterkes gjennom at vi anerkjenner og roser den»
«Det skaper trivsel og glede blant elevene og mellom lærer og elever»
«Det sprer seg som ringer i vannet - ros smitter – læreren er en modell»
«Det er relasjonsbyggende»
«Arbeidsdagen min blir lettere og hyggeligere»
«Det skapes en ros-kultur på hele skolen»
«Det bidrar til arbeidsro i klassen og elevene er mer fokusert»
«Elevenes mestringsevne forbedres»
«Elevene blir trygge og tillitsfulle»
«Det gjør det lettere for meg å se elevens positive sider»

Tabell 1. Fordeler ved bruk av ros

Hvis vi ser på fordelene, pekes det i hovedsak på de tre primære fordelene jeg nevnte innledningsvis: motivasjon, forsterkning av ønsket atferd og relasjonsbygging. I tillegg trekkes det fram et sentralt forhold. Det gjelder rosens bidrag til å skape *trivsel og et positivt læringsmiljø*. Lærerne gir ofte uttrykk for at ros og anerkjennelse skaper glede, og at gleden er fordelt mellom den som får ros og den som gir ros. At ros bidrar til å skape et godt sosialt klima og en positiv atmosfære i klassen, blir understreket av en rekke forskere (Henderlong og Lepper, 2002).

Til tross for at ros har åpenbare fordeler, er det heller ingen grunn til å overdrive betydningen. Mange peker på at ros kan bidra til å øke elevenes selvfølelse og at dette igjen vil kunne fremme skoleprestasjoner og mestringsevne. Men når det gjelder sammenhengen mellom det å fremme selvfø-

lelse og skoleprestasjoner, så er forskningen langt mer kritisk og forbeholden. Det pekes isteden på at det snarere er slik at gode skoleprestasjoner bidrar til økt selvfølelse. Derimot går det fram av den samme forskningen at det er en sammenheng mellom høy selvfølelse og en opplevelse av lykke og tilfredshet (Baumaster, Cambell, Kreuger og Vohs, 2003).

Jeg vil utdype fordelene ved bruk av ros når jeg seinere i artikkelen går inn på hvordan rosen kan fungere effektivt, men vil først se nærmere på de viktigste hindringsfaktorene. Selv om det er lett å få ansatte i skolen til å peke på åpenbare og sentrale fordeler ved å rose sine elever, så er det ikke uvanlig, noe som tabellen nedenfor også viser, at hindringsfaktorene er vel så mange og betydelige. Dette bidrar til å forklare hvorfor det til tross for mange sterke argumenter for å bruke ros likevel er så vanskelig å gjennomføre i praksis, og at det fortsatt er slik at det er langt lettere å gi elevene negative enn positive tilbakemeldinger.

De viktigste hindringsfaktorene

Hindringsfaktorer som lærere mener bidrar til at de ikke roser så mye, kan grupperes i fire hovedgrupper: 1) de kulturelt betingete, 2) de som peker på faren for at barn blir ytre styrt og rosavhengige, 3) de som relateres til skolens ramme faktorer og 4) de enkelte læreres forutsetninger og individuelle forskjeller.

Kultur- og kontekstfaktorer

Når det gjelder de kulturelle forhold, så er dette ikke bare knyttet til en vestlig og nasjonal kontekst, men også til regionale og helt lokale forskjeller. I Norge varierer synet på ros fra landsdel til landsdel, og det er forskjell mellom by og land. I tillegg er det en åpenbar generasjonsforskjell. Det er ikke uvanlig at jeg blant eldre lærere møter følgende utsagn: «Jeg ble selv aldri rost som barn.» Eller: «Jeg husker svært godt den gangen jeg fikk ros av min lærer.» For mange av disse lærerne er det ikke lett å være i front når det gjelder å rose andre. De har få indre bilder og erfaringer å øse av. Det er heller ikke uvanlig at de tilføyer: «Det ble da folk av oss likevel.» Noe som i beste fall kan oppsummeres som en fattig trøst fordi sårheten i disse beretningene ikke er til å ta feil av. På noen skoler finnes det liten roskultur. Det blir langt vanskeligere å være den gode rosmodellen i klassen hvis du

«Det oppleves som litt unaturlig og kunstig»
«Noen barn er vanskelig å rose fordi de viser så negativ og problematisk atferd»
«Vi har en slitsom og stressende arbeidssituasjon»
«Det er uvant, jeg har liten erfaring»
«Det er kulturelt betinget – mangel på roskultur»
«Vi har så mye annet å holde fokus på – et sterkt læringstrykk bl.a.»
«Tiden strekker ikke til»
«Redd for at det oppfattes urettferdig – at rosen ikke blir rettferdig fordelt»
«Elevene blir avhengig av ros»
«Rosen fungerer styrende og dømmende»
«Ros bidrar til at elevene blir styrt av ytre bekreftelse og motivasjon»
«Noen barn er negative til ros og avviser den»
«Rosen oppleves som rituell og overflatisk»
«Jeg er uopplagt – har en dårlig dag – lite overskudd»
«Vi tar elevens atferd og prestasjoner for gitt og syns ikke det er nødvendig å rose dem»
«Vanlig folkeskikk trenger man ikke rose»

Tabell 2. Hva hindrer dere i å bruke ros?

jobber på en skole hvor ledelsen og kollegaene dine ikke ser og anerkjenner deg, eller gir deg positive tilbakemeldinger på det arbeidet du gjør.

Uavhengig av alder og bosted er det mange som peker på at mye av rosen og måten den fremføres på, oppleves enten unaturlig, litt kunstig eller uvant. Disse lærerne gir uttrykk for at de synes rosen ofte blir utvendig og rituell. Dette bekreftes i skoleforskningen. Mye av rosen som gis, er lite konkret, den blir veldig generell og overflatisk. Dette er mer typisk på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet (Klette, 2003).

Noen barn er vanskelig å rose

Lærere trekker også fram at det er vanskelig å rose enkelte barn fordi de enten opplever at det er lite å rose eller at den negative atferden tar så mye fokus. Mye tyder på at lærerens relasjon til eleven har stor betydning for om rosen oppleves som meningsfull og reell for eleven. En undersøkelse (Good og Brophy, 2000) viste at lærere som likte eleven, ga ros som opplevdes av eleven som troverdig og spontan. Rosen ble gjennomført med smil og fokus på konkret faglig måloppnåelse. Elever som ble mislikt av læreren, fikk ros omtrent like ofte, men rosen ble gitt uten varme og som oftest knyttet til atferd og ikke faglig aktivitet.

Andre barn er vanskelig å rose fordi de misliker å bli rost eller avviser rosen. Det er ulike årsaker til at noen barn reagerer slik. Noen barn er veldig sjenerte og liker ikke oppmerksomheten som den offentlige rosen innebærer, mens andre barn har så dårlig relasjon til de voksne som gir rosen (og kanskje også til voksne flest) at de ikke tror på den. Andre barn kan mislike å bli rost fordi det påvirker deres rolle og status i klassen på en negativ måte. De er for eksempel redd for å bli beskyldt for å være lærerens yndling. Noen barn kan også oppleve at rosen oppleves som en forventning som de blir redd for ikke å kunne innfri.

Oppmerksomhets- og konsentrasjonssvake elever har også ofte vanskelig for å ta til seg rosen. Den må i så fall ofte gis med «megafoneffekt» i den betydning at den nesten må være overtydelig for å bli oppfattet.

Forholdet mellom indre og ytre motivasjon

En av de faktorene som oftest trekkes fram når man skal begrunne hva som hindrer lærere fra å rose, er frykten for at de ved å gi ofte ros skal gjøre elevene rosavhengige. De er redd for at elevene skal venne seg til å bli ytre styrt og at elevenes læring og atferd ikke er indre motivert. Elevene gjør det lærerne roser for å bli gladgjorte og tilfredsstillende læreren og ikke for å stille sin egen nysgjerrighet og lærelyst.

Mange har en klar forestilling om at det er en nær og enkel sammenheng mellom bruk av ros og utvikling av indre motivasjon. Henderlong og Lepper (2002) har i en artikkel foretatt en grundig gjennomgang av forskningslitteraturen på dette området og peker på at det både er faktorer ved rosen som fremmer indre motivasjon og faktorer som undergraver den.

Deres gjennomgang faller på flere områder sammen med de punktene jeg skal presentere seinere om hva som bidrar til å gjøre rosen effektiv og hva som motvirker det. Generelt kan det pekes på at både omfanget og betydningen av ros er størst for de mindre barna. Det er derfor viktig at rosen blir tilpasset barns ulike alders- og utviklingsnivå. Betydningen av indre motivasjon og styrken i egen selvfølelse vil øke med årene. Det er av den grunn lettere for en 12–13-åring å motivere seg selv enn det er for en 6–7-åring, men det er ikke grunnlag for å hevde at ros står i motstrid til å fremme indre motivasjon uansett alder. Når foreldre og lærere roser sine barn med innlevelse og troverdighet, når rosen er konkret og målrettet, vil det kunne bidra til at læring av ny kunnskap og ferdigheter internaliseres og samtidig styrker barnets selvfølelse (Webster-Statton, 2005).

Skolens rammefaktorer og lærernes forutsetninger

En begrensende faktor som er veldig vanlig å trekke fram om læreres bruk av ros i klasserommet, er skolens rammer og ressurser. Dette konkretiseres som oftest til tidsklemma, en hektisk hverdag, for store klasser, den sterke vekten på kunnskapsinnlæring omtalt som læringstrykket og for mye annet som tar fokus og krefter. Det finnes liten støtte i litteraturen for at skolens rammefaktorer er et viktig hinder for lærerens muligheter til å rose elevene. I en evalueringsstudie av Reform 97 har et forskerteam ledet av Kirsti Klette ved Universitetet i Oslo blant annet sett på fysiske og organisatoriske rammer for klasseromsaktivitetene (Klette, 2003). Det hun og hennes kollegaer har funnet fram til er i korthet at endringene i den fysiske organiseringen skiller seg betydelig mellom småskoletrinnet og ungdomstrinnet. For de yngste elevene er det stor grad av fleksibilitet både i tidsbruk, utnyttelse av arealet og bruk av ulike aktivitetssoner. På ungdomstrinnet er det mer statisk med 45 minutters timer og helklasseundervisning hvor elevene sitter på rekke, to og to. Når forskerne sammenligner de relasjonelle rammene og samhandlingen mellom lærer og elev og bruk av ros og verdssetting, ser det ikke ut til at de ulike fysiske rammene påvirker det sosiale klimaet i vesentlig grad. Det ble observert mye positiv lærer/elev-samhandling på alle trinn i grunnskolen, men eksplisitt ros og anerkjennelse og bruk av kollektiv ros er mer utbredt blant de yngste elevene enn blant de eldste.

Lærerne gir ofte uttrykk for at ros og anerkjennelse skaper glede, og at gleden er fordelt mellom den som får ros og den som gir ros.

Rosen på ungdomstrinnet er mer konkret og individuelt tilpasset.

Når dette er sagt, er det ikke vanskelig å forstå at ulike lokale forutsetninger og forskjeller i de ulike virksomhetene påvirker lærernes muligheter til å være gode klasseledere og bruke ros og anerkjennelse på en konstruktiv og effektiv måte. Dette er et forhold som ikke bare hviler på den enkelte lærers subjektive vilje. En gjennomgang av viktige nøkkelfaktorer for effektive skoler viser hvilke forhold både på system- og individnivå som må være til stede i en skole for å utøve god undervisning og klasseledelse. Blant disse faktorene inngår skoleleders rolle, bruk av konsekvens i regelutøvelse, hyppig kommunikasjon mellom lærer og elev individuelt og samlet, involvering av foreldre og et positivt klima (Ringsmose, 2003).

Jeg har valgt å vie hindringsfaktorene størst oppmerksomhet så langt, nettopp fordi de i liten grad har fått oppmerksomhet. Ros og anerkjennelse har stor allmenn tilslutning i de fleste fagmiljøene og blant folk flest, men likevel er bruken av ros mindre framtrepende enn vi kunne forvente. Å være bevisst hindringsfaktorene og treffe tiltak som kan redusere deres påvirkning vil være nødvendig for å endre dette bildet. Å få til økt fokus på bruk av effektiv ros i skolen er ingen enkel oppgave, men vil innebære systematisk innsats og engasjement.

Effektiv og ineffektiv bruk av ros

Det ser ut til å være bred enighet om at rosen både fungerer som en forsterker av ønsket atferd, bidrar til å styrke den indre motivasjonen, bygger gode relasjoner og skaper økt trivsel. Det handler derfor om å treffe tiltak for å øke bruken av ros og samtidig sikre at rosen gis med kvalitet og at man har høy bevissthet rundt hvordan rosen brukes. (Lyng, 2007; Good og Brophy, 2000). Dette er bare mulig hvis rosen følger visse bestemte prinsipper og retningslinjer som har til hensikt å gjøre rosen effektiv (Henderlong og Lepper, 2002). I tabell 3 presenteres med utgangspunkt i noe av litteraturen på området faktorer som bidrar til å gjøre rosen effektiv eller ineffektiv (Good og Brophy, 2000; Henderlong og Lepper, 2002; Nordahl mfl., 2005 og Webster-Stratton, 2005).

EFFEKTIV ROS	INEFFEKTIV ROS
Den er målrettet og systematisk	Den gis tilfeldig og usystematisk
Den er konkret og spesifikk	Den er generell og uspesifikk
Den gis med varme og entusiasme	Den gis uten engasjement og innlevelse
Den må være oppriktig og ærlig ment	Den er ikke reell og sannferdig
Den fokuserer ikke ensidig på resultat, men også på prosess og innsats	Den er ensidig opptatt av resultatoppnåelse
Den må ikke kombineres med kritikk	Den blandes med kritikk
Den gir eleven konkret informasjon om hva de kan, hva de gjør og hva de har oppnådd	Den mangler relevant informasjon og er av liten verdi
Den hjelper eleven til å bli bevisst og anerkjenne sin egen oppgaverelaterte atferd	Den er opptatt av å sammenligne elever og fremme konkurranse
Den tar utgangspunkt i realistiske forventninger	Den uttrykker enten for lave eller for høye forventninger
Den tilskriver måloppnåelse til evner og innsats og skaper forventning om at suksessen vil gjentas	Den tilskriver måloppnåelse til enten evner alene eller til ytre faktorer som flaks eller lette oppgaver

Tabell 3 Effektiv og ineffektiv ros

Ti prinsipper for effektiv bruk av ros

Med utgangspunkt i tabellen over vil jeg sammenfatte effektiv ros i 10 prinsipper. Dette er prinsipper det er nødvendig å ta hensyn til for at rosen skal fungere best mulig og være til hjelp for elever med ulike behov og forutsetninger.

1. Rosen må være konkret, målrettet og tilpasset den enkelte

Det meste av rosen bør gis individuelt og tilpasses den enkelte elev. Det er mange elever som ikke oppfatter at generell og kollektiv ros angår dem.

Mye av rosen som gis er lite konkret, den blir veldig generell og overflatisk.

2. De som får minst ros, trenger det mest

Barn med lav selvtillit og lav selvfølelse som gjerne kan vise en innadventd atferd og barn som viser mye negativ og utagerende atferd, får ofte lite ros, men de trenger mer ros og positiv oppmerksomhet enn andre barn.

3. Bruk av grupperos fremmer tilhørighet

Ros til hele klasser eller grupper av elever bidrar til å styrke elevenes tilhørighet i klassen og gruppa. Ved å rose elevkollektiver som fungerer bra, bidrar dette også til å skape identitet til positive felleskap.

4. Rosen må være ekte og gis med varme og entusiasme

Ros kan brukes manipulativt av voksne og gis uten å være reell. Dette er en praksis som barn med alderen ofte avslører og opplever som lite troverdig. Hvis rosen virker uekte og ikke sannferdig, vil eleven ikke bare avvise rosen, men det vil også svekke tilliten til den som roser.

På samme måte mister rosen mye av sin effekt hvis den framføres i generelle vendinger og med overfladiske ord og uttrykk. Entusiasme og varme må ikke forveksles med overdreven bruk av store ord og superlativer som «fantastisk», «topp» og «kjempebra».

5. Gi ros til prosess og forsøk, ikke bare resultat

I vår kulturkrets og i vår skolekultur, har vi er det tradisjon for å ha et sterkt og til dels ensidig fokus på prestasjon og ferdig produkt. Mye av rosen elever mottar, blir gitt når de har kommet i mål med en oppgave, når jobben er utført, når det er satt to streker under riktig svar eller når produktet er ferdigstilt. En slik praksis innebærer at elever med for eksempel konsentrasjonsvansker og lav faglig selvtillit og motivasjon får sjeldnere ros og anerkjennelse for sin innsats og sine forsøk. De er underveis i et læringsløp og må derfor roses for forsøket og ikke bare for resultatet.

6. Hold rosen ren

Hvis ros følges av kritikk, vil det for en del elever, spesielt de yngste og de med minst tro på seg selv, være slik at det ikke er rosen som huskes, men den negative tilbakemeldingen. Av den grunn er det viktig å holde rosen ren. Blandes ros og irettesettelser vil eleven lett bli forvirret og ha vansker med å ta til seg det positive.

7. Rosen må gis et informativt innhold og uttrykke klare og realistiske forventninger

For at rosen skal ha en størst mulig effekt og også bidra til å styrke den indre motivasjonen, er det viktig at den formidler tydelig til elevene hva de kan og hva de har oppnådd. Av den grunn har det større effekt å rose en elevs evner enn dens innsats. Ros av evner er mer uttrykk for elevens kompetanse. Det fungerer bedre, spesielt for de litt eldre elevene, å høre en lærer si «Du er virkelig dyktig i brøkrekning» framfor «Nå har du virkelig gjort en stor innsats i matematikktimen». Dess eldre elevene er dess sterkere attribuerer de ros gitt på basis av sine evner enn ros gitt på basis av innsats.

8. Gi ros umiddelbart

Det å gi ros like etter handling i tid er selvsagt viktigere dess yngre barnet er, men det er også av stor betydning i forhold til elever som mangler selvtillit og som er uoppmerksomme og urolige. Det er derfor om å gjøre at læreren er opp i situasjonen og observerer kontinuerlig. En lærer som stadig er i bevegelse og flytter blikket i klasserommet, kan lettere «fange elevene når de gjør noe bra». For yngre elever og de som trenger ros mest, er det en fordel om rosen kommer i løpet av fem til ti sekunder etter den konkrete handlingen.

9. Hjelp barnet til å rose seg selv

Det å lære barn til å rose seg selv utfordrer noen av de faktorene som gjør at vi synes det er vanskelig å rose og er derfor en krevende for mange lærere. Nettopp fordi den beste måten å gjøre det på er å være en god modell og gå i spissen og rose seg selv som lærer. Betydningen av å lære elever til å rose seg selv henger sammen med at mange har vansker med å sette ord på og anerkjenne sine egne framganger og prestasjoner. Det er viktig at elevene skjønner når de har gjort noe som fortjener positiv oppmerksomhet og anerkjennelse og kan gi seg selv et klapp på skulderen. Dette kan man trene bevisst på både i elevgruppa og blant de voksne.

10. Tren på å rose hverandre

Både voksne og barn trenger hjelp til å bli flinkere både til å gi og motta ros. Derfor bør det settes av tid til å trene på

dette. Det kan gjøres med enkle komplimentssirkler hvor for eksempel elever som sitter i en ring, kan si noe positivt om sidemannen. Dette bør man selvsagt også kunne trene på i voksenmiljøet.

I denne artikkelen har jeg argumentert mot dem som mener det er uheldig å rose barn og unge i frykt for å gjøre barn rosavhengige og selvopptatte. Det synes å være bred oppslutning om fordelene av å bruke ros, men rosen brukes ofte på en upresis og lite hensiktsmessig måte. Jeg har vist til forskning som peker på at barn og unges motivasjon og mestring øker når ros brukes på en effektiv og god måte. Hvis rosen derimot brukes lite effektivt og uhensiktsmessig, vil fordelene reduseres kraftig og, i verste fall, virke mot sin hensikt. Økt bevissthet og mer effektiv bruk av ros vil bidra til at flere barn og unge opplever et mer trygt og meningsfylt læringsmiljø.

LITTERATURLISTE

- ARNESEN, A., T. OGDEN OG M.-A. SØRLIE** (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BAE, B.** (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I: Bae, B. og J. E. Waastad (red.) *Erkjennelsen og anerkjennelse – perspektiv på relasjoner*, 33–60. Oslo: Universitetsforlaget.
- BAUMASTER, R. F., J. D. CABBELL, J. I. KREUGER OG K. D. VOHS** (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, Vol 4, No 1, 05/2003, 1–44.
- BERGKASTET, I., L. DAHL OG K. A. HANSEN** (2009). *Elevenes læringsmiljø og lærernes muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GINOTT, H.** (1965). *Between Parent and Child: New Solutions to Old Problems*. New York: Macmillan.
- GOOD, T. L. & J. E. BROPHY** (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- HAUG, P.** (2006). *Begynneropplæring og tilpasset opplæring – hva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag.
- HENDERLONG, J. OG M. R. LEPPER** (2002). The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation – A review and Synthesis. I: *Psychological Bulletin*, Vol. 128 no 5, 774–795.
- JOHANNESSEN, E.** (2007). *Mye er forskjellig – men bare utenpå? Om barn, barneoppdragelse og utdanning i en mangfoldig verden*. Sebu forlag.
- JUUL, J.** (1996). *Ditt kompetente barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- KNUDSMOEN, H., P. HOLTH, P. NISSEN, J. H. SCHULTZ, T. TORSHEIM OG A. TVEIT.** (2006). *Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse*. I: Nordahl, T., Gravrok, G., Knudsmoen, H., Larsen, T. og Rønes, K. (red.) (2006) *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- KOHN, A.** (1993). *Punished by rewards. The trouble with gold stars, incentive plans, As, praise and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- LINDEBERG, E. OG T. OGDEN** (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- LYNGE, B.** (2007). *Anerkendende pædagogik*. Dansk Psykologisk Forlag.
- MARTENS, B. K. OG P. J. MELLER** (1990). The application of behavioural principles to educational settings. I: Gutkin, T. B. og Reynolds, C. R. (red.) *Handbook of School Psychology*, 612–634. New York: Wiley.
- NORDAHL, T.** (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T., M.-A. SØRLIE, T. MANGER OG A. TVEIT** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NORDAHL, T., S. MAUSETHAGEN OG A. KOSTØL** (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*. Rapport nr. 3, Høgskolen i Hedmark.
- RINGSMOSE, C.** (2003). Effektive skoler har effektiv ledelse. *Liv i skolen*, 4.
- TVEIT, A.** (2009). Det vi vet om bruk av ros og regler i klasserommet. Fredrikshavn: Dafolo forlag (under publisering).
- TØMMERBAKKE, J.** (2007). Kor tydeleg må ein vere? – Elevar og lærarar sin vurdering av arbeidsro, klasseregler, ros og regelbrot før og etter kurs i tydelig gruppeleing. *Skolepsykologi*, 3, 33–43.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal Akademiske forlag.
- WORMNES, B. OG T. MANGER** (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.