

BACHELOROPPGAVE

Kriterier for bruk av belønningssystemet
klinkekulemetoden i barneskolen

Criteria for using the reward system
marble method in primary school

Kandidatnummer: 237

GBPEL412 Bacheloroppgave, vitenskapsteori og
forskningsmetode.

Institutt for pedagogikk, samfunnsfag og religion.

Pedagogikk og elevkunnskap for GLU 1-7.

Veileder: Bodil Kjesbo Risøy.

Innleveringsdato: 03.06.2019.

Antall ord: 8708

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

Temaet belønning har svært liten plass i undervisningen på lærerhøgskolen, likevel brukes det mye i norske skoler. Den enkelte lærer må prøve seg frem og teste ut ulike metoder, uten å vite om de virker eller ikke. Derfor har mange belønningsmetoder dårlig effekt.

På en av mine praksisskoler opplevde jeg at de brukte et belønningssystem de kalte «klinkekulemetoden». Dette systemet ble brukt for å redusere tiden som ble sløst bort på begynnelsen av de fleste skoletimene, og det syntes å ha positiv effekt.

Jeg har i denne oppgaven funnet frem til litteratur som omhandler ulike former for belønningssystemer, både internasjonal og norsk faglitteratur. Det handler i stor grad om forskjellen på ytre og indre motivasjon, og hvordan man kan forsterke positiv atferd med belønning. Psykologiprofessor Deborah Stipek har laget 8 prinsipper som hun mener må oppfylles for å lykkes med et belønningssystem.

Jeg har gjennom intervjuer med mine praksislærere og observasjon sett hvordan klinkekulemetoden ble brukt, og har så i denne oppgaven drøftet metoden opp mot Stipeks prinsipper og annen relevant faglig teori. Til slutt har jeg konkludert med hva som skal til for å lykkes med akkurat denne metoden.

Summary

The theme reinforcement has very little place in the teaching at the teacher college, yet it is widely used in Norwegian schools. The individual teacher must try and test different methods without knowing whether they work or not. Therefore, many reward methods have poor effect.

At one of my practice schools, I experienced that they used a reward system called the "marble method". This system was used to reduce the time wasted at the beginning of most school hours, and it seemed to have a positive effect.

In this thesis I have found literature that deals with various forms of reinforcement systems, both international and Norwegian literature. It is largely about the difference between extrinsic and intrinsic motivation, and how to enhance positive behavior with reward.

Professor in psychology, Deborah Stipek, has created an eight principle list that she believes must be fulfilled in order to succeed with a reinforcement system.

Through interviews with my practice teachers and observation, I have seen how the marble method was used, and in this task I have discussed the method against Stipek's principles and other relevant academic theory. Finally, I have concluded what is needed to succeed with this particular method.

Forord

Arbeidet med denne bacheloroppgaven har vært svært utfordrende og tidkrevende, men det har også vært svært spennende og ikke mins lærerikt. Det har gitt meg mange nyttige og viktige erfaringer jeg kommer til å ta med meg videre i fremtiden.

Jeg vil benytte anledning til å takke mine praksislærere som har vært behjelpelige og positive. De har informert om klinkekulemetoden og stilt opp til intervju i forbindelse med min bacheloroppgave.

Jeg vil rette en ekstra stor takk til min veileder, Bodil Kjesbo Risøy, som har guidet meg gjennom skriveprosessen, og som alltid har stilt opp og svart på spørsmål når jeg har vært i tvil.

Til slutt vil jeg takke familien min som virkelig har heiet på meg i denne hektiske tiden.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Summary	2
Forord	3
Innholdsfortegnelse	4
1.0 Innledning	5
<i>1.1 Problemstilling</i>	6
2.0 Teori	6
<i>2.1 Læring ved betinging</i>	6
<i>2.2 Indre og ytre motivasjon</i>	8
<i>2.3 Behavioristiske tilnærminger til motivasjon</i>	8
<i>2.4 Bruk av forsterkning</i>	9
<i>2.5 Prinsippet om forsterkning</i>	10
<i>2.6 Tegnøkonomi og symbolsk forsterkning</i>	11
<i>2.7 Problematferd i skolen</i>	12
<i>2.8 Hevder belønning blir straff</i>	13
<i>2.9 Effektiv bruk av belønning</i>	14
3.0 Metode	15
<i>3.1 Kvalitativ intervju som innsamlingsmetode</i>	16
<i>3.2 Ustrukturerte observasjoner</i>	17
<i>3.3 Aksjonsforskning som forskningsdesign</i>	17
4.0 Data	19
<i>4.1 Beskrivelser av belønningssystemet klinkekulemetoden</i>	19
<i>4.2 Presentasjon av funn fra intervjuene</i>	20
<i>4.3 Egne observasjoner og erfaringer i praksisperioden</i>	22
5.0 Drøfting	23
6.0 Konklusjon	27
7.0 Litteraturliste	29

1.0 Innledning

Belønning og belønningssystemer var ikke veldig vanlig før i tiden. Hvis elever forstyrret undervisning med prating eller dårlig oppførsel kunne de bli sendt på gangen, få anmerkning, bli sendt til rektor eller få melding med hjem. Dette skjer også i dag, men tidligere var det langt vanligere å straffe dårlig oppførsel enn systematisk å belønne positiv atferd.

Mange barn kan ha vært borti en form for belønning hjemme, ved at de har fått penger for å gjøre husarbeid som å vaske huset, rydde ut av oppvaskmaskinen eller gå ut med søpla. Hunder blir ofte belønnet med godbiter når hundeeier vil forsterke god oppførsel. I skolesammenheng får ikke elevene penger i belønning, men de kan få alt fra klistremerker til en form for kosetime. For å gi denne belønningen, brukes det til vanlig belønningssystemer. De kan bli gitt enkeltvis eller gruppevis.

Forskjellen på gaver og belønning er at læreren må ha definert et mål som skal utløse premieringen. Dette målet må elevene kjenne til. Målet kan for eksempel være bedre orden og oppførsel, og at regler og avtaler skal følges. Hensikten er å stimulere de som ikke mestrer dette - de som bråker eller kommer for sent - på en positiv måte, fordi man tror belønning virker bedre enn straff.

Jeg hadde selv en egen bok til klistremerker da jeg gikk i første klasse på barneskolen, og denne fikk jeg klistremerker i for hver time jeg hadde vist en form for positiv atferd. Det læreren min ikke visste, var at jeg hadde dysleksi som senere ble kartlagt. Det jeg husker best, var følelsen av straff når jeg ikke fikk et klistremerke. Jeg syntes det var urettferdig at jeg ikke fikk premien jeg var lovet når jeg hadde gjort mitt beste.

I utgangspunktet var jeg relativt skeptisk til slike belønningssystemer, både fordi jeg selv hadde negative erfaringer fra egen skolegang, og fordi jeg hadde sett ulike eksempler på at slike systemer fungerte dårlig. Men på en av mine praksisskoler opplevde jeg at de brukte et belønningssystem de kalte «klinkekulemetoden», og det så ut til å ha svært positiv effekt. Dette systemet ble brukt for å redusere tiden som ble sløst bort på begynnelsen av de fleste skoletimene. Jeg ble derfor svært interessert i å finne ut mer om dette systemet.

I min leting etter en problemstilling oppdaget jeg Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalviks bok *Skolen som læringsarena* (2014). I den fant jeg noe som het Stipeks prinsipper for bruk av belønning. Disse ble jeg veldig fasinert av og valgte å oppsøke originalkilden.

1.1 Problemstilling

Sett ut ifra prinsippene fremhevet av Stipek (2002) og belønningssystemet med klinkekulemetoden, lyder min problemstilling som følger:

Hvilke kriterier må til for at belønningssystemet klinkekulemetoden skal kunne fungere best mulig i barneskolen?

I lys av denne problemstillingen skal jeg se nærmere på hvordan jeg kan ta i bruk prinsippene fremhevet av Stipek (2002) opp mot belønningssystemet med klinkekuler jeg ble introdusert til i min praksisperiode.

2.0 Teori

2.1 Læring ved betinging

I behavioristisk teori kalles belønning en forsterker (reinforcement på engelsk). Denne forsterkeren defineres ifølge Sidsel Skaalvik og Einar M. Skaalvik ved NTNU som «enhver konsekvens av en handling som øker tendensen til at handlingen blir gjentatt» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 32). Fokus er hovedsakelig på endring av atferd.

Ideen bak læring ved betinging oppstod allerede 300 år før vår tidsregning under Aristoteles. Han mente at læring skjedde gjennom assosiasjon. Stimuli som er nær hverandre i tid eller sted blir husket samtidig, men hvilke forutsetninger som ligger til grunn for assosiasjon, og hva som assosieres varierer sterkt. Man skiller derfor i dag mellom det som blir kalt klassisk betinging og det som kalles operant betinging (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 29-30).

Klassisk betinging er en læringsform der for eksempel en hund begynner å sikle når den ser eller lukter mat eller hører lyden av en bjelle, fordi slike stimuli har vært til stede umiddelbart før den fikk mat. Gjennom systematiske eksperimenter fant den russiske forskeren Ivan Petrovitsj Pavlov (1849-1936) at en etablert refleks knyttes til en ny stimulus, og den nye stimulusen utløser en lært reaksjon – såkalt betinget respons (Helstrup, 2018).

I operant betinging er læring en konsekvens av belønning eller straff. Operant betinging bygger på eksperimentene til Thorndike og Skinner. Læring ved betinging stilles ofte opp mot læring ved innsikt og problemløsning (Svartdal, 2018).

Den amerikanske psykologen Edward Lee Thorndike (1874-1949) (Mørch, 2018b) var banebrytende innen vitenskapelig dyrepysykologi, læringspsykologi og måling av intelligens (oppfattelse, tenkning og problemløsning) blant voksne. Han er også kjent for å ha utarbeidet standardiserte kunnskapstester og psykologiske undervisningsmetoder. Thorndike eksperimenterte med sultne katter innesperret i bur. På utsiden av buret kunne kattene se mat de ikke kunne nå. I forsøk på å komme ut av buret kom de tilfeldigvis borti hendelen som åpnet døren. Når kattene ble plassert i buret igjen, klorte de igjen på veggene for å komme ut, men det tok kortere tid før de kom borti hendelen som åpnet døren. Etter flere forsøk kunne de umiddelbart åpne døren ved å berøre hendelen – de hadde altså lært hvordan det skulle gjøres.

Thorndike kalte resultatet av kattenes blinde prøving og feiling effektloven. Kattenes handling ble belønnet. Handling som blir belønnet blir gjerne gjentatt, mens handlinger som blir straffet har en tendens til å avta (Mørch, 2018b).

Den amerikanske psykologen Burrhus Fredric Skinner (1904-1990) forsket på grunnleggende læringsprosesser. Hans eksperimenter bygde videre på Thorndikes effektlov. Han observerte hvordan duer og rotter som var plassert i en boks, en skinnerboks, endret atferd under strengt kontrollerte betingelser. Det var han som innførte begrepet operant betinging om prosessen som fører til endret oppførsel eller atferd ved forsterkningsprinsippet (Mørch, 2018a).

Selv om eksperimentene med operant betinging ble gjort med dyr, brukes metoden ofte både i hverdagsliv og på skole. Årsaken til handlingen ligger altså i hendelser utenfor mennesket, og atferden kan forstås i forhold til enkle lover som gjelder både mennesker og dyr, skriver psykologiprofessor ved Stanford, Deborah Stipek i boken «Motivation to learn» (Stipek, 2002, s. 19). Atferd er bestemt av konsekvensene. Selv om forsterkningsteorien først og fremst er avledet av forskning på dyr, antar teoretikere at disse prinsippene også gjelder mennesker (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 32).

2.2 Indre og ytre motivasjon

Motivasjon defineres ifølge Anita Woolfolk (2014, s. 275) som «en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd». Når vi arbeider energisk mot et mål, selv om vi synes oppgaven er kjedelig, er vi motivert. Noen psykologer ser på motivasjon som en midlertidig tilstand. Hvis du leser et kapittel i en bok fordi du skal høres av læreren dagen etter, er du motivert av situasjonen. Andre psykologer mener motivasjon skyldes personlige trekk og individuelle kjennetegn. «Visse mennesker har ifølge denne teorien et sterkt behov for å prestere, en frykt for prøver eller en interesse for kunst, så de arbeider hardt for å unngå prøver eller de tilbringer mye tid i kunstgallerier» skriver Anita Woolfolk (Woolfolk, 2014, s. 274). Vanligvis er motivasjon både trekk og tilstand – du verdsetter læring og forbereder deg på å bli hørt.

Indre faktorer kan være behov, nysgjerrighet og interesse, mens belønning, sosialt press og straff kan være ytre faktorer.

De fleste psykologer skiller mellom indre og ytre motivasjon. «**Indre motivasjon** er den naturlige tendensen til å oppsøke og overvinne utfordringer når vi forfølger personlige interesser og utvikler våre ferdigheter» (Deci og Ryan, 1985; Reeve, 1996; Ryan & Deci, 2000, referert i Woolfolk, 2014, s. 275). Da er aktiviteten i seg selv belønning nok. Når vi først og fremst er opptatt av gevinsten, ikke aktiviteten, kalles det **ytre motivasjon**. Det vi gjør, gjør vi for å få en «gulrot»; en god karakter, godteri eller annet, eventuelt for å unngå straff. Fra en ytre synsvinkel kan det være vanskelig å vite om en handling eller atferd er drevet av indre eller ytre motivasjon, skriver Woolfolk (Woolfolk, 2014, s. 275). Svært ofte vil man være påvirket av både indre og ytre. «Indre og ytre motivasjon er uavhengige av hverandre, og vi kan være motivert av hver av dem i forskjellig grad» (Covington & Mueller, 2001, referert i Woolfolk, 2014, s. 276).

På skolen må man prøve å skape både indre og ytre motivasjon. Vi må både engasjere elevenes interesser og vise dem hvordan de blir flinkere.

2.3 Behavioristiske tilnærminger til motivasjon

Anita Woolfolk skriver «Ifølge det behavioristiske synet må en forståelse av elevmotivasjon begynne med en nøyaktig analyse av insentivene og belønningene som finnes i klasserommet. En belønning er et attraktivt objekt eller hendelse som følger som en konsekvens av en viss atferd. Et insentiv er et objekt eller en hendelse som oppmuntrer til eller forhindrer atferd» (Woolfolk, 2014, s. 277)

Dersom vi forsterker visse typer atferd, kan vi være med å styre bestemte handlinger og vaner. En elev som gjentatte ganger blir belønnet fordi hun er flink til å spille piano, men får liten oppmerksomhet for matte- og norskinnsatsen, vil sannsynligvis bruke mer energi på å bli enda flinkere til å spille enn å jobbe med skolearbeidet. «Karakterer, stjerner, klistremerker og andre forsterkere for læring – eller minuspoeng for dårlig atferd – er en måte å motivere elever på med ytre virkemidler» (Woolfolk, 2014, s. 277).

2.4 Bruk av forsterkning

Terje Manger ved Universitetet i Bergen (Skinner 1953, referert i Manger, 2014, s. 19) påpeker at elevene lærer som følge av konsekvensene av sine handlinger, og hvis en handling fører til et vellykket resultat, er det større sjans for at handlingen gjentas. «Begrepet *forsterkning*, den hendelse som etterfølger en handling, og øker sannsynligheten for at handlingen gjentar seg. Hvis læreren konsekvent forsterker og for eksempel roser elevene for bestemte aktiviteter, kan elevene utvikle tendenser til eller vaner om å handle på bestemte måter» (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2013, s. 138). Hvis en lærer smiler til en elev som har mestret en oppgave, gir ham eller henne et positivt nikk eller roser vedkommende, vil det øke sannsynligheten for at eleven gjentar handlingen som førte til det positive resultatet. Det forutsetter imidlertid at eleven setter pris på ros fra læreren. «På lengre sikt vil motivasjonen for fag dermed også antas å øke, gjennom at lærere systematisk, og over tid, forsterker ønsket atferd» (Manger, 2014, s. 19).

De fleste elever setter pris på synlig anerkjennelse. Ifølge Maslows behovspyramide følger sosiale behov, altså tilhørighet og anerkjennelse, etter kroppslige behov og trygghetsbehov. Dette er de tre sterkeste og mest fundamentale behovene, og disse må være tilfredsstillt før behovene på neste trinn i pyramiden kan tilfredsstilltes (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2013, s. 141). Særlig elever med atferdsvansker trenger mye ytre motivasjon for etter hvert å få

interesse for skolearbeidet. Manger sier videre at for å øke elevenes motivasjon er det viktig å vektlegge bruk av forsterkning, og begrense bruken av straff. Det innebærer at læreren kjenner til hvilke forsterkningsprinsipper som fungerer både for den enkelte elev og for klassen som helhet. «Hva som er en forsterker, varierer fra elev til elev, og spesielt endrer det seg med elevens alder. Stjerner og glansbilder kan være forsterkende for mange elever på barneskolens første klassetrinn. I ungdomsskolen, derimot, er neppe slike forsterkere effektive» (Manger, 2014, s. 33). Læreren bør altså nøye vurdere hvilke forsterkere som er hensiktsmessige for det enkelte klassetrinn.

Når elevene arbeider interessert med en arbeidsoppgave og det er ro i klassen, er behovet for systematisk forsterkning mindre. Men hvis situasjonen er omvendt, og elevene har problemer med å konsentrere seg, kan forsterkning i form av ros eller materiell belønning bli en døråpner.

2.5 Prinsippet om forsterkning

Man kan ikke vite på forhånd hva som vil fungere effektivt som belønning. For noen er ros og gode karakterer belønning som forsterker lysten til å lære mer. For andre kan det være belønning nok at noen klarer å løse en oppgave, for eksempel et vanskelig regnestykke eller å analysere en setning. Men den forsterkningen som fungerer bra for én trenger ikke fungerer for en annen. Det kan til og med oppfattes som en straff. En selvsikker elev vil kanskje like å stå foran klassen og fortelle om oppgaven sin, mens en usikker eller sjenert elev vil oppleve det å gå opp til tavlen som skremmende. «Bruk av belønning for å kontrollere elevers atferd krever at typen belønning er velvalgt, og at den ikke gis i overmål. Det vil være ulike oppfatninger blant elever om hvilke tiltak som virker belønnende» skriver Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 34).

Elevene påvirkes av varierte forhold. Både lærere og skoleledere må ifølge Terje Manger arbeide ut fra diverse perspektiver for å øke elevenes motivasjon. Det finnes mange teorier om motivasjon. Manger forteller at belønning kan påvirke både motivasjon og læring. «Lærere belønner mer eller mindre systematisk, ønsket atferd. Det skjer gjennom ros, anerkjennelse og materielle goder» (Manger, 2014, s. 19). Uten å være klar over det belønner de også mange former for uønsket atferd. Lærere bruker også straff som metode.

Skaalvik og Skaalvik forteller en annen utfordring knyttet til belønning er at bare observerbar atferd blir belønnet. Elever som tenker på ikke-faglige gjøremål, men har blikkontakt med læreren, vil kunne bli belønnet, mens elever som reflekterer over undervisningen, men ikke gir læreren tilsvarende oppmerksomhet, kan bli ignorert (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 34).

Mange studier viser at belønning kan påvirke elevenes lyst til å påta seg utfordrende oppgaver negativt. Harter (1978b) referert i Skaalvik & Skaalvik (2014, s. 34) viste i sin forskning at hvis elevene kunne velge, valgte de enkle oppgaver som sikret dem belønning fremfor mer utfordrende oppgaver. Ifølge Ryan og Deci har flere forskere også funnet at belønning kan føre til mindre fleksible problemløsningsstrategier og mindre kreativitet (Ryan og Deci 2000, Hennessey 2000, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, 35).

Ytre belønning kan også ha kortvarig virkning. Hvis løfte om belønning er den eneste grunnen til at man endrer atferd, vil atferdsendringen opphøre hvis belønningen uteblir eller mister sin verdi. Ytre belønning kan også signalisere at oppgaven ikke er verdt å gjøre. «Når eleven får løfte om å bruke datamaskinen i et kvarter etter at matematikkoppgavene er fullført, kan dette gi et signal om at matematikk er en så ulystbetont aktivitet at det trengs en belønning for å engasjere seg i den», skriver Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 35).

2.6 Tegnøkonomi og symbolsk forsterkning

Begrepet tegnøkonomi kommer fra det engelske «token economy», men også ordet plastpengeøkonomi brukes om det samme. Ifølge Stipek er symbolsk belønning innført i en rekke amerikanske skoler. Både god oppførsel og høy faglig innsats kan premieres. Alle elever kan motta symboler for godt skolearbeid og positiv atferd i klasserommet. Primært brukes slik belønning for å forbedre sosial atferd, for eksempel på elever som snakker uten lov, kommer for sent eller har ugyldig fravær. Den symbolske belønningen består ofte av plastpenger som ligner de man bruker på spillekasinoer, men også papirlekepenger og andre symboler som kan telles brukes. Disse symbolene kan elevene samle og senere veksle inn i T-skjorter, bestemte matretter i kantinen, en fridag eller andre privilegier. Systemet er en direkte videreføring av operant betinging hvor det benyttes positiv forsterkning. Det betinger at

elevene har satt seg mål, og at de har forventninger om å nå målet. Tegnøkonomi kan brukes på enkeltelever, på en liten gruppe elever eller på en hel klasse. De fleste studier finner at materiell belønning anvendt systematisk kan gi betydelig atferdsendring (Stipek, 2002, s. 24).

Tegnøkonomi ble først utviklet og brukt på institusjoner blant psykisk utviklingshemmede, men ble senere brukt på barn med mindre alvorlige problemer og blant barn i vanlige klasserom (Stipek, 2002, s. 25).

Skaalvik og Skaalvik påpeker at tegnøkonomi ikke bare er et amerikansk fenomen, men at denne formen for forsterkning også er brukt systematisk i norske skoler for å bedre elevenes oppførsel: «Flere undersøkelser viser at en systematisk bruk av metoden på kort sikt fører til positiv atferdsendring» (Abramowitz og O'Leary 1991, de Martini-Scully, Bray og Kehle 2000, Williams, Williams og McLaughlin 1991, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 39). Men forskning viser også at når belønning ikke lenger brukes, vil atferdsendringen ofte ta slutt. Skaalvik og Skaalvik er derfor skeptiske til tegnøkonomi. Selv om det kan øke enkelte elevers arbeidsinnsats, mener de at metoden fører til at elevenes motivasjon styres mot utenforliggende mål, mot ytre motivasjon. Forskning viser at motivasjonen for selve aktiviteten svekkes, og jo større belønningen er, desto mer negativ effekt har den på interessen for selve aktiviteten. «Målet blir å få belønning, mens verdien av selve aktiviteten eller den læringen som følger av aktiviteten, kan blir redusert» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 39).

2.7 Problematferd i skolen

Ifølge NOU 2009: 18 (2009, s. 131) er det mange elever i grunnskolen som bryter med skolens normer og forventninger. Den vanligste formen for problematferd i skolen er lærings- og undervisningshemmende atferd. Elevene lar seg distrahere, dagdrømmer, bråker, forårsaker uro eller komme for sent til timene. Slike disiplinproblemer kan ødelegge for lærerens muligheter til å gjennomføre undervisningen og hemme elevenes utvikling og læring. Slik atferd kan også skape problemer for medelever. Ifølge Hackenberg (2009) referert i Halvorsen, Løkke, Tveter & Rølleid (2015, s. 21) har tegnøkonomisystem siden tidlig på 1800-tallet vært et viktig verktøy for å unngå slike disiplinproblemer.

Ofte blir uønsket atferd i skolen forsterket selv om man ikke ønsker det. Elever som sliter med teorifagene kan både støye og bevege seg rundt i klasserommet. Skaalvik og Skaalvik påpeker at eleven kan oppfatte tilsnakk og kjeft som en forsterker fordi han eller hun får oppmerksomhet eller blir sendt til rektor og på den måten slipper unna fagene som ikke mestres. Mye oppmerksomhet fra læreren kan også gi økt status i klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 33).

I eksperimentet til Thorndike måtte forsterkningen følge rett etter en handling. Hvis det gikk for lang tid fra katten berørte hendelen i buret til døren åpnet seg, ville de sannsynligvis ikke forstå sammenhengen. Det kan derfor være en idé å vente med å gi elever som støyer og søker tilsnakk oppmerksomhet til timen etter. Det er da mindre sannsynlig at oppmerksomheten vil forsterke den uønskede atferden (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 33).

2.8 Hevder belønning blir straff

Alfie Kohn er på den annen side svært skeptisk til bruk av belønning på denne måten, og hevder elevene blir straffet gjennom belønning: «Anvendt behaviorisme, som handler om å si gjør det der, så får du det her, er i bunn og grunn er en teknikk for å kontrollere mennesker. I klasserommet innebærer det å gjøre ting *mot* barn, heller enn å arbeide *med* dem» (1993:784, referert i Woolfolk, 2014, s. 157).

Kohn mener at når rosen er fraværende eller når det ikke lenger er noen premie, opphører også atferden. «Håndfast belønning ser ut til å ha en vesentlig (negativ) effekt på indre motivasjon, i form av de begrensende betingelsene som vi har spesifisert», konkluderer også Edward Deci, Richard Koestner og Richard Ryan med etter å ha analysert 128 studier om belønning. «Selv når håndfast belønning tilbys som tegn på god atferd, vil det svekke den indre motivasjonen for interessante aktiviteter» (1999:658-659, referert i Woolfolk, 2014, s. 157).

Å belønne elever for læring, gjør elevene mindre interessert i stoffet, og læring blir mål - ikke middel, sier Kohn: «Alt dette betyr at å få barn til å tenke på læring som en måte å oppnå et klistremerke, en gullstjerne eller en karakter på – eller enda verre, å få penger eller leke for en karakter, som vil være en utvendig motivator for en utvendig motivator – er det samme som å forandre læring fra å være et mål til å være et middel. Læring blir noe som legges der barn

mottar pizzakuponger når de har lest et visst antall bøker (1993:785, referert i Woolfolk, 2014, s. 157).

2.9 Effektiv bruk av belønning

Stipek (Stipek, 2002, s. 31-32) understreker at forsterkning må brukes med omtenksomhet i et klasserom. Læreren må være klar over uoverensstemmelser som kan oppstå mellom forutsetningene som ligger til grunn og oppførselen de ønsker. En lærer hevdet at han verdsette initiativ og kreativitet, men det viste seg at han straffet elevene hvis de ikke fulgte reglene han hadde laget. Det var ingen fordeler med å være initiativrik eller kreativ. Resultatet ble passive elever. Derfor er det nyttig å reflektere over hva slags straff og hva slags belønning man bruker og konsekvensene av disse, hevder Stipek. Hun har derfor utarbeidet 8 prinsipper som kan brukes til å styre belønning:

1. Belønning kan brukes for å få elevene til å engasjere seg i aktiviteter som de ellers ikke er interessert i, og så trekke belønningen tilbake når de viser interesse. På denne måten kan barn finne ut at oppgaven er mindre vanskelig enn ventet eller mer interessant enn de trodde.
2. Elevene må kjenne til hva slags atferd som blir belønnet. Noen ganger må man kommentere dette spesifikt.
3. Det er viktigere å belønne innsats enn resultater, og det er viktigere å belønne prestasjoner som krever høyt innsatsnivå og utholdenhet fremfor ting som krever liten eller ingen innsats.
4. Oppførselen du ønsker må belønnes. Ikke forsterk nøyaktighet og høy ytelse hvis du ønsker kreativitet.
5. Bruk den mest beskjedne belønningen som vil fungere. Ikke tilby popcorn hvis det er nok å leke noen minutter med et kjæledyr eller en bil.
6. Bruk belønning som formidler fornøyelsen av pedagogisk aktivitet, for eksempel å bruke tid på datamaskinen, hjernetrim, lesing av aktuelle magasiner eller arbeid med et kunstprosjekt.
7. Pass på at tiden mellom ønsket oppførsel og belønning ikke er så stor at belønningen ikke har noen effekt. Løfte om å komme inn på videregående er ikke veldig effektivt på barneskolen.

8. Pass på at belønningen er realistisk tilgjengelig for alle elevene, ikke bare de beste.

«Den generelle pedagogiske implikasjonen som følger av teori om forsterking er at pedagogene (lærere, foreldre, trenere osv.) bør belønne ønskelig atferd. Videre kan en trekke den slutningen at en, der det er mulig, bør overse uønsket atferd heller enn å straffe dem», sier Skaalvik og Skaalvik (2014, s. 138). Skaalvik og Skaalvik hevder også at det ikke er noen enighet blant forskere om bruk av belønning. De refererer til Deci og Ryan (1980,1985, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2014, s. 138) som peker på at belønning i gitte situasjoner vil kunne underminere interessen for oppgaven.

I artikkelen Anita Woolfolk refererer til, argumenterer Paul Chance mot og understreker at mennesker lærer best i det han kaller et responderende miljø. «Lærere som roser eller på annen måte belønner elevens prestasjoner, bygger et slikt miljø» (1993:788, referert i Woolfolk, 2014, s. 157). Videre sier han: «Dersom det er umoralsk å la elever vite at de har besvart spørsmål korrekt, å klappe elever på skulderen etter god innsats, å vise glede over at en elev forstår et begrep, eller å anerkjenne en elev som har nådd et mål ved å gi ham en gullstjerne eller et sertifikat – hvis det er umoralsk, da er jeg en synder» (1993:788, referert i Woolfolk, 2014, s. 157). Han sier videre at elever som mestrer med støtte fra forsterkere ikke glemmer det de har lært selv om rosen tar slutt.

Anita Woolfolk forteller at også psykologene Edward Deci og Mark Lepper mener belønning kan brukes positivt: Hvis belønningen viser at læreren setter pris på elevens fremgang eller godt utført arbeid, vil det skape tillit og oppgaven blir mer interessant for eleven. Dette gjelder spesielt for elever som vanligvis ikke scorer høyt (Woolfolk, 2014, s. 157).

Cameron og Pierce kom gjennom sine undersøkelser til at håndfast belønning, som for eksempel penger eller gullstjerner, opprettholder den indre motivasjonen hvis belønningen er betinget av prestasjonen - ikke bare deltakelse, og når det kommer uventet (1994:49, referert i Woolfolk, 2014, s. 157).

3.0 Metode

I denne delen skal jeg redegjøre for oppgavens metodebruk. I først omgang vil jeg beskrive metodevalgene for innhenting av data for problemstillingen om klinkekulesystemet ved bruk

av kvalitativt intervju og ustrukturerte observasjoner som innsamlingsmetode. Videre beskriver jeg hvordan jeg tok i bruk aksjonsforskning som forskningsdesign, for å kunne se hva som fungerer best for å oppnå ønsket handling.

3.1 Kvalitativ intervju som innsamlingsmetode

Det er flere måter å samle inn kvalitative data på. Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte meg av intervju, som er en av de mest vanlige innsamlingsmetodene. Mine to informanter var lærere, og intervjuene ble gjort i forbindelse med praksis. Jeg mener at det å bruke kvalitativt intervju i tillegg til faglitteratur, vil kunne belyse min problemstilling på en god måte.

Mine to informanter har fått de samme spørsmålene, og intervjuene var strukturerte. Før intervjuene startet hadde jeg fastlagt spørsmålene og rekkefølgen de skulle komme i. Spørsmålene var stort sett åpne. Informantene hadde god mulighet til å forklare hva de gjorde og hvorfor. De kunne reflektere over temaene som ble tatt opp.

Formålet med denne form for intervju var å få fyldige svar og mest mulig kunnskap om hvordan belønning ble brukt i denne klassen, og hva slags erfaring informantene hadde med å bruke denne belønningsmetoden. Ved å standardisere spørsmålene kan svarene sammenlignes. Det vil gjøre analysearbeidet enklere og mindre tidkrevende. Samtidig ønsket jeg å være mest mulig fleksibel og ha mulighet til å tilpasse spørsmålene etter situasjonen. Datainnsamling ved hjelp av kvalitativt intervju burde ifølge Christoffersen og Johannessen foregå helt til man ikke lenger får ny informasjon, men dette vil avhenge av problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49).

Informantene og skolen ble godt informert før innsamling av data. De fikk informasjonsskriv om bruk av personopplysninger, frivillig deltagelse og anonymitet for bruken av innsamlet data.

Opprinnelig hadde jeg tre informanter, men en av dem valgte å trekke seg rett før intervjuet skulle gjennomføres. Flere intervjuer ville sannsynligvis gitt enda fyldigere data, men fordi problemstillingen min er så komprimert, mente både veileder og jeg at det å intervju to

informanter ville være tilstrekkelig. De to informantene jeg *har* intervjuet var de som hadde best kunnskap og erfaring med denne belønningsmetoden.

De to intervjuene ble som nevnt gjennomført i en praksisperiode. Siden det var flere studenter som skulle intervju de samme informantene, ble det knapt med tid i det ene intervjuet. Her var det også flere avbrytelser som gjorde at intervjuet måtte stoppes i korte perioder. Jeg fikk likevel svar på det som var relevant for problemstillingen.

Mine praksislærere la stor vekt på hvor viktig det var å forsterke positiv atferd, og understreket dette flere ganger. Et stykke ut i praksisperioden observerte jeg at de også straffet elevene ved å fjerne klinkekuler de hadde fått som belønning tidligere hvis det var støy og uro i klassen. Hvorfor de gjorde dette, og hvordan de gjorde det – hva slags kriterier som ble fulgt, og om elevene var klar over at dette kunne gjøres – syntes jeg det ble veldig vanskelig å spørre praksislærerne om. Som praksisstudent turte jeg rett og slett ikke, fordi jeg følte at det ville virke som kritikk av dem som lærere. For oppgavens del hadde det selvfølgelig vært veldig bra om jeg hadde hatt med disse spørsmålene.

De to intervjuene er presentert samlet i kapittel 4.2.

3.2 Ustrukturerte observasjoner

Jeg har også fått gode observasjoner fra sidelinjen. Jeg så flere ganger hvordan klinkekulemetoden ble brukt da jeg ikke hadde ansvar for undervisningen og var observatør, og har observasjonsnotater som forklarer hvordan metoden ble brukt. Det hadde vært optimalt om jeg også kunne brukt kvalitativ observasjon som metode. Systematiske observasjoner gjennom hele praksisperioden ville hjulpet meg til å få et bedre overblikk, og jeg ville da kunne hatt data som sa noe om hvordan elevene responderte på klinkekulemetoden på en helt annen måte. Fordi datainnsamlingen foregikk under en praksisperiode, hadde jeg begrenset mulighet til å gjøre dette. På grunn av undervisning eller at jeg måtte hjelpe en elev, var jeg flere ganger forhindret fra å observere klinkekulemetoden bli brukt.

3.3 Aksjonsforskning som forskningsdesign

Målet med klinkekulemetoden er endring. I dette tilfellet er ønsket handling at elevene skal komme raskere inn i klasserommet for å unngå sløsing med tid.

Min forskning skulle skje samtidig som jeg var ute i praksis. På sett og vis oppstår det et trekantforhold mellom læreren som underviser, elevene og meg. Min oppgave er å finne ut hvordan belønningsmetoden fungerer i undervisningen. Jeg har intervjuet lærerne om deres erfaringer, jeg har observert hvordan metoden fungerer når de bruker den, og jeg har selv erfart hvordan det er å bruke den.

Jeg må altså distansere meg fra klinkekulemetoden samtidig som jeg selv skal bruke den og trekke erfaringer. Christoffersen og Johannessen påpeker at det er utfordrende både å være delaktig i prosjektet og se det utenifra (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 117).

«Aksjonsforskning gir den enkelte lærer muligheten til å teste sine personlige teorier i klasserommet. Slik kan aksjonsforskning fungere som en brobygger mellom teori og praksis», sier Christoffersen og Johannessen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116).

Hensikten med aksjonsforskning er at de andre lærerne og jeg skal oppnå en form for gjensidig innsikt i hva som fungerer best for å oppnå ønsket handling.

Min bacheloroppgave skal også kunne ut i en liste med kriterier som må til for at klinkekulemetoden skal fungere optimalt. Ved hjelp av aksjonsforskning kan jeg justere og forbedre metoden slik den blir brukt i dag. På den måten blir aksjonsforskning mer enn en metode.

Alle som deltar i aksjonsforskning, både elevene, lærerne og forskeren, «preges av det uferdige og næres av den kreative spenstighet som ligger i skissene, forslagene, refleksjonene og ideene når mennesker møtes og meninger brytes» ifølge Christoffersen og Johannessen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 116). Ingen som deltar i denne type forskning er nøytrale. Vi har alle med oss erfaringer fra tidligere, og vi har ulike forventninger til resultatene. Her blir det lett å synse, og vanskelig å være helt objektiv. Det er også lett å la seg påvirke av de sterkeste personlighetene, de som styrer prosessen. Olav Dalland skriver «Aksjonsforskning er en metode som utvikler kritisk kunnskap. Når en gjennom aksjonsforskning ønsker å bryte ned umyndiggjøring og øke menneskers bevissthet om egen

situasjon, er dette en politisk handling. Kritikken mot aksjonsforskning retter seg mot dette: Aksjonsforskningen er ikke *verdifri og nøytral*» (Dalland, 2018, s. 48).

4.0 Data

4.1 Beskrivelser av belønningssystemet klinkekulemetoden

I en av mine praksisperioder ble jeg introdusert til et belønningssystem en av klassene jeg var i, brukte. Dette var en baseskole på 4. trinn hvor det var 3 faglærere fordelt på 56 elever. Lærerne i denne klassen slet med at elevene etter hvert friminutt sløste bort oppimot 15 minutter av undervisningstimen med å komme i gang og være på plass i klasserommet. For å prøve å redusere dette, startet de å ta i bruk et belønningssystem. Det skulle hjelpe dem til å redusere den tiden som ble sløst bort på mye tull, og få elevene fortere på plass sånn at undervisningen kunne starte.



(Private bilder)

Dette belønningssystemet gikk ut på at klassen etter hvert friminutt hadde en nedtellingssklokke på storskjermen (bomba), og innen fem minutter skulle hver elev klare å kle av seg yttertøy, finne frem diverse utstyr og bøker som trengtes til undervisningen og komme stille og rolig inn i klasserommet. I det de kom inn, skulle de så ta en klinkekule hver fra boksen og legge denne i krukken ved siden av og så sette seg ned på plassen sin. Når tiden tikket ned mot slutten, var det en nedtelling sammen sånn at de som ennå ikke hadde kommet inn, fortet seg, for å kunne få puttet en klinkekule i glasset. Lokket på krukken ville bli lukket,

samtidig som tiden gikk ut. Målet var å prøve å fylle opp krukken helt full med klinkekuler. Når elevene hadde klart å fylle opp krukken, oppnådde de 1 gullkule. Etter tre gullkuler ble det brukt ti minutter av en time til en sang- eller klappelek. For å få en hel belønningstime i premie, måtte de klart å samle opp 10 gullkuler totalt. Krukken ble tømt hver gang de hadde klart å fylle den opp. Belønningstimen, som tilsvarte en skoletime, ble ikke spontant tildelt med en gang fordi lærerne ikke nødvendigvis visste når den ville komme, men heller godt planlagt og lagt til siste time på en fredag. Belønningstimen var en skoletime hvor det var forskjellige lekestasjoner, disse kunne være alt fra jobbing med Lego til perlestasjoner.

4.2 Presentasjon av funn fra intervjuene

Begge mine informanter mente at de ved å premiere positiv oppførsel, kunne få elevene raskere inn i klasserommet. Før var det alltid de samme som var raskt inn, og de samme som somlet. Belønning er motiverende. «Elevene har et konkurranseinstinkt, og de var veldig trigget av å komme raskt inn», sier informant 1. De heier hverandre inn, og det er sjelden det er de samme som *ikke* greier det. Belønningen er gulrotene elevene strekker seg etter, mener informant 2. Hun har lagt merke til at en del gutter lar seg rive med av dette konkurranseinstinktet, og at det kan være positivt. Når metoden virker, sparer klassen masse tid hver dag. «Selv om vi bruker litt tid på belønning, har vi vunnet den tilbake mangedoblet.» Alle former for belønning, enten det er positive kommentarer, tommel opp, klistremerker eller hva du enn gjør virker positivt, mener hun.

Begge informantene er imidlertid av den oppfatning at premiering ikke fungerer like godt på alle elever, og at denne type forsterkning har begrenset effekt over tid. Lærerne var for eksempel nødt til å innføre en ekstra form for belønning etter en stund, en historie til de som var på plass presis. Når det har gått en stund, er premieringen ikke like viktig for alle, sier informant 1. Informant 1 påpeker også at hvis det alltid er de samme elevene som somler, kan det bli negativt; «nå var det din feil at vi ikke klarte den siste kule», og da fungerer ikke metoden. Meningen er at belønningssystemet skal fungere positivt for alle. «Etter en stund er ikke elevene like ivrige, men i begynnelsen ble gjerne de elevene som hadde somlet veldig mye på lekeplassen eller fotballbanen først i basen», sier informant 2.

Elevene er opptatt av at premieringen skal være rettferdig. Noen av elevene syntes de som somlet også ble belønnet med klinkekulesystemet – underforstått at dette var urettferdig.

Informant 1 mener bruken av klinkekulemetoden passer best når det er felles oppstart, altså om morgenen og etter friminuttene.

Begge informantene mener at belønning kan fungere godt for grupper av elever. De som er litt sene blir oppmuntret av de andre, fordi de får belønningen felles. «Kollektiv belønning kan være bra hvis man har forventninger om å få gjort noe spesielt», sier informant 2, men hun er skeptisk til å bruke det i klasser med store atferdsproblemer. Da blir det fort kollektiv straff hvis målene ikke nås eller noen ødelegger.

Informantene har ulik oppfatning med hensyn til å belønne enkeltelever. Informant 1 synes effekten da er kortere enn når man bruker det for en hel klasse, og er skeptisk til å belønne enkeltelever. Informant 2 har gode erfaringer, særlig med enkeltelever som strever. Hun nevner en elev som var svært utrygg og redd, og som gråt mye. Da ble belønning brukt for å bygge selvtillit, og det virket svært positivt.

Informant 2 påpeker at målene må være oppnåelige og kortsiktige. Hun sier også at reglene må være klare på forhånd.

Begge informantene mener at belønningen stort sett er blitt tatt positivt i mot. Til å begynne med var det noen som ikke forsto at musikkquiz var en premie, men etterhvert var alle positivt med. Klasseleker har fungert fint – premien de får etter fem kuler. Lekestasjoner, som er premien etter ti kuler, er svært populært. I tillegg til å komme raskt inn, får klassen også tid til sosialisering og aktiviteter. Når elevene samhandler og får lov til å prate, oppfyller vi også sosiale mål, sier informant 2. «Det lille sosiale pusterommet er viktig, både for elevene og oss», sier informant 1. «Alt som elevene gjør som er positivt må forsterkes. Det at vi gjør hyggelige ting sammen og skryter av elevene, har alle godt av – kanskje aller mest de som strever litt. Dette er belønning som alle får», påpeker hun. «De elevene som har mye lopper i blodet, når de er veldig raske, så starter de dagen med ros og en mestringsopplevelse.» Det er viktig å styrke de barna som får mange irettesettelser og rose dem for det de klarer bra. Disse barna blir veldig glade for en positiv kommentar, påpeker informant 2.

Informant 1 mener metoden er veldig ufarlig, og at det er en metode foreldrene ikke vil motsette seg. Hvis det er noen elever med svært spesielle behov og som til stadighet strever med å komme tidsnok inn, og som kanskje trenger hjelp fra en voksen, må man legge til rette for det. Tiden kan også tilpasses, og man kan begynne i det små. Om vinteren trenger for eksempel elevene mer tid med tøyet enn om sommeren. Informant 2 forteller at selv om det har vært elever som strever mer enn andre, kan alle klare det – om ikke hver økt, så hver dag.

4.3 Egne observasjoner og erfaringer i praksisperioden

Ut ifra hva jeg observerte, så det ut som lærerne klarte å oppnå resultater med å redusere tiden elevene brukt på unødvendig somling. Så å si alle elevene ønsket å få premie, altså en klinkekule. Jeg kunne se at premien var motiverende. Det kunne gå mange dager mellom hver gang glasset ble fullt, men når det ble fullt, var det en ny elev som fikk lov til å helle kulene tilbake i esken og legge en gullkule i glassrøret. Å få lov til å gjøre dette var veldig populært.

De som var ekstra raske, fikk en ekstra belønning i form av en liten fortelling. De fleste elevene var opptatt av å få med seg den lille historien før timen begynte. Jeg la spesielt merke til at disse historiene virket positivt på de elevene som slet med å komme på plass i tide. Det var nok fordi belønningen ble gitt umiddelbart – det var ikke noe man måtte vente på.

Da vi startet praksisperioden vår ble vi informert om at de hadde tatt i bruk et belønningssystem. Det jeg erfarte og observerte, var at lærerne var lite tydelige da de informerte oss praksisstudenter om klinkekulesystemet, og at regler om hvordan klinkekulesystemet fungerte var svært uklare. Vi måtte observere for å lære.

«Hvis vi er så raske, skal vi få seks ekstra kuler opp i krukken», var for eksempel en kommentar fra en elev på en morgentime. Det var ikke lett å få sånne kommentarer, for man viste ikke alltid om de stemte. Det gjorde oss som praksisstudenter usikre. Vi savnet en plakat som beskrev reglene eksakt – altså hva som skulle til for å få en belønning.

Det ingen av informantene fortalte om i intervjuene, men som jeg observerte, var at de også fjernet klinkekuler fra krukken hvis det var mye uro og støy i samlingen på morgenen. Var det mye bråk, ble seks kuler tatt ut. Slik ble også klinkekulene brukt som straff. Det var kun noen

få elever som bråket svært mye, men straffen ble da kollektiv. Jeg syntes det var vanskelig å stille kritiske spørsmål om dette.

5.0 Drøfting

Jeg vil i dette avsnittet ta for meg Stipeks 8 (Stipek, 2002) prinsipper i effektiv bruk av belønning, og se de opp mot belønning slik det ble brukt gjennom klinkekulesystemet på min praksisskole.

En stor del av elevene i en klasse vil være så interessert i skolearbeidet at de ikke trenger ekstra stimuli for å komme på plass i tide. Andre vil møte til riktig tid fordi de er opplært til å være disiplinerte. Noen elever er ikke nødvendigvis like disiplinerte, eller de mangler samme grad av nysgjerrighet og interesse. De kan derfor lett bli oppholdt av andre ting som de opplever som morsommere - for eksempel lek og ballspill ute i skolegården. Ved min praksisskole var somling inn til timene et stort problem. Opptil 15 minutter kunne bli sløst bort på hver eneste skoletime (dobbeltime). For å redusere dette problemet valgte de å belønne klassen med en «gulrot» for å endre atferden deres.

Belønning kan brukes for å få elevene til å engasjere seg i aktiviteter som de ellers ikke er interessert i, sier Stipek i første punkt i sine 8 prinsipper.

Begge mine informanter mener at belønning er motiverende, og at elevene kom raskere inn i klasserommet etter at de begynte å bruke klinkekulesystemet. De ble trigget av konkurranseinstinktet sitt - særlig guttene - og alle heiet hverandre inn og på plass. Informantene påpekte også at denne formen for premiering var veldig ufarlig, og at de elevene som strever litt opplever det svært positivt å starte dagen med ros og en mestringsopplevelse fremfor irettesettelser. De blir veldig glade for positive kommentarer.

Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2014) er av den oppfatning at man der det er mulig, bør overse uønsket atferd heller enn å straffe den. Det er det som skjer her. De som kommer for sent får ikke negativ oppmerksomhet eller kjeft, men de får heller ingen premie.

Kohn (Woolfolk, 2014) hevder at belønning fungerer som straff, fordi indre motivasjon mangler. Når belønning blir brukt som her, for å redusere sommel og bortkastet tid, spiller det

liten rolle at motivasjonen mangler, fordi alle elevene får mer undervisningstid, og det er utelukkende positivt. Jo mer tid enkelte elever sløser bort, desto mer urettferdig er det for de elevene som kommer inn i tide. Sløsing med tid er negativt for alle elever. Man kan alltid veie fordeler opp mot ulemper, men i dette tilfellet er gevinsten stor selv om elevene skulle mangle indre motivasjon. Det å ta i bruk en metode som belønner atferd som reduserer sløsing med tid, ga en gevinst på ca. 45 minutter mer undervisningstid hver eneste dag.

Jeg tror at ikke bare premien, en time til lek og hyggelige aktiviteter langt frem i tid, men også formen på dette belønningssystemet var med på å gi positive resultater. De fleste elevene så ut til å like selve konkurransen med klokka (bomba) som tikket ned. Formen ga litt ekstra spenning i hverdagen både for de som kom tidlig og spent ventet på om alle ville rekke det, og for de som var ute i siste liten.

Manger (Manger, 2014) peker på at det er viktig at de forsterkerne som brukes, er tilpasset klassetrinnet de skal brukes på. Det mener jeg det er tatt hensyn til her. Selv vil jeg tro metoden fungerer best for barn fra 3. til 5. trinn. Tidligere kan systemet virke litt komplisert, og senere tror jeg ikke premien er attraktiv nok. På ungdomsskolen vil klinkekulemetoden fort bli oppfattet som barnslig.

De fleste elever setter pris på synlig anerkjennelse. Særlig elever med atferdsvansker trenger mye ytre motivasjon for etter hvert å få interesse for skolearbeidet, sier Manger (Manger, 2014). Begge mine informanter sier at slik belønning mister effekten sin over tid, og at det fortrinnsvis bør brukes i kortere perioder. Det er vanskelig å si noe om hva som vil skje når de slutter å bruke det. Kommer elevene da tidsnok inn av seg selv? Jeg er ikke helt sikker på det. Stipek (Stipek, 2002) sier at belønningen kan trekkes tilbake når elevene viser interesse, fordi oppgaven er mindre vanskelig enn ventet eller mer interessant enn de trodde. Det vil nødvendigvis ikke være tilfelle for *alle* elever. Manger påpeker at hvis læreren konsekvent roser elevene når de mestrer en oppgave, øker sannsynligheten for at elevene vil gjenta handlingen som førte til et vellykket resultat, men det forutsetter at elevene setter pris på ros fra læreren. Det vil på lengre sikt også kunne øke motivasjonen, sier han (Manger, 2014). Chance (Woolfolk, 2014) sier at elever som mestrer med støtte fra forsterkere ikke glemmer det de har lært selv om rosen tar slutt. Dette er Kohn (Woolfolk, 2014) uenig i. Når rosen er fraværende eller når det ikke lenger er noen premie, opphører også atferden, sier han. Også Skaalvik og Skaalvik (Skaalvik & Skaalvik, 2014) understreker at ytre belønning kan ha

kortvarig virkning. Atferdsendringen vil opphøre hvis løfte om belønning er den eneste grunnen til at man endrer atferd, sier de. Målet blir å få belønning, mens verdien av selve aktiviteten blir redusert. Og jo større belønningen er, desto mer negativ effekt har den på interessen for selve aktiviteten.

Elevene må kjenne til hva slags atferd som blir belønnet, sier Stipek i sitt punkt nr. 2 (Stipek, 2002). Elevene på min praksisskole kjente hovedreglene, og de skjønnte dem. Det var veldig tydelig hva som skulle til for å få en klinkekule i premie. Det som var uklart for oss praksisstudenter - og muligens også for noen av elevene - var hvilke regler som gjaldt for å få bonuskuler. Det ble hevdet at man kunne få seks ekstra kuler hvis så og så, men dette hadde vi ingen mulighet til å kontrollere. Jeg tror det hadde vært til stor hjelp for både elever, lærere, vikarer, praksisstudenter og andre som besøkte klasserommet, om disse reglene hadde blitt formidlet på en plakat i klasserommet.

Klinkekulene som ble brukt som premie i én sammenheng, ble også brukt som straff i en annen sammenheng. I intervjuene var informantene svært opptatt av å fremheve hvordan de belønnet positiv atferd, men praksis viste at de også brukte straff. Hvis det var mye bråk og støy, ble et visst antall klinkekuler fjernet fra krukken. Om det var spesifikke regler for dette som elevene kjente til, vet jeg ikke.

Handlinger som blir belønnet blir gjerne gjentatt, og handlinger som blir straffet har en tendens til å avta sier Thorndike ifølge Mørch (Mørch, 2018b). Straff kan også være et effektivt virkemiddel i skolen selv om det bør brukes i begrenset grad. Jeg er likevel av den oppfatning at det blir helt feil å bruke dette belønningssystemet som straffemetode, fordi det svekker betydningen av positiv forsterkning. Det var noen få elever som bråket, og de andre elevene opplevde det da som svært urettferdig at klinkekuler ble fjernet fra krukken. Jeg tror elevene blir likegyldige til premiering når man gir med den ene hånden og tar igjen med den andre.

Det er viktigere å belønne innsats enn resultater, og det er viktigere å belønne prestasjoner som krever høyt innsatsnivå og utholdenhet fremfor ting som krever liten eller ingen innsats, sier Stipek i punkt 3 (Stipek, 2002). Det er også viktig å belønne oppførselen man ønsker sier Stipek i sitt punkt 4 (Stipek, 2002). I klinkekulesystemet er det i grunnen resultatet som blir belønnet. En elev som prøver å nå tidsfristen, men blir litt forsinket, vil ikke få en klinkekule i

premie. På den annen side er dette noe man enten klarer eller ikke klarer. Og har man ikke klart det den ene timen, er det stor sjanse for at man skjerper seg og klarer det neste gang. Systemet belønner også utholdenhet, fordi man må klare målet mange ganger over tid. Det å være på plass til riktig tid er et svært konkret mål. Her er det nettopp nøyaktighet og disiplin som er målet - ikke kreativitet. Slik sett fungerer metoden godt for akkurat dette målet.

Bruk den mest beskjedne belønningen som vil fungere. Ikke tilby popcorn hvis det er nok å leke noen minutter med et kjæledyr eller en bil, sier Stipek i sitt punkt 5 (Stipek, 2002). Det stemmer godt overens med metoden som er brukt på min praksisskole. Klinkekulene er kun et synlig bevis på at målet er nådd, de er et symbol. Verken klinkekulene eller gullkulene har noen annen funksjon enn å synliggjøre at de nærmer seg den virkelige premien - en lek eller en «kosetime». Det er ikke sjokolade som kan spises, eller gjenstander som har stor samleverdi. De fleste studier finner at materiell belønning anvendt systematisk kan gi betydelig atferdsendring. Dette gjelder både på enkeltelever, på en liten gruppe elever eller på en hel klasse sier Stipek (Stipek, 2002).

Både quiz, sangleker og lekestasjoner er reelt sett undervisning - bare i en annen form enn det elevene er vant til i hverdagen. Informantene peker på at det blant annet blir tid til sosialiserende aktiviteter. Når elevene samhandler og får lov til å prate, oppfylles også sosiale mål.

Bruk belønning som formidler fornøyelsen av pedagogisk aktivitet, for eksempel å bruke tid på datamaskinen, hjernetrim, lesing av aktuelle magasiner eller arbeid med et kunstprosjekt, sier Stipek i punkt 6 (Stipek, 2002). Det er nettopp det premien ved praksisskolen er. Quiz er hjernetrim, og bygging med lego er like mye et kunstprosjekt som ingeniørkunst eller godt håndverk.

Pass på at tiden mellom ønsket oppførsel og belønning ikke er så stor at belønningen ikke har noen effekt. Løfte om å komme inn på videregående er ikke veldig effektivt på barneskolen. Pass på at belønningen er realistisk tilgjengelig for alle elevene, ikke bare de beste, påpeker Stipek i punkt 7 (Stipek, 2002). Klinkekulesystemet er delt opp i bolker. Først må man fortjene en klinkekule. Så må glasset fylles før man kan få en gullkule. Og så må man ha tilstrekkelig antall gullkuler før man kan få den virkelig store premien. Elevene kan hele tiden

se hvor langt frem det er til premiering. I mellomtiden får de en klappelek eller en historie som premie - det forsterker utholdenheten tror jeg.

Manger (Manger, 2014) peker på at det er viktig å belønne elevene med et smil, med et nikk og med ros. Det vil øke sannsynligheten for at elevene vil gjenta de handlingene som førte til det vellykkede resultatet, sier han. Denne form for belønning bør hele tiden komme i tillegg til klinkekulene. Da blir avstanden i tid mellom ønsket oppførsel og belønning veldig liten. Elevene som kommer inn i tide får på den måten en positiv start på dagen.

Siste punkt i Stipeks prinsipper handler om at belønningen skal være realistisk tilgjengelig for alle elevene, ikke bare de beste. Det er ingen tvil om at klinkekulemetoden fungerer godt som et belønningssystem for en gruppe med elever. Og målet er helt klart realistisk tilgjengelig for alle elevene. Hvis det er elever med for eksempel funksjonsnedsettelse, kan det tas ekstra hensyn til dette. Da kan man gå inn med ekstra tiltak. I intervjuene understreker også en av informantene at man om vinteren må ta hensyn til at det tar lenger tid å få av seg alt det ekstra yttertøyet.

6.0 Konklusjon

Hvilke kriterier må til for at belønningssystemet klinkekulemetoden skal kunne fungere best mulig i barneskolen?

Som jeg skrev innledningsvis i denne oppgaven, var jeg i utgangspunktet relativt negativt innstilt til bruk av ulike belønningssystemer. Jeg ble derfor positivt overrasket over klinkekulemetoden og hvordan den ble brukt. Det er ingen tvil om at klinkekulemetoden slik den ble praktisert på min praksisskole reduserte tiden som ble brukt på sommel og rot med ca. 45 minutter hver eneste dag, og det var svært positivt fordi denne tiden kunne brukes på skolearbeid isteden. Med bakgrunn i mitt forskningsprosjekt og mine funn, mener jeg at følgende kriterier må være til stede for at metoden skal virke optimalt i norsk skole:

- 1) Definér hva som er målet før du tar i bruk et belønningssystem. Målet må være konkret og forståelig også for elevene. Klinkekulesystemet fungerer godt hvis målet er å redusere sløsing med tid, men kan helt sikkert brukes til andre formål også.

- 2) Reglene som gjelder for et belønningssystem må være tydelige og udiskutable. Heng gjerne opp en plakatt i klasserommet som informerer om reglene, slik at elevene, andre lærere, vikarer, studenter og foreldre får korrekt informasjon.
- 3) Belønningssystemet som brukes må være tilpasset elevenes alder. Klinkekulesystemet er best egnet for elever fra 3. til og med 5. klassetrinn.
- 4) Elevene må kjenne til hva som er premien, og glede seg til å få den. I klinkekulesystemet ble det brukt quiz, sang- og klappeleker og det som ble kalt kosetime som premie. Alle disse formene for premie er undervisning forkledd som lek, og fungerer veldig bra.
- 5) Hvis man skal få til endring over tid, er det viktig at man også roser elevene når de klarer å komme på plass i tide. Ros er på sett og vis den daglige premien i klinkekulesystemet, og er særlig viktig for elever som ellers får mye negativ oppmerksomhet.
- 6) Det må være realistisk for elevene å klare oppgaven. Elever som har større problemer enn andre med å klare å nå målene, bør få ekstra hjelp slik at de også kan oppleve belønningssystemet som positivt.
- 7) Ikke bruk det som er definert som et belønningssystem som en straffemetode. Å fjerne klinkekuler fra glasset fordi noen bråker, vil oppleves som urettferdig og føre til en likegyldig holdning til premiering.

7.0 Litteraturliste

- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (6. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Halvorsen, L. R., Løkke, J. A., Tvetter, B. H., & Rølleid, S. (2015). Tegnøkonomi som klasseintervensjon for å korte ned latenstiden etter friminutt. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, ss. 1-8. Hentet 2019 februar fra Docplayer:
<https://docplayer.me/32936259-Tegnokonomi-som-klasseintervensjon-for-a-korte-ned-latenstiden-etter-friminutt.html>
- Helstrup, T. (2018, juni 26). *Ivan Pavlov*. Hentet mars 2019 fra Store norske leksikon:
https://snl.no/Ivan_Pavlov
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2* (2. Utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Manger, T. (2014). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mørch, W. T. (2018a, juni 22). *Burrhus Frederic Skinner*. Hentet mars 2019 fra Store norske leksikon: https://snl.no/Burrhus_Frederic_Skinner
- Mørch, W. T. (2018b, juli 4). *Edward Lee Thorndike*. Hentet mars 2019 fra Store norske leksikon: https://snl.no/Edward_Lee_Thorndike
- NOU, 2009; 18. (2009). *Rett til opplæring: Forståelse av problematferd i skolen*. Hentet februar 2019 fra
https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4. Utg). Bosten: Allyn & Bacon.
- Svartdal, F. (2018, Juni 8). *Betinging*. Hentet mars 2019 fra Store norske leksikon:
<https://snl.no/betinging>
- Woolfolk, A. (2014). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.