

# Så motiveras lärare av beröm

Sven Siverbo

# Så motiveras lärare av beröm

Sven Siverbo

KFi-rapport nr 184

978-91-89458-09-3

© KFi tillsammans med författarna 2023

KFi – Kommunforskning i Västsverige

c/o Göteborgs universitet

Box 665

405 30 Göteborg

Tel 031-786 59 00

E-post [kfi@kfi.se](mailto:kfi@kfi.se)

[www.kfi.se](http://www.kfi.se)

# Sammanfattning

Den här rapporten handlar om hur rektorers beröm till lärare påverkar lärares arbetsmotivation. Rapporten baseras på arton semi-strukturerade intervjuer med lärare. Studien visar att det beröm som lärare får kan delas in i tre kategorier:

- *Genuint beröm* är tillförlitligt, specifikt och i överensstämmelse med lärarens egen uppfattning om sin prestation. Det ges måttligt och inlevelsefullt av en respekterad rektor och upplevs som ett ärligt menat positivt utlåtande om lärarens kompetens och engagemang.
- *Ceremoniellt beröm* är allmänt hållet beröm som saknar tillförlitlighet och specificitet. Det baseras ofta på kollektiva prestationer och på att rektor noterat att läraren är ansträngd och belastad.
- *Styrande beröm* är beröm som instruerar och informerar lärare om rektors prioriteringar (instruerande) eller en uträknad metod för att få lärarna att acceptera nya pålagor (beräkande).

Varken genuint, ceremoniellt eller styrande beröm är särskilt framträdande för lärare. Beröm är i allmänhet inte förväntat, har ingen framstående betydelse och finns sällan med i lärarnas tankar när de utför sina arbetsuppgifter. På det hela taget utgör möjligheten att få beröm ingen särskild drivkraft för lärare. De uppfattar inte beröm som en "belöning" som de är villiga att anstränga sig för.

Den berömkategori som trots allt är mest attraktiv och uppskattad av lärare är genuint beröm. Under vissa betingelser ökar genuint beröm den motivation som kommer av att arbetet upplevs som viktigt, intressant, spännande och roligt, i rapporten benämnt identifierad och inre motivation. Genuint beröm kan också få lärare att känna sig mer kompetenta och tillhöriga till arbetsplatsen, vilket innebär att det bidrar till att tillfredsställa deras grundläggande psykologiska behov.

Ceremoniellt beröm är mindre betydelsefullt för lärare än genuint beröm, men är inte helt utan betydelse. Det kan öka lärares motivation som kommer av att de känner att arbetet är viktigt (identifierad motivation); främst hos lärare som är ovana vid att de eller deras ämne uppmärksammas och därför börjat

tvivla på arbetets vikt. Ceremoniellt beröm kan också öka lärares tillhörighets-känsla till arbetsplatsen.

Styrande beröm kan när det är instruerande fungera som en överförare av rektors prioriteringar på lärare och emellanåt påverka hur viktig lärare tycker att en arbetsuppgift är, det vill säga påverka lärares identifierade motivation. Styrande beröm som är beräknande kan få lärare att ta på sig arbetsuppgifter som de egentligen helst hade sluppit, men inte utan bitter eftersmak.

En farhåga som har hysts i tidigare forskning är att beröm kan underminera den motivation som lärare känner för att arbetet är viktigt, intressant, spännande och roligt (identifierad och inre motivation) om beröm används på ett styrande sätt som får lärare att känna sig mindre autonoma. Den här studien visar emellertid att rektorer på det hela taget inte ger beröm på ett sätt som hotar lärarnas motivation. Även om vissa lärare upplever att rektorers beröm i viss mån är styrande är det inte tillräckligt styrande för att deras motivation ska undermineras.

Avslutningsvis är det viktigt att betona att de effekter av beröm som lyfts fram här inte ska överdrivas. Även om beröm har en viss påverkan på lärares motivation och behovstillfredsställelse är det viktigt att komma ihåg att merparten av lärares motivation och behovstillfredsställelse kommer av professions-tillhörighet och andra faktorer i deras arbetsmiljö. Rapporten avslutas med råd till rektorer om hur de bör tänka när de ger beröm till lärare.

# Innehåll

Sammanfattning.....	4
Introduktion .....	8
Teoretisk referensram .....	10
Hur kan rektorer ge lärare beröm?.....	10
Hur beröm påverkar arbetsmotivation .....	12
Hur beröm påverkar grundläggande psykologiska behov.....	13
Sammanfattning .....	15
Metod .....	16
Datainsamling .....	16
Dataanalys.....	17
Hur lärare får beröm .....	18
Likheter och skillnader i hur lärare får beröm.....	18
Berömkategorier .....	20
Diskussion.....	31
Hur beröm påverkar lärares motivation.....	34
Beröm och externt reglerad motivation.....	34
Beröm och introjekterad motivation .....	37
Beröm och identifierad motivation .....	38
Beröm och inre motivation.....	40
Diskussion.....	42
Hur beröm påverkar lärares grundläggande psykologiska behov ...	46
Beröm och upplevd autonomi.....	46
Beröm och upplevd kompetens .....	47
Beröm och upplevd tillhörighet .....	50
Diskussion.....	51

Slutsatser och råd till rektorer .....	54
Slutsatser.....	54
Råd till rektorer .....	55
Referenser .....	56
Appendix - Intervjuguide .....	59

# Introduktion

Den här rapporten handlar om hur lärare påverkas av beröm, närmare bestämt om hur beröm från rektorer påverkar lärares arbetsmotivation. Rapporten skrivs för att det saknas kunskaper om huruvida skolledare kan öka lärares motivation med beröm och för att det inte är känt om beröm kan ha en negativ effekt, eller ”mörk sida”, genom att underminera motivation.

Två saker ställs i centrum i rapporten: beröm och arbetsmotivation. Arbetsmotivation handlar om vilken drivkraft lärare känner för att utföra sitt arbete. I tidigare forskning har motiverad personal visat sig vara en viktig framgångsfaktor (Bonner & Sprinkle, 2002) och, givet vissa villkor, gynnsamt för arbetsrelaterad hälsa och välmående (Deci et al, 2017). Beröm kan övergripande definieras som ett positivt utlåtande om en prestation från en person till en annan (Farson, 1963; Stajkovic & Luthans, 2001; Peterson & Luthans, 2006). För de allra flesta lärare kommer sådana positiva utlåtanden inte bara från rektor utan även från kollegor, elever och föräldrar och många gånger är beröm från andra än rektor både vanligare och viktigare för lärare. Anledningen till att ändå fokusera på beröm från rektor är att avsikten är att ta reda på om beröm kan användas som en motivator i hierarkiska relationer, alltså som ett styrinstrument.

Det finns åtminstone tre skäl till att undersöka hur rektorers beröm påverkar lärares motivation. Det första är att beröm är en flitigt använd ”managementintervention” (Bareket-Bojmel et al, 2017; Long & Shields, 2010) som med hög sannolikhet används av rektorer. I skolvärlden är det ovanligt med formella belöningssystem och istället kan rektorer använda informella belöningar såsom beröm för att motivera sina medarbetare (Merchant & van der Stede, 2017), inte minst för att det är en lågkostnadsmotivator (Stajkovic & Luthans, 2001). Att rektorer sannolikt berömmar sina lärare är emellertid ingen garanti för att det har avsedda effekter, utan bara ett starkt argument för att det bör studeras.

Det andra skälet är att det saknas kunskaper om vilken betydelse rektorers beröm har för lärares motivation. Studier av andra yrkesgrupper har visat att medarbetare som får beröm presterar bättre (se exempelvis Earley, 1986; Crowell et al., 1988; Stajkovic & Luthans, 2001; Peterson & Luthans 2006, Rice et al., 2009; Li et al., 2016; Lourenco, 2016; Bareket-Bojmel et al., 2017),



vilket indikerar att beröm ger motivation. Dessa studier kan emellertid inte generaliseras till yrkesgrupper med så komplexa arbetsuppgifter som lärare har. Komplexiteten gör det svårare för chefer att berömma och ökar risken för att berömmet ger oönskade snarare än önskvärda effekter på motivationen (Stajkovic & Luthans, 2001; Hewett & Conway, 2016).

Det tredje skälet är att beröm paradoxalt nog kan minska motivation om det ges på ett styrande och kontrollerande sätt (Deci & Ryan, 1985; Kohn, 1993; Deci et al, 1999, 2001; Hewett & Conway, 2016). Mot bakgrund av antagandet att rektorer ger beröm ofta eller i alla fall regelbundet är det angeläget att ta reda på om, och i så fall varför, beröm kan ha en negativ inverkan på arbetsmotivationen.

Ett första steg i att utforska sambandet mellan beröm och motivation är att kartlägga hur rektorer ger beröm. Det finns många olika sätt att ge beröm på (Siverbo, 2019) och tidigare studier har visat att det spelar stor roll vilket sätt chefen väljer för hur motiverad mottagaren blir (Deci et al, 1999). I ett andra steg undersöks samband mellan olika sätt att ge beröm och lärares arbetsmotivation. De två forskningsfrågor som ställs i den här rapporten är därför:

1. Hur ger rektorer lärare beröm?
2. Vilken inverkan har beröm på lärares arbetsmotivation?

# Teoretisk referensram

Beröm definieras i den här rapporten som ett positivt utlåtande om en prestation från en person till en annan och givet rapportens valda inriktning handlar det om positiva utlåtanden från rektorer till lärare. En viss oklarhet finns i tidigare forskning om vad som skiljer beröm från positiv feedback, vilket är olyckligt eftersom beröm och feedback har olika effekter och därför bör hållas konceptuellt åtskilda (Farson, 1963; Anderson et al, 1988; Crowell et al, 1988; Stajkovic & Luthans, 2001; Albrecht et al, 2014). I den här rapporten definieras feedback som information om prestationer utan att någon värdering görs. Feedbacken kan vara att ett mål har nåtts eller överträffats (positiv feedback) eller att målet inte har uppnåtts (negativ feedback).

Till skillnad från feedback är beröm något som ges efter att en värdering har skett av prestationen. Även om det vanligaste är att beröm ges i anslutning till positiv feedback är det långt ifrån ovanligt att beröm ges i anslutning till negativ feedback, men i så fall med hänvisning till att agerandet i processen var berömvärt, trots att utfallet inte var det önskade.

Beröm kan även delas ut utan att någon tydlig feedback ges över huvudet, exempelvis ett ”bra jobbat” utan någon förklaring till vad det egentligen var som var bra (Earley, 1986; Farson, 1963). Skillnaden mellan beröm och feedback kan tydliggöras genom en liknelse med monetära belöningar som delas ut baserat på redovisad vinst. Resultatrapporten som informerar om vinsten är feedback (positiv eller negativ) medan det som motsvarar beröm är den belöning som delas ut baserat på resultatet.

## Hur kan rektorer ge lärare beröm?

Tidigare forskning ger inte särskilt mycket vägledning om hur det går till när chefer ger beröm till sina medarbetare. Det finns inga kartläggningar av berömmets *modus operandi* (hur det ges), varken generellt eller för specifika verksamheter, såsom pedagogisk verksamhet som studeras här. När en sådan kartläggning ska genomföras är det viktigt att vara medveten om att det finns stora variationsmöjligheter i att ge beröm (Siverbo, 2019). Det handlar om:

- Hur ofta beröm ges.
- Om individuella och/eller kollektiva prestationer beröms.
- Vilken typ av prestationer som beröms (resultat, skicklighet, regelföljande, ansträngning).
- Vilka kriterier som används för vad som är en berömvärd prestation (måluppfyllelse, förbättring, jämförelse med andra) och om kriterierna är objektiva eller subjektiva.
- I vilka sammanhang beröm ges (enskilt eller i grupp; nedtonat eller storslaget, exempelvis i en ceremoni för månadens anställda).
- Med vilket eftertryck beröm levereras (översvallande eller ljummet).
- Huruvida beröm ges skriftligt eller muntligt.

Det är dock knappast möjligt eller rimligt att redogöra för variationen i alla dessa variabler när beröm till en yrkeskår ska beskrivas eftersom det skulle innebära en alltför stor komplexitet i framställningen. Istället kan beskrivning göras genom att utveckla övergripande och sammanfattande begrepp som beskriver olika sätt att ge beröm.

Det var tillvägagångssättet när Deci et al (1999) gjorde en uppdelning i *informerande beröm* och *styrande beröm* baserat på studier av beröm till skol elever. Informerande beröm utmärks av att:

- Den som berömmar är tydlig med varför berömmet ges, alltså preciserar sig mer än att bara säga ”bra jobbat” (se även Farson, 1963).
- Det framgår att prestationen är bättre än genomsnittlig.
- Den som berömmar betonar de intressanta och utmanande aspekterna av arbetsuppgiften.

Styrande beröm utmärks av att:

- Den som berömmar försöker förstärka och styra mottagarens beteende, exempelvis genom att säga ”utmärkt, du bör fortsätta jobba så”, vilket skapar press att fortsätta prestera bra.
- Berömmet begränsar mottagarens möjlighet att göra på ett annat sätt nästa gång.
- Mottagaren känner sig pressad att tänka, känna eller bete sig på ett särskilt sätt (se även Deci et al., 2017).
- Berömmet förändrar drivkraften från ”jag vill” till ”jag måste” (se även Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).
- Den som berömmar har en auktoritativ ledarstil.

Indelningen i informering och styrande beröm är viktig eftersom den ökar förståelsen för varför beröm kan ha olika motivationseffekt, men det är osäkert om begreppen är applicerbara på en så annorlunda kontext som rektorers beröm till lärare. Tillvägagångssättet i sig, det vill säga att söka övergripande berömkategorier, förefaller emellertid lämpligt för att besvara den första forskningsfrågan: *Hur ger rektorer lärare beröm?*

### **Hur beröm påverkar arbetsmotivation**

Som beskrevs i inledningen är motivet till den här rapporten att det saknas kunskaper om hur rektorer ger lärare beröm och hur beröm påverkar lärares arbetsmotivation. Eftersom berömmets påverkan på motivation med största sannolikhet beror på hur berömmet ges och det för närvarande är okänt är det svårt att på förhand ha någon säker uppfattning om hur beröm påverkar lärares arbetsmotivation.

En annan omständighet är att berömmets påverkan på motivation med all säkerhet beror på vilken typ av motivation som avses, vilket är ett centralt tankegodis i självbestämmandeteori (Deci et al, 2017). Motivation har två dimensioner och båda dimensionerna tar sin utgångspunkt i att motivation är en drivkraft att prestera, men medan den första handlar om drivkraftens styrka handlar den andra om drivkraftens typ. Styrka handlar om att drivkraften kan variera mellan att vara svag och stark och motivationstyp om vad som är källan till drivkraften. Det finns fyra motivationstyper (Deci & Ryan, 1985; Deci et al, 2017):

*Externt reglerad motivation* handlar om drivkrafter som kommer av att medarbetare omfattas av olika utifrån kommande regleringar, exempelvis regler och mål som är kopplade till belöningar och bestraffningar i bred bemärkelse. Att regleringarna beskrivs som externa betyder att de är externa i förhållande till den person som styrs av dem, de är alltså inte internaliserade av individen. För att beröm ska öka lärares externt reglerade motivation måste åtminstone två kriterier vara uppfyllda. För det första måste lärarna tycka att beröm från rektor är attraktivt, exempelvis ses som en indikation på att mer konkreta belöningar är att vänta inom en snar framtid, såsom högre lön eller befordran (Ilgen et al, 1979; Bandura, 1986, 1997; Stajkovic & Luthans, 2001; Ellingsen & Johannesson, 2008). För det andra måste beröm vara tillräckligt attraktivt och gynnande för att lärarna ska sträva efter det när de arbetar. Beröm från rektor måste vara värt en extra ansträngning. Om dessa två kriterier är uppfyllda ökar beröm lärares externt reglerade motivation. Möjligheten att få beröm gör dem

motiverade, vilket (förhoppningsvis) förbättrar deras prestation och meriterar dem för beröm.

*Introjekterad motivation* är en drivkraft som kommer av att medarbetare söker godkännande och vill undvika ogillande från betydelsefulla personer i sin omgivning. Det har koppling till villkorad självkänsla, status och erkänsla och till att undvika skuld känslor. Motivationen kommer av viljan att öka eller bibehålla sitt psykologiska välbefinnande. Beröm förefaller kunna påverka introjekterad motivation på två olika sätt. Det ena är genom att vara en attraktiv belöning för medarbetare som vill stärka sitt psykologiska välbefinnande (Version A). Motivationen uppstår då innan berömmet delas ut och fungerar därmed som ett incitament på samma sätt som vid externt reglerad motivation (Hewett & Conway, 2016).

Det andra sättet är genom att skapa en känsla av förpliktelse hos mottagaren att nå samma prestationsnivå även i framtiden (Version B). Att få beröm åtföljs av en känsla att det vore ett misslyckande att inte prestera lika bra framöver. I det fallet kommer alltså berömmet först och den introjekterade motivationen därefter.

*Identifierad motivation* är en drivkraft där källan är att medarbetaren upplever att arbetet är viktigt. Beröm kan öka den identifierade motivationen genom att signalera till mottagaren att arbetsinsatsen är betydelsefull, vilket ökar den självständiga viljan att fortsätta prestera (cf. Bordonaro, 1976; Hewett & Conway, 2016). En viktig skillnad mot introjekterad motivation (variant B) är att viljan kommer inifrån läraren själv, inte från en rädsla att göra rektor besviken.

*Inre motivation* påminner om identifierad motivation men drivkraften kommer inte av att arbetet känns betydelsefullt utan intressant, spännande och roligt.

Den forskningsfråga som ställdes i inledningen – *vilken inverkan har beröm på lärares arbetsmotivation?* – kan utifrån de fyra motivationstyperna utvidgas till: *Vilken inverkan har beröm på lärares externt reglerade, introjekterade, identifierade och inre motivation?*

## **Hur beröm påverkar grundläggande psykologiska behov**

I tidigare forskning har tre grundläggande psykologiska behov lyfts fram som viktiga förklaringar till varför personer känner identifierad och inre motivation: upplevelse av *autonomi*, *kompetens* och *tillhörighet* (Gagné & Deci, 2005). Upplevd autonomi innebär att känna ett ägandeskap över ens beteende, upplevd kompetens innebär en känsla av att bemästra sina arbetsuppgifter och upplevd

tillhörighet innebär att känna sig sammankopplad med andra personer på arbetsplatsen (Van den Broeck et al., 2016). Känsla av kompetens och autonomi stimulerar den inre motivationen eftersom det skapar och vidmakthåller intresse, entusiasm och glädje för arbetsuppgifterna. Det driver också på den identifierade motivationen eftersom medarbetare som upplever sig kompetenta och autonoma är mer benägna att internalisera arbetsplatsens grundläggande syfte och därmed att betrakta sina arbetsuppgifter som viktiga. Detsamma gäller om de känner en tillhörighet till arbetsplatsen (Gagné & Deci, 2005). Eftersom lärare som upplever sig autonoma, kompetenta och tillhöriga kan antas känna starkare identifierad och inre arbetsmotivation är en central fråga i den här rapporten om dessa upplevelser kan påverkas av beröm från rektorerna.

Det ligger nära till hands att anta att beröm ökar mottagares upplevda *kompetens* eftersom beröm från överordnade innehåller en positiv värdering av mottagarens prestation och därmed av dennes förmåga. Men det finns anledning att anta att effekten på den upplevda kompetensen påverkas av hur berömmet ges. Sannolikheten för att den upplevda kompetensen ökar är större om berömmet ges för uppvisad skicklighet och åstadkomna resultat än om det saknar trovärdighet och baseras på ansträngning (Siverbo, 2019). Beröm kan öka känslan av *tillhörighet* om det ges på ett sätt så att mottagaren upplever att denne har bidragit till arbetsplatsen, är accepterad av arbetslaget och är en del av gemenskapen (Brun & Dugas, 2008; Breugh et al., 2018).

Särskilt intressant är hur beröm påverkar den upplevda autonomi eftersom det är genom att minska mottagarens upplevda autonomi som beröm kan minska dennes identifierade och inre motivation (Deci och Ryan, 1985; Deci et al, 1999, 2001). Tidigare studier, som dock genomförts på skolelever och inte i arbetslivet, pekar på möjligheten att beröm minskar lärares upplevda autonomi om de ges styrande beröm eftersom det begränsar lärares handlingsutrymme och förändrar deras drivkraft från vad de vill göra till vad de känner att de måste göra (Deci et al, 1999). Det styrande berömmet skulle genom att minska lärarnas upplevda autonomi kunna göra att lärarna förlorar en del av den glädje och det intresse och engagemang som de tidigare känt för sina arbetsuppgifter. Om rektor istället ger informerande beröm försvinner risken för att den upplevda autonomi undermineras.

Eftersom det finns anledning att anta att berömmet har inverkan på lärarnas grundläggande psykologiska behov och det har betydelse för deras identifierade och inre motivation ställs ytterligare en forskningsfråga: Vilken inverkan har beröm på lärares upplevda autonomi, kompetens och tillhörighetskänsla?

## Sammanfattning

Den första forskningsfrågan i den här rapporten är: *Hur ger rektorer lärare beröm?* För att besvara frågan krävs empiriska studier där övergripande sätt att ge beröm till lärare kartläggs. Den andra forskningsfrågan är: *Vilken inverkan har beröm på lärares externt reglerade, introjekterade, identifierade och inre motivation?* Även denna fråga förutsätter empiriska studier som bör vara öppna för att olika sätt att ge beröm kan påverka olika typer av motivation. Den tredje forskningsfrågan är: *Vilken inverkan har beröm på lärares upplevda autonomi, kompetens och tillhörighetskänsla?* Svaret på frågan bidrar till att upplysa om huruvida beröm har negativa effekter eller en "mörk sida" genom att rektorer ger beröm på ett sätt att lärarna upplever att deras autonomi minskar.

# Metod

## Datainsamling

För att besvara forskningsfrågorna genomfördes semistrukturerade intervjuer med lärare vid svenska skolor. Baserat på bekvämlighetsurval intervjuades 18 lärare. Urvalet innehåller en bred uppsättning lärare där majoriteten arbetar på grundskole- eller gymnasienivå. Lärarnas yrkeserfarenhet spänner från 2 år till 40 år med ett genomsnitt på 17 år (se Tabell 1).

**Tabell 1.** *Intervjuade lärare.*

Lärare	Kön	Stadium/specialitet	Erfarenhet (år)	Intervjulängd (min)
1	K	Högstadielärare	27	18
2	K	Gymnasielärare	30	23
3	K	Gymnasielärare	15	22
4	M	Gymnasielärare	10	27
5	K	Gymnasielärare	10	32
6	M	Mellanstadielärare	9	35
7	M	Gymnasielärare	5	40
8	M	Lågstadielärare	12	33
9	K	Mellanstadielärare	9	39
10	K	Folkehögskollärare	25	18
11	K	Högstadielärare	40	16
12	K	Mellanstadielärare	8	16
13	K	Lågstadielärare	30	17
14	K	Mellanstadielärare	31	20
15	K	Högstadielärare	2	43
16	K	Förskollärare	3	18
17	K	Speciallärare	9	22
18	K	Speciallärare	26	14

Alla intervjuer genomfördes via zoom. De inleddes med att intervjuaren informerade om studiens syfte, hur data skulle användas, vilka teman intervjun omfattade, hur lång tid intervjun beräknades ta, att utsagor skulle behandlas konfidentiellt, att deltagande var frivilligt och att läraren kunde avsluta intervjun om denne så önskade. Samma information gavs när läraren kontaktades om sin



eventuella medverkan. Därefter genomfördes själva intervjun som vägledades av en tematiserad intervjuguide men som användes flexibelt om lärarna spontant kom in på teman som enligt guiden skulle behandlas senare. Alla lärare fick ta del av intervjuguiden i förväg. Efter att all praktisk information förmedlats tog de egentliga intervjuerna i genomsnitt 28 minuter, där den längsta tog 43 minuter och den kortaste 14 minuter. Alla intervjuer spelades in och transkriberades ordagrant.

Intervjuerna genomfördes av fem assistenter som innan de utförde sina intervjuer observerade en intervju som genomfördes av en erfaren forskare. På så vis fick de inblick i hur intervjuguiden skulle tillämpas och hur huvudfrågor vid behov följdes upp med uppföljningsfrågor.

Intervjuguidens utformning styrdes av ambitionen att ta reda på hur lärarna fick beröm av sina rektorer och hur det påverkade deras olika typer av motivation och grundläggande psykologiska behov. Efter inledande frågor om erfarenhet och arbetsuppgifter innehöll intervjuguiden därför frågor som skulle få lärarna att resonera om hur de fick beröm och hur beröm påverkade deras drivkrafter (om beröm var attraktivt, något att sträva efter, förpliktigande), synen på deras arbete (om det blev viktigare, intressantare, mer spännande, roligare) och deras behovstillfredsställelse (upplevd autonomi, kompetens, tillhörighet) (se Appendix).

## Dataanalys

Analysen av intervjuerna skedde i flera steg. I det första steget analyserades varje lärare för sig med ambitionen att få en uppfattning om deras individuella upplevelser av beröm och hur det påverkade dem. I det andra steget analyserades likheter och skillnader i hur lärarna fick beröm. Deras olika upplevelser av beröm fångades övergripande i berömkategorierna: genuint beröm, ceremoniellt beröm och styrande beröm. I det tredje steget analyserades sambanden mellan berömkategorierna och de olika motivationstyperna. I det fjärde steget analyserades sambanden mellan berömkategorierna och de grundläggande psykologiska behoven.

# Hur lärare får beröm

I detta avsnitt behandlas den första forskningsfrågan: *Hur ger rektorer lärare beröm?* Det sker först genom att ur lärarnas perspektiv redogöra för hur ofta och i vilka sammanhang rektorer ger dem beröm och vilken typ av prestationer som meriterar dem för beröm. Därefter beskrivs de tre berömkategorierna: genuint beröm, ceremoniellt beröm och styrande beröm.

## Likheter och skillnader i hur lärare får beröm

De genomförda intervjuerna bekräftar att det finns likheter och skillnader mellan lärarna i hur deras rektorer ger dem beröm. De flesta lärare får både individuellt och kollektivt beröm. Hur ofta de får individuellt beröm varierar från dagligen (18) till två gånger om året (2, 11, 12) eller lite mer oprecist att det kommer "sällan" eller "inte ofta" (5, 17). Elva av de arton lärarna får individuellt beröm mer sällan än en gång i månaden.

*Intervjuare: Hur ofta får du beröm av din chef? Lärare: Varje dag. (18)*

*Intervjuare: Hur ofta får du beröm av din chef? Lärare: Jag skrattar lite. Det är ju inte jätteofta, man måste tänka efter, kanske på något medarbetarsamtal möjligtvis. (...) Nej, det är som att man ska förstå det själv, att man är bra. (12)*

Individuellt beröm ges till de allra flesta i samband med medarbetarsamtal men en del får också beröm vid spontana möten, exempelvis "i korridoren" eller på lunchen. De lärare som arbetar tillsammans med rektor med särskilda uppgifter får ofta beröm i anslutning till det gemensamma arbetet.

Kollektivt beröm får lärarna inte oftare än en gång i veckan. Det ges i eventuella veckobrev, vid sammanträden och i samband med stormöten.

*Chefen skriver ju veckobrev för vad som skall hända i veckan som kommer och då är alltid lite beröm och sådär allmänt till oss lärare och säger att vi är duktiga och så. (1)*

*Hon gör så att hon skickar ut veckobrev med information. Där ger hon nästan alltid beröm till oss i grupp, så det är en gång i veckan. (6)*

Skriftligt beröm ges förutom i veckobrev i mejl, men det dominerande intrycket från intervjuerna är att beröm i huvudsak ges muntligt.

Det finns flera olika anledningar till att lärare får beröm. De två vanligaste är att de har ansträngt sig genom att *göra något extra* eller att de på något sätt har *uppvisat skicklighet*. Extra ansträngningar handlar oftast om att läraren drivit eller deltagit i skolövergripande utvecklingsarbete eller marknadsföring av skolan (4, 5, 6, 8, 13, 18), men det kan också röra sig om att läraren har ställt upp eller varit särskilt ambitiös (4, 5, 9, 12).

*Oftast upplever jag när jag får beröm att det är något som är utöver mina arbetsuppgifter. Hänger du med? Ett exempel var förra veckan då jag tog ett samtal med en annan lärares elevs mamma, fredag eftermiddag liksom. Hon har sms:at mig på kvällarna och jag svarade henne med en gång och har varit henne till lags för det har varit lite knackigt med de andra. Då sa han "bra jobbat, jättebra". Men då innebär det också att jag har gjort saker som inte är mina arbetsuppgifter eller min arbetstid. Det är väl då kanske man får beröm sådär uttalat. (5)*

Uppvisad skicklighet som ger beröm förefaller mestadels handla om visad förmåga att hantera konflikter och andra sociala frågor med elever och föräldrar (2, 3, 6, 8, 16, 17), men även om skicklighet som lärare (4, 7, 10, 18).

*Det kan vara allt från att jag har löst en situation som har uppstått kring någon elev eller en elevs föräldrar. (2)*

*Han säger att jag är skicklig, att jag har gjort något bra, att jag är skicklig på det jag har gjort just då. (10)*

Övriga, men mindre vanligt förekommande anledningar till beröm är att läraren är bra på att samarbeta (2, 6, 7) eller gör bra inlägg vid gemensamma möten (3, 14). Det händer också att lärare får beröm för att rektor inte har hört något negativt om läraren från elever eller föräldrar (1, 15) eller på information som rektor fått i andra hand (7, 15).

*Eller så är det baserat på rykten kring vad hon har hört eller hör hur nöjda eleverna är. Då kan det vara att hon vidarebefordrar beröm från eleverna och att man får den typen av beröm. (7)*

Under intervjuerna var många lärare kritiska mot att de inte fick beröm tillräckligt ofta, att berömmet inte gavs på rätt sätt eller att det var dåligt underbyggt. Samtidigt menade merparten av dem att det berodde på rektorernas arbetssituation. Flera lärare uttryckte att det var svårt för rektorerna att berömma eftersom de hade så begränsad insyn i hur lärarna arbetade (6, 7, 10, 11, 12, 13, 14,15).

*Hon ser väldigt lite av mitt arbete rent konkret. Det är nästan lite så att det ska råka vara så att vi har en mejlkonversation som en vårdnadshavare – oftast är de kritiska till något – skickar både till mig som lärare och även till rektorn. Om jag då svarar så kanske det kan vara så att hon [rektor]säger "bra att du tog upp den konversationen med vårdnadshavaren där och svarade bra". (...) Det är inte just min chef. Jag tror att i alla skolor så har rektorer väldigt lite tid för att se sina lärare på en lektion. (6)*

*Intervjuare: Tycker du att din chef borde berömma dig mer? Eller oftare?  
Lärare: Ja det tror jag faktiskt. Det är ju liksom lite kredd för det man gör, det tror jag verkligen. Men som sagt så ser jag nästan aldrig min chef, hon vet inte vad jag gör nästan (...) Det blir inga naturliga möten där hon skulle ge mig beröm. (13)*

## **Berömkategorier**

Intervjuerna tyder på att lärarnas upplevelser av beröm varierar på en skala mellan att uppfattas som genuint och som ceremoniellt. Ju mer berömmet upplevs som genuint desto mindre upplevs det som ceremoniellt och vice versa. På en annan skala kan beröm upplevas som mer eller mindre styrande genom att läraren känner att berömmet innehåller en instruktion eller ges med beräkning. Utmärkande egenskaper för de olika upplevelserna av beröm sammanfattas i Tabell 2 och beskrivs och diskuteras i de följande delavsnitten.

### **Genuint beröm**

Kategorin genuint beröm innehåller beröm som lärare uppfattar som äkta och trovärdigt. Berömmet är genuint när lärarna känner att berömmet är tillförlitligt, specifikt, stämmer överens med den egna uppfattningen, tillhandahålls av en respekterad chef, levereras inlevelsefullt och är måttligt. Beröm som har sådana egenskaper uppfattas i högre utsträckning som ärligt menade positiva utlåtanden om lärares kompetens och engagemang. Ingen av lärarna nämnde alla ingående egenskaper i kategorin utan den byggs upp av deras sammantagna upplevelser.

### **Tillförlitligt**

Betydelsen av att beröm är tillförlitligt framkom mestadels genom att lärarna klagade på att det ofta inte var det (2, 6, 7, 10, 15). Främst handlade det om att rektorerna inte hade möjlighet att göra tillförlitliga bedömningar av deras prestationer. Det kunde handla om att de helt enkelt inte hade tillräcklig insyn i lärarnas arbete eller att de av andra skäl inte kunde göra en bedömning. En del lärare efterlyste rektors närvaro i klassrummet och förklarade att beröm var mer betydelsefullt om det baserades på prestationer som rektor sett själv.

*Beröm för att bara berömma, som när man tänker "det där vet inte chefen någonting om egentligen" har inte så mycket värde. Sådant har inte så mycket effekt egentligen. (2)*

*Det känns ju bra att få beröm men ibland kan man också få ett litet frågetecken. Det är viktigt att en arbetsledare vet vad man gör och det tror jag inte alltid att de vet. (...) Det är ju inte säkert att en chef faktiskt vet vad man gör, så ibland när man får beröm så kan man få en känsla av att han inte vet vad jag gör. (10)*

Tabell 2. Tre upplevelser av beröm.

Berömkategori	Utmärkande egenskaper	Upplevt syfte
Genuint beröm	Tillförlitligt Specifikt Ges av respekterad chef Stämmer överens med lärarens egen uppfattning Inlevelsefull leverans Måttlighet  Ofta individuell prestation Ges vid medarbetarsamtal och/eller spontant i direkt anslutning till en prestation	Årligt menat positivt utlåtande om lärarens kompetens och engagemang
Ceremoniellt beröm	Allmänt (saknar egenskaperna hos genuint beröm, särskilt Tillförlitligt och Specifikt)  Baseras ofta på ansträngning och belastning Baseras ofta på kollektiv prestation	Bekräfta Uppmuntra Skapa trevlig arbetsmiljö Behålla personal
Styrande beröm	Instruerande Rektors prioriteringar framträder Eller Beräkande Nya pålagor	Påverka arbetets inriktning  Få läraren att gå med på något

### Specifikt

För flera lärare var det därtill viktigt att berömmet var specifikt. Ju specifika-re berömmet var desto mer information fick läraren om underlaget för rektors bedömning, vilket stärkte upplevelsen att berömmet var genuint. Av lärarnas beskrivningar framkom att specifikt beröm gjorde det mer värdefullt och trovärdigt men också att det bidrog till lärande.

*Vi pratar mycket när jag sportade i handboll, att det inte räcker att säga "bra försvar", utan man måste säga vad det är som är bra så vi vet vad vi ska göra. Den grejen hade jag velat ha med berömmet. (5)*

*Ju mer specifikt det [berömmet] är eller grundar sig i någon speciell situation ju mer värt är det absolut. (15)*

Ett par lärares bedömningar var att individuellt beröm var mer specifikt än kollektivt.

*Det kanske lätt blir mer svepande om det är kollektivt [beröm] tänker jag. (...) Då skulle det nog krävas att man pekar på någon specifik arbetsinsats för att det skulle bli värdefullt. Alltså lag fyra gjorde just det här och det blev*

*bra såg vi för att. Men inte sådär kanske att man i största allmänhet lag fyra ni jobbar ju på fint. (15)*

*Intervjuare: Finns det något sämre med att få beröm? Lärare: Det är ju när man har en chef som bara slentrianmässigt säger det [ger beröm] utan att mena det och drar alla över en kam. (18)*

### **Respekterad chef**

En tredje egenskap som kan sorteras in under kategorin genuint beröm är hur stor respekt läraren har för den rektor som tillhandahåller berömmet. Särskilt viktigt för lärarna var att rektorerna var tillräckligt kompetenta pedagoger för att ge beröm, exempelvis lyftes det fram att det var viktigt att rektor hade varit lärare själv.

*Jag har haft chefer, alltså rektorer, som inte har varit lärare, som inte har pluggat till lärare och har ingen koll. Då blir det jättesvårt att ta till sig [berömmet]. (5)*

*Det är klart att det är viktigt för mig att hon tycker att jag är duktig på det som jag gör och att jag är duktig på de sakerna. Hon är ändå rektor och vet vad hon gör, hon har sina arbetsuppgifter och jag har mina, så det är klart att det blir väldigt positivt när jag får beröm. (...) Hon är stabil och tänker klart, hon vet vad hon berömmar, det är klart att det är betydelsefullt för mig (...) Det är klart att det betyder mer än om en lättvindig chef berömmar hur bra man gör något, fast den egentligen inte vet vad det handlar om. (9)*

### **Stämmer överens med den egna uppfattningen**

Några lärare berättade att de inte tog till sig beröm från sin rektor om de inte höll med rektor om att deras prestation var berömvärd (5, 7, 11, 15). I någon mån måste rektors bedömning om prestationen stämma överens med deras egen. Förutom att de själva tyckte att de var värda beröm måste emfasen i berömmet vara rätt avvägd. Även om beröm var på sin plats fick det inte ges i alltför översvallande ordalag. Om lärarnas egen bedömning om prestationen i fråga inte överensstämde med rektors blev berömmet mindre tillförlitligt och därmed mindre genuint och det minskade rektors trovärdighet och värdet på beröm i framtiden.

*I rollen som lärare är det så när man får beröm av sin chef, då får man hela tiden själv bedöma inombords om det är något man förtjänar och bedöma om det är något som jag faktiskt har gjort bra. (7)*

*Är det så att jag märker att chefen vet vad han/hon berömmar och det är relevant då kan jag ju förstå. Men inte om man bara får beröm för berömmets skull utan jag måste känna att jag har gjort något som sticker ut kanske. (11)*

Enligt en lärare var risken för bristande överensstämmelser större om berömmet var kollektivt.

*[Kollektivt beröm] tar jag dock inte åt mig av så mycket faktiskt. På det jobbet jag är på kör alla sitt race. Så om det blir ett "bra jobbat" till allihop, ja då är det säkert någon som har gjort något bra. Eller så kan man känna att den här uppgiften som vi fick beröm för var det ju jag som gjorde. Eller att det inte ens var jag som gjorde den utan det var XX som tog tag i det. (5)*

### **Inlevelsefull leverans**

En femte egenskap i kategorin genuint beröm är hur det levereras till läraren. Om rektor inte förmedlar berömmet på ett inlevelsefullt sätt blir det inte övertygande (4, 10, 11).

*Jag är nöjd med det beröm jag får. Jag tycker det känns väldigt äkta och genuint efter exakt vad jag har gjort och så. Jag är nöjd, det är sällan jag tänker när jag får beröm att det var något falskt. (4)*

*Beröm kan ju vara nästan bara ett ögonkast, en bekräftelse på det viset att någon ser. Att man får en bra blick, det kan ju vara beröm det med. Det är ju sämre om det kommer ut något ur munnen som inte stämmer, om jag känner direkt att det här menar du inte. (11)*

En av de intervjuade lärarna menade att det hade betydelse om berömmet kom i direkt anslutning till en prestation och rektor lät spontan och nästan lite överraskad över prestationen.



*Det bästa är ju när de tappar det lite grand, när de tappar lite grand koncentrationen och är spontana och lever med i verksamheten lite mera. Då blir det ju på ett helt annat sätt för då får man ju feedbacken så som man får från sina kollegor och sina deltagare. Man märker på dem att nu jobbar vi, nu gör vi något bra, det här är kul, det här blir bra liksom. Så att det kan jag tänka att så ska det vara. (10)*

### **Måttlighet**

En sjätte egenskap i kategorin är hur ofta det ges (3, 6, 12, 13, 14, 15, 16). En vanlig uppfattning bland lärarna var att det kunde gå inflation i beröm, att det inte skulle ges för ofta och att alltför frekvent beröm förlorade sin trovärdighet till slut. Många av lärarna tyckte att rektorer skulle vara måttliga med beröm.

*Beröm får ju inte bli uttjatat, utan det måste ju vara på allvar. (3)*

*Sedan vill man ju inte ha för mycket beröm heller, då ger det liksom ingen effekt till slut. (16)*

En annan uppfattning var att det inte var något problem att beröm kom ofta men att det förutsatte att rektor verkligen var övertygande varje gång.

*Intervjuare: Hur ofta får du beröm av din chef? Lärare: Varje dag. Intervjuare: Är det en fördel eller nackdel att få beröm så ofta? Lärare: Jag tror att det beror på hur berömmet är, om det känns äkta eller om det känns som bara slentrianmässigt. Jag upplever att hon [rektor] på riktigt tycker att det är bra och att det är därför hon ger beröm. Därför så känns det bra. (18)*

### **Ceremoniellt beröm**

På grund av rektoreernas arbetssituation, som enligt lärarna i många fall kännetecknades av tidsbrist och begränsad insyn i deras arbete, föreföll genuint beröm inte vara vanligt förekommande. Det som gjorde att de flesta lärare trots allt fick en del beröm var att de istället fick ceremoniellt beröm. Ceremoniellt beröm saknar flera av de utmärkande egenskaperna hos genuint beröm. Istället är det allmänt hållet, baserat på ansträngning och belastning och ofta kollektivt. Syftet med ceremoniellt beröm förefaller vara att bekräfta och uppmuntra lärare och inte sällan att bidra till en trevligare arbetsmiljö.

För lärarna var sådant allmänt beröm svårare att uppfatta som välgrundade och rättvisande utsagor om deras prestationer. Flera lärare beskrev att det var svårt att tolka innebörden av beröm som de beskrev som ospecificerat, abstrakt och slentrianmässigt.

*Intervjuare: Så det är mest beröm som delas ut allmänt till alla då istället för specifikt beröm? Lärare: Ja men det är det väl får jag säga, och det tar man inte åt sig. Det skulle nästan vara konstigt om det inte stod att vi var duktiga och sådär. (1)*

*Om det inte är äkta beröm, om det är bara för att man ska säga någonting, det känns ju. (11)*

En särskild form av allmänt beröm var beröm som lärare fick för att ingen hade klagat på dem (1, 15).

*Hennes [rektors] första respons som jag uppfattade som beröm var utebliven negativ feedback från elever. För hon uttryckte sig så ganska snabbt att "jag har inte hört någonting, det har varit knäpptyst och det är ett gott tecken". Det kan ju vara intressant i sig, det kanske är så på en högstadieskola. Men det var ju snarare en uppfattning att finns det inte kritik så är det bra. Det var första berömmet som jag fick av henne. (15)*

Kollektivt beröm tenderade att ofta uppfattas som ospecifikt och allmänt samtidigt som det var oklart vilka i kollektivet som kunde ta åt sig av det. En lärare förklarade att problemet med kollektivt beröm var att alla lärare inte hade bidragit lika mycket till prestationen. Som beskrevs ovan var begränsningen med kollektivt beröm att alla lärare inte kände sig inkluderade i det eftersom det inte stämde överens med deras uppfattning om deras egen prestation.

*Det kanske lätt blir mer svepande om det är kollektivt tänker jag. (...) Då skulle det nog krävas att man pekar på någon specifik arbetsinsats för att det skulle bli värdefullt. Alltså lag fyra gjorde just det här och det blev bra såg vi för att. Men inte sådär kanske att man i största allmänhet lag fyra ni jobbar ju på fint. (15)*

*(Se även citatet från lärare 5 under rubriken "Stämmer överens med egna uppfattningen").*

Utmärkande för ceremoniellt beröm, utöver att det ofta var allmänt, var även att det gavs vid situationer när rektor uppfattade att läraren behövde det. Det kunde vara i situationer då läraren hade eller hade haft en utmanande arbetssituation eller besvärliga arbetsuppgifter. Berömmet gavs inte i första hand för att rektor hade noterat skicklighet eller goda resultat utan för att bekräfta lärarens belastning och ansträngning.

*Hon [rektor] läser av hur man mår och hur stressad man är och hur mycket man behöver den positiva responsen att man gör bra grejer. (9)*

*Oftast får man väl beröm när det är lite mer kaosartat, när det krisar mycket, när man är ont om personal eller många barn och det är stressigt. (16)*

Inställningen till det ceremoniella berömmet varierade mellan lärarna. En del var av uppfattningen att ceremoniellt beröm var ganska meningslöst, vilket framgår av de citat ovan som innehåller kritiska anmärkningar och uttryckta besvikelser över beröm som inte är genuint.

Andra lärare såg ceremoniellt beröm som en rimlig följd av rektors arbetssituation och att det var bättre än inget. Några av dem menade att det var nödvändigt att rektor gav ceremoniellt beröm eftersom lärare annars skulle få beröm för sällan (7, 15). De uppfattade också att syftet med ceremoniellt beröm var ett annat än att göra välgrundade positiva uttalande om arbetsprestationerna. Snarare var avsikten att bekräfta, uppmuntra och entusiasmera.

*Jag skulle säga att det är lite olika typer av beröm. I korridoren eller rent allmänt så kan man få beröm lite mer allmänt och generellt svepande. Att "du brukar göra det här så himla bra" eller "eleverna älskar ju dig". Då är det mer allmänt och informellt. (...) En rektor som ser väldigt lite av det jag gör, för att få mig att känna samhörighet till organisationen och skolan, då måste hon också berömma saker som hon inte har sett. Annars skulle det vara en gång om året bara som man får beröm. (7)*

*Då kan det [berömmet] vara värt något annat. Det kan vara värt att jag känner att du vill mig väl och att du vill peppa mig och det kan ju vara vär-*

*defullt i sig. Men jag kanske inte skulle ta emot det som beröm och inte landa just där (...). Då kan det vara bra på ett annat sätt men då är det inte beröm längre utan kanske mer peppning. (...) Är det ett beröm som jag inte tycker att jag är värd så kan det ju blir tvärtom att du har ju inte sett någonting men du försöker ju i alla fall. (15)*

Det fanns till och med lärare som efterfrågade mer ceremoniellt beröm.

*Men det är klart att det hade varit trevligt att höra det fler än en gång om året på ett medarbetarsamtal. Jag tänker att det inte behöver vara så himla mycket. Det kan bara vara så att man får bekräftelse på att jag ser vad du gör, vad bra att du ställde upp där. Det behöver inte vara så mycket, det behöver inte vara i ett mail, det kan vara trevligt om man möts i korridoren och få ett tack för det. (12)*

### **Styrande beröm**

En annan kategori av beröm som framkom i intervjuerna handlade om att det kunde vara styrande. Styrande beröm fanns i två former: instruerande och beräknande. Instruerande beröm syftade till att påverka lärarnas prioriteringar och beräknande beröm till att få dem att gå med på ett önskemål som rektor hade. Det var emellertid färre än hälften av lärarna som hade upplevt att beröm kunde vara styrande på något av de två sätten.

### **Instruerande**

Tre av lärarna beskrev hur de kunde uppleva att beröm från rektor blev ett slags instruktion, men inte för hur arbetet skulle bedrivas, utan för arbetsplatsens prioriteringar (7, 13, 15). Om de fick beröm för att många elever var godkända, exempelvis, förstod de att en hög andel godkända elever var en prioritet. Detsamma gällde om de fick beröm för god hantering av utmanande elever. Särskilt en av lärarna hade tydliga upplevelser av att beröm innebar en form av instruktioner (7). I hans fall handlade det just om att han fick beröm för att han fick elever godkända. "Instruktionen" i berömmet var alltså att fortsätta att ha en hög andel godkända elever. Läraren förklarade att det fick honom att prioritera arbetet med att få elever godkända framför att hjälpa andra elever till högre betyg.

*Om jag får beröm för vissa arbetsuppgifter, då fokuserar jag på det istället för en annan del kanske. Definitivt så är det så att det som beröms, då vet jag att min chef gillar det och gör mer av det. (...) Både beröm till mig eller som ges till kollegier offentlig på stormöten. Då är det tydligt att det framförallt är kopplat till måluppfyllelse och måluppfyllelse för oss är att få så många som möjligt godkända. Det premieras med extremt beröm till lärare som har jobbar med klasser där måluppfyllelsen har varit stor. Ofta är det också en jävla arbetsinsats som ligger bakom och inget annat. Men det ges i jättestor utsträckning rejält med beröm för det, vilket uppmärksammas från alla kollegor då det märks att det här är kärnan och det som är viktigast. Om du lyckas hjälpa en elev från ett C till ett B för att du lägger in lite extra där, då kommer det inte alls berömmas på samma sätt som om större delen av klassen får godkänt. Så på ett sätt så blir det tydligt för alla att det är våra verksamhetsmål. (7)*

*Alla mår bra av beröm, jag tror det är viktigt för alla. Man blir ju glad och stolt om någon säger någonting bra. Man får en energikick och bekräftelse på att det man gör något bra och duger. Då fortsätter man också med de sakerna som man får beröm för. (...) Ja, absolut. Då vet man att man är på rätt väg och fortsätter att utveckla det, vad det nu kan vara. Så det är absolut att det påverkar. (13)*

Två andra lärare upplevde att det fanns en omvänd instruktion inbyggt i beröm (6, 9). Den ena av dem menade att instruktionen var att utveckla andra områden snarare än att fortsätta inrikta sig på det som berömdes.

*Intervjuare: Kan beröm från chefen göra att du känner dig styrd eller kontrollerad? Lärare: Ja, det skulle kunna användas som det. Om de säger att de här delarna var bra men utelämnar andra delar i berömmet, då hade man väl tänkt att de här delarna vill de att vi ska jobba med. (6)*

Den andre såg inte berömmet direkt som en instruktion från rektor att fokusera på något annat utan det var en bedömning som läraren gjorde själv. Beröm inddikerade att det var dags att fokusera på något annat.

*Intervjuare: Skulle du säga att beröm innebär att det är lättare för dig att veta vad du ska fokusera på i ditt arbete? Lärare: Nej faktiskt inte, det är*

*snarare vad jag inte ska fokusera på. Jaha då tyckte hon att det där var bra, då går jag vidare med annat. (9)*

### **Beräkande**

Några lärare upplevde att deras rektor hade använt beröm på ett beräkande sätt (9, 10, 14, 15, 18). Deras upplevelse var att rektor emellanåt gav beröm för att få läraren att gå med på något, exempelvis att ta på sig en ny arbetsuppgift, fortsätta att göra en uppgift eller acceptera en förändring. Rektors metod kunde vara att först berömma och sedan föreslå arbetsuppgiften eller att föreslå en arbetsuppgift och direkt lägga till att just läraren är den enda som är kompetent för uppgiften.

*Ja, då [när beröm ges] tänker man att nu vill han att jag ska göra såhär liksom. (10)*

*Om man sitter i medarbetarsamtal och så säger chefen "du ställer upp så mycket för skolan och du gör stora aktiviteter för alla elever", då kan det ju ibland vara kopplat till när du pratar lön exempelvis. Känslan är att du får lite påslag på grund av det. Men det kan ju också vara negativt, för även om jag känner mig färdig med att rådda i de här uppdragen så kanske man inte vill sluta för man vill inte få sämre lön. Så det [berömmet] kan ju göra att du blir hindrad från att sluta att göra saker också. Intervjuare: Tror du att de kan göra det medvetet, så att du fortsätter? Lärare: Jamen den känslan slår ju en ibland när de varje gång lyfter det. Så det kan jag nog tänka mig att det är lite medvetet. (...) Det kan nog vara en medveten strategi. (14)*

Rektor kunde också försöka få lärare att gå med på förändringar de var obekväma med genom att hänvisa till deras professionalism och kompetens.

*Jag är inte riktigt redo för att möta ett nytt arbetslag. Då lugnar hon mig med att det kommer att lösa sig och bli jättebra, för att jag är så professionell och arbetslaget är det med. Vi kommer att kunna mötas. Så hon lugnar ner oss att vi alla är duktiga. (9)*

Citaten indikerar en överlappning mellan beräkande beröm och ceremoniellt beröm. Särskilt det sista citatet indikerar att beräkande beröm har egenskaper som återfinns i ceremoniellt beröm, såsom att det är allmänt hållet och kollek-

tivt. Det som gör att det upplevs som beräkande är mottagarens tidigare erfarenheter av att den typen av beröm efterföljs av nya och inte särskilt attraktiva arbetsuppgifter.

Även lärare som inte själva hade upplevt att de hade fått beräkande beröm menade att det var ett möjligt sätt att använda beröm på.

*Intervjuare: Kan beröm från din chef göra att du upplever dig styrd eller kontrollerad? Lärare: Inte i mitt jobb nu, men det kan säkert användas på det sättet. (18)*

## Diskussion

Av beskrivningarna framgår att det finns både likheter och olikheter i hur lärare får beröm av sina rektorer. Det som förefaller vara gemensamt för de allra flesta är att de får beröm både individuellt och kollektivt och både skriftligt och muntligt, även om det muntliga dominerar. I stort sett samtliga lärare får beröm på sina medarbetarsamtal. Lärarna får beröm för många olika typer av insatser men det vanligaste är att de har gjort något extra eller uppvisat skicklighet, dock inte nödvändigtvis i sina roller som pedagoger. De tydligaste skillnaderna mellan lärarna är hur ofta de får individuellt beröm, där variationsvidden ligger mellan dagligen och en gång i halvåret, och om de får beröm när de träffar rektor i vardagliga sammanhang, vilket inte alla får.

Beroende på hur rektorer ger beröm men också på hur respekterad rektor är uppfattas berömmet på olika sätt av lärarna. Ju mer berömmet uppfattas som tillförlitligt, specifikt, i överensstämmelse med den egna uppfattningen och måttligt och ju mer det ges inlevelsefullt av en respekterad rektor desto mer genuint är det för lärarna. Berömmet ses då som ett ärligt menat positivt utlåtande om lärarens kompetens och engagemang. För att beröm ska vara genuint för lärare bör rektor ge det med välavvägd frekvens och baserat på individuell prestation, gärna vid medarbetarsamtal eller direkt i anslutning till prestationen. Det bidrar till att lärarna uppfattar berömmet som tillförlitligt, specifikt och måttligt. Men det är inte hela förklaringen till varför beröm uppfattas som genuint. Det handlar också om vilka ansträngningar rektorer kan och är beredda att göra för att ge väl underbyggt beröm, om huruvida rektorn uppfattas som en legitim givare av beröm i lärarens ögon och om rektor kan leverera beröm på ett övertygande sätt. Att ge genuint beröm till lärare är alltså en arbetskrävande och komplex uppgift för rektorer.

Några av det genuina berömmets utmärkande egenskaper har lyfts fram i tidigare forskning. Det handlar om betydelsen av att den som berömmar är initierad (Anderson et al, 1988) och om berömmets leverans, exempelvis att beröm ges med allvar, en ton av förvåning och en långsam tankfull nick (Kohn, 1993), på ett inlevelsefullt sätt (Anderson et al, 1988) och med ett uttryck av genuin personlig uppskattning (Stajkovic & Luthans, 2001).

Ju mer berömmet istället upplevs som allmänt och saknar egenskaper såsom tillförlitlighet och specificitet desto mer kan det beskrivas som ceremoniellt. Beröm som uppfattas som ceremoniellt baseras ofta på kollektiva prestationer och på att rektor noterat att läraren är ansträngd och belastad. Sådant beröm kan mottas av lärare med viss likgiltighet och kanske ibland med lätt irritation och besvikelse. I dessa fall bekräftas de farhågor som Kohn (1993) hyser om att chefer använder beröm för att ta sig ur besvärliga situationer, exempelvis genom att berömma medarbetare för att de har löst en situation som chefen borde sett till att de inte hamnat i. Det bekräftar även att chefer emellanåt av lättja eller okunskap ger sina medarbetare beröm när de egentligen hade varit mer betjänta av insiktsfull feedback (Farson, 1963). Det vore dock ett misstag att betrakta ceremoniellt beröm som något i grunden problematiskt. Mestadels upplever lärarna rektors syfte med att berömma som gott. Rektor vill bekräfta, uppmuntra och skapa trevlig arbetsmiljö, inte minst för att i förlängningen kunna behålla läraren på skolan. Även om ceremoniellt beröm inte har någon större betydelse för vissa lärare är det samtidigt inte många som menar att det egentligen har några negativa konsekvenser.

På en annan skala kan beröm vara mer eller mindre styrande genom att instruera och informera lärare om rektors prioriteringar och genom att vara en uträknad metod för att få lärarna att acceptera nya pålagor. I den mån lärare uppfattar att de utsätts för styrande beröm upplever de att rektor försöker påverka arbetets inriktning eller helt enkelt få dem att gå med på något.

Indelningen av beröm i genuint/ceremoniellt och styrande/inte styrande innebär en kontextanpassning av Deci et als (1999) åtskillnad mellan informerande och styrande beröm i utbildningssammanhang. Genuint beröm har gemensamma beröringspunkter med Deci et als (1999) definition av informerande beröm så till vida att det inkluderar att berömmet ska vara specifikt. Det som skiljer är att Deci et al därutöver menar att det ska framgå att prestationen är bättre än genomsnittlig och att de intressanta och utmanande aspekterna av arbetet betonas. Genuint beröm utmärks av andra egenskaper där inte minst tillförlitlighet och respekt för berömmaren är centrala.



Styrande beröm till lärare har också några gemensamma drag med Deci et als definition såsom att det handlar om att påverka mottagarens beteende. Den viktiga skillnaden är att styrande beröm till lärare är mindre påträngande och begränsande. Medan styrande beröm från rektorer till lärare handlar om att påverka inriktning på arbetet och acceptans av arbetsuppgifter utan att vara auktoritativ, handlar styrande beröm enligt Deci et als definition om att med en auktoritativ ledarstil driva på produktivitet, begränsa handlingsutrymme och pressa mottagaren.

En annan viktig skillnad mellan kategoriseringarna är att Deci et al menar att beröm är antingen informerande eller styrande medan indelningen här placerar genuint/ceremoniellt och styrande beröm på olika skalor. Därmed kan beröm till lärare vara både genuint och styrande och varken eller. Det innebär att beröm för en prestation kan upplevas som huvudsakligen genuint eller huvudsakligen ceremoniellt men också att det kan vara medelmåttigt genuint och genomsnittligt ceremoniellt samtidigt. Ett måhända självklart tillägg är att lärare kan få både genuint och ceremoniellt beröm men för olika prestationer och vid olika tidpunkter.

# Hur beröm påverkar lärares motivation

I det här avsnittet behandlas den andra forskningsfrågan: *Vilken inverkan har beröm på lärares externt reglerade, introjekterade, identifierade och inre motivation?* Hittills har det framgått att lärare får beröm på flera olika sätt och att deras upplevelser av beröm kan inordnas i kategorierna genuint, ceremoniellt och styrande. Här redovisas lärarnas uppfattningar om hur berömkategorierna inverkar på deras olika typer av motivation.

## **Beröm och externt reglerad motivation**

Det var inte mycket i intervjuerna som tydde på att beröm skapade externt reglerad motivation genom att upplevas som en belöning värd att anstränga sig för, även om undantag fanns (7, 9). Det ena undantaget berättade att han strävade efter att få beröm av sin rektor eftersom det kunde leda till fördelar. Det tycktes inte spela så stor roll om berömmet var ceremoniellt eller genuint eftersom det ändå förbättrade hans position.

*Intervjuare: Skulle du säga att det är attraktivt att få beröm av din chef? Lärare: Ja, definitivt. Det strävar man lite efter. Egentligen skulle jag vilja säga att det inte spelar så stor roll, för att jag vet att min chef, rektorn, inte har så bra koll på vad jag gör. Men man känner stolthet, man blir glad. Jag vet också vilka fördelar det kan innebära för mig på arbetsplatsen och för löneförhandlingar. Så får man beröm, så är det som ett kvitto på att chefen gillar det man gör och arbetssituationen förstärks. Intervjuare: Kan det vara så att du gör ett bättre jobb för möjligheten att få beröm? Lärare: Ja. Jag funderar på om det är själva berömmet i sig eller om det är vad berömmet kan leda till, är du med på vad jag menar? Det är inte själva berömmet, men det är via beröm som rektorn kommer ha med sig saker i bakhuvudet som i sin tur ger mig en bättre position på arbetsplatsen längre fram. Så ja, men om det ligger i själva berömmet eller det jag får ut av det, det vet jag inte. (...) Jag skulle säga att*

*det är vad jag vet att det leder till. Det här är något som min chef är uppmärksam på, som till exempel att få igenom en elev som jag vet att andra har kämpat med. Får jag då igenom den eleven och får den godkänd, det kommer min chef definitivt att uppmärksamma och överösa mig med beröm. Det gör att hon tycker bättre om mig och stärker min position. (7)*

Den andra läraren berättade att hon strävade efter beröm för att få bekräftelse på att hennes arbete med tester och dokumentation var tillräckligt bra. Bekräftelse sökte hon för att hon inte hade svenska som förstaspråk och därför ofta var orolig för att arbetet inte alltid blev korrekt. Det föreföll som hon kände att hon inte riktigt kunde bedöma kvaliteten på sitt arbete själv.

*Intervjuare: Det är inget inom skolarbetet som du "det här gör jag för att rektor ska ge mig beröm"? Lärare: Jo de här testerna och så vill jag gärna få beröm från min chef för att min dokumentation är okej, samt att jag verkligen har kämpat med enskild undervisning. (9)*

Övriga lärare tyckte samfällt att beröm var attraktivt när de väl fick det men inte så attraktivt att det var en drivkraft för dem under arbetsdagarna, det vill säga tänkte på hur de skulle prestera för att få beröm av sin rektor.

*Intervjuare: Är det attraktivt för dig att få beröm av din chef? Lärare: Alla mår bra utav beröm. Om berömmet är äkta så mår alla bra utav beröm. Över huvud taget om rektor ser mig så känns det ju bra. Där har jag ju haft varierade chefer under åren kan man säga. Intervjuare: Strävar du efter att få beröm? Lärare: Jag anstränger mig inte för att få beröm men jag vill ha beröm om jag gör ett bra jobb. Men det är inte det som jag är ute efter utan jag är ute efter att mina elever ska förstå och ta till sig undervisningen. Det är det som är min drivkraft. (11)*

Flera av lärarna betonade att beröm var särskilt attraktivt när det hade egenskaper som gjorde det genuint, exempelvis att det var tillförlitligt (3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 15), specifikt (5, 7, 16), måttligt (6, 8, 12, 13, 14, 15, 16), gavs av en respekterad chef (5, 9, 14) och levererades med inlevelse (4, 10, 11). En av de intervjuade förklarade att det beröm hon hade fått inte hade varit särskilt attraktivt eftersom det inte var specifikt nog för att hon skulle förstå om det egentligen var hon eller eleverna som fick det (12).

Anledningar som lyftes fram till varför genuint beröm var attraktivt var att det fanns en koppling till högre lön (2, 5), att det gav bekräftelse på att arbetet utfördes bra (2, 3, 5, 13, 18) och att det skapade en positiv känsla (1, 2, 3, 10, 13, 14, 15, 16, 17).

*Det kan ju ge en liten boost när man känner att man blir tagen på allvar för det jobbet man gör. Man blir bekräftad för det ansvar man får och tar. (3)*

*Får du beröm emellan åt såklart då är det ju bra för självkänslan tänker jag. Det gör ju dig glad, alltså man blir ju glad av beröm. Och sen om det är chefen eller om man blir glad av beröm från elever eller kollegor eller föräldrar det spelar ju egentligen ingen roll. Beröm ger ju en go känsla. (14)*

En annan uppfattning var att beröm var attraktivt för att det skapade en arbetstrygghet för läraren i fråga (5, 15). I någon mån tycktes det även gälla ceremoniellt beröm eftersom en lärarvikarie som tidigare i intervjun hade beskrivit sitt beröm som mer ceremoniellt än genuint tyckte att det ändå skapade arbetstrygghet.

*När jag påbörjade anställningen så fanns det ju absolut inslag av det, att när jag fick beröm så kände jag att det är bra, då får jag nog vara kvar om jag gör rätt saker. Det fanns ju absolut där för mig i den här tjänsten. Men det var ju inte så att jag tänkte att "nu får jag jobba på här så att jag kommer få beröm". (15)*

Styrande beröm var av naturliga skäl inte särskilt attraktivt.

*Om det [berömmet] har en mer kontrollerande form så är det inte attraktivt alls, men är det specifikt och kanske härrör sig till någon speciell händelse eller så, då är det absolut attraktivt. (15)*

Några olika anledningar framkom till varför beröm inte var tillräckligt attraktivt för att lärarna skulle sträva efter det. Den vanligaste förklaringen var att lärarna var inriktade på elevernas lärande och inte strävade efter så mycket annat (4, 6, 8, 12, 13, 14, 15, 18).

*Jag gör ju det här för att göra det bättre för mina elever. Så det blir sekundärt liksom, berömmen. Det jag eftersträvar är att göra ett bra jobb, sen om min chef tycker att jag gör ett bra jobb så är det också gött. Men det är inte så att nu ska jag göra den här uppgiften bra så att jag kan få beröm, så tänker jag inte. (6)*

*Jag inte tänker att "å nu måste jag göra detta för att hon ska se", utan för att jag ska bli tillfredsställd och att jag vet att jag har gjort det bästa jag kan för att hjälpa den läraren eller de eleverna eller de föräldrarna. Jag gör det ju såklart för barnens skull eller den jag hjälper men också för att jag ska känna att jag har gjort mitt bästa. Men sedan, som sagt, är det ju roligt att hon ser det. (18)*

Andra förklaringar var att det inte var någon större idé att sträva efter rektors beröm eftersom sannolikheten var så låg att denne skulle "råka" uppmärksamma prestationen (6, 10) och att strävan måste komma inifrån läraren själv (5).

*Hur ska de [rektorerna] veta vad var och en gör? (10)*

*Intervjuare: Försöker du göra ett bättre jobb för att det ger dig möjlighet att få beröm? Lärare: Nej, jag har svårt att göra ett bättre jobb om jag inte känner det själv. Jag behöver känna själv att det ska motivera mig. (5)*

Sammantaget konstateras att beröm endast i undantagsfall skapar externt reglerad motivation. Detta trots att beröm uppenbarligen är attraktivt för lärare. Den huvudsakliga förklaringen, baserat på de genomförda intervjuerna, är att lärarna har andra prioriteringar men också att det var alltför osäkert att rektor skulle uppmärksamma prestationen och berömma den.

## **Beröm och introjekterad motivation**

Hos personer som är introjekterat motiverade är drivkraften att få godkännande och undvika ogillande, inte minst av sina chefer. I teorin kan beröm påverka lärares introjekterade motivation (version A) genom att beröm är ett tydligt tecken på godkännande. Intervjuerna med lärarna ger emellertid inget stöd för att beröm har en sådan inverkan i praktiken.

Däremot framkom att beröm kunde skapa introjekterad motivation i efterhand genom att skapa en känsla av förpliktelse att fortsätta prestera bra (version

B). I praktiken var det dock inte särskilt vanligt. I intervjuerna framkom endast tre exempel på att beröm kunde förpliktiga. En lärare förklarade att hon ville leva upp till beröm som hon hade fått (9) och en annan att hon skulle fått dåligt samvete om hon av sagt sig arbetsuppgifter som hon hade fått beröm för (14). Båda dessa lärare hade tidigare i intervjuerna uttryckt att de emellanåt uppfattade berömmet som beräknande. En tredje menade att beröm kunde få henne att ställa upp för rektor mer än hon egentligen ville, men hon upplevde inte att rektor gav beröm på ett beräknande sätt. Snarare fick hon beröm på ett sätt som fick henne att tycka om sin rektor och därför inte ville göra henne besviken (17).

*Får man beröm för att man är professionell så det är klart att man känner sig mer duktig och vill göra det [en mindre attraktiv arbetsuppgift] trots att man inte har tänkt så från början. (9)*

*Jag tror att berömmet ger väldigt mycket, att man vill ge det där lilla extra. (...) Så som jag gör nu när jag jobbar så himla mycket extra, men jag tycker att min chef är schysst och hon är schysst mot mig så då ställer jag upp för henne. Så det är väl det, konkret är det väl det just. Att man bli än mer villig att göra saker som man kanske egentligen inte hinner eller vill lägga tid på. (17)*

Övriga lärare gjorde inga uttalanden som pekade på att deras introjekterade motivation ökade av beröm. Det kan ändå konstateras att beröm kan ha en sådan inverkan men då genom att skapa känsla av förpliktelse.

### **Beröm och identifierad motivation**

Ungefär hälften av de intervjuade lärarna upplevde att beröm från rektor kunde få dem att uppleva att deras arbete var viktigare än de redan tyckte, vilket visar att beröm har potential att öka lärares identifierade motivation. För en grupp av lärare kom upplevelsen när de fick instruerande styrande beröm eftersom det fick dem att uppmärksamma och uppvärdera den arbetsuppgift som rektor berömde. Det instruerande berömmet pekade inte bara ut rektors prioriteringar utan påverkade även lärarnas. Det gällde särskilt om berömmet var genuint, inte minst i bemärkelsen att det specificerade vilken arbetsuppgift läraren hade skött bra och underförstått var viktig att fortsätta sköta bra. Till exempel berättade en lärare att hon hade börjat uppleva examination som viktigare efter

att hon hade fått beröm för det (3) och en annan att han fått beröm som gett honom insikt i att en av hans arbetsuppgifter var viktigare än han trott (7).

*Men man ska också ha med sig att min chef, min rektor då, har ett annat perspektiv och en annan lite större kontakt med eleverna genom föräldrar, vad de ska göra senare och hur mycket som de har kämpat i andra ämnen. Man får en större övergripande bild av vilka insatser i livet det kan ha för en elev när rektorn kommer tillbaka och säger "fan vad bra du har jobbat med den här! Den har haft problem med massor av saker, men med dig har det lossnat". De har en lite annan, de kan ha mer föräldrakontakt och framförallt om de har elever som är inblandade i elevhälsoteam, då kanske de har en liten större blick liksom. I och med att yrket är så pass ensamt, så tror jag att det är jävligt viktigt att chefen uppmärksammar och berömmar för saker man gör. Annars hade det nog känts ensamt, om man inte har den samarbetskänslan eller verkligen förstår vikten av den insats som man gör. (7)*

En lärare hade fått beröm för engagemang och för att följa läroplanen och det hade fått henne att tycka att det var viktigt att göra det även fortsättningsvis (8), medan en annan upplevde att om hon fick genuint beröm för en specifik process så kunde den kännas viktigare (10).

*Intervjuare: Kan du om du får beröm uppleva att ditt arbete är viktigare och mer engagerande? Lärare: Ja, om det kommer från rätt håll så tror jag det. Att man gör det ändå och om det handlar om liksom saker som det är bra att berömma, som processer som är ... . Att man ser att en process har gjort skillnad som man har jobbat med och att den har blivit sedd. Då är det bra. (10)*

Ännu en lärare beskrev hur beröm hade fått henne att förstå hur viktigt det var med ett professionellt bemötande (15).

*Efter det [berömmet], det var nästan en ögonöppnare för mig att jag förstod hur viktigt det är med respekt och se varje elev. Visserligen ska de lära sig spanska men det känns nästan ännu viktigare att bekräfta människorna i klassrummet med en schysst relation. Så det hjälpte ju mig att fokusera på rätt saker tycker jag och det har varit vägledande sen. (15)*

I sammanhanget ska nämnas att inte alla lärare som fick instruerande beröm, det vill säga beröm som visade vad rektor tyckte var viktigt, lät det påverka vad de själva tyckte var viktigt.

En annan grupp av lärare menade att beröm kunde få dem att uppleva att hela deras arbete, inte en särskild arbetsuppgift, kändes viktigare. Beskrivningarna dessa lärare gav indikerade att berömmet i dessa fall i huvudsak var ceremoniellt. Lärare 2 beskrev att beröm från rektor visade att någon annan var intresserad av vad hon gjorde, vilket signalerade att det var viktigt. Lärare 11 förklarade att hon för det mesta upplevde att hon och hennes ämne hade en undanskymd roll på skolan, men att (ceremoniellt) beröm fick henne att känna sig sedd och tänka att hennes ämne kanske var viktigt ändå. Ett par lärare i den här gruppen (6, 18) var noga med att betona att den inverkan som rektors beröm hade var liten, huvudsakligen beroende på att de redan tyckte att deras arbete var viktigt.

Det var också den förklaring som framfördes av den andra halva av de intervjuade lärarna som hävdade att beröm inte hade någon betydelse för hur viktigt de tyckte att deras arbete var.

*Intervjuare: Kan beröm från din chef göra att du upplever ditt arbete som viktigare och mer engagerande? Lärare: Nej. Jag vet hur viktigt mitt jobb är och jag engagerar mig ändå. (13)*

I stora drag tyder intervjuerna på att beröm kan öka vissa lärares identifierade motivation även om betydelsen måhända inte är överdrivet stor. Det sker främst genom att instruerande och genuint beröm ökar lärares förståelse för hur viktiga vissa arbetsuppgifter är.

## **Beröm och inre motivation**

I princip samtliga av de intervjuade lärarna menade att de upplevde sitt arbete som roligt, spännande och intressant, vilket är en tydlig indikation på att de kände inre motivation. Det som skilde lärarna åt var i vilken utsträckning de upplevde att beröm hade någon betydelse för denna motivation. Ungefär hälften uppgav att beröm saknade betydelse (exempelvis 5, 9, 10, 11).

*Intervjuare: Om du får beröm av din chef kan det göra att du upplever ditt arbete mer intressant eller mer spännande? Roligare kanske? Lärare: Nej.*



*Jag älskar mitt jobb och skulle jag få beröm för hur jag utför det så gör det bara att jag känner att jag har valt rätt arbete. (9)*

*Jag känner att mitt jobb är utmanande och spännande som det är oavsett om hon berömmar mig eller inte, det är inte det som är huvudsaken i mitt jobb. (18)*

Den andra halvan tillskrev beröm en roll i att öka den inre motivationen, främst genom att göra arbetet roligare. Lärare 1 tyckte att beröm var en form av uppskattning som bidrog till att göra jobbet roligare. Lärare 15 som innan förklarar att det är betydelsefullt att beröm är genuint höll med.

*Intervjuare: Gör beröm att arbetet blir mer spännande, intressant och roligt?  
Lärare: Ja, roligt i alla fall. Jag vet inte om det gör det spännande och intressant. (15)*

Lärare 14 förklarade på liknande sätt att beröm var roligt att få, men lade samtidigt till att det var färskvara, vilket tydde på att känslan av att arbetet blivit roligare avtog efter ett tag.

*Intervjuare: Kan beröm göra att du upplever arbetet mer spännande, roligare och intressantare? Lärare: Jamen det är klart att det är roligt när du får beröm men det är ju ändå så att det är ju också en färskvara liksom på något sätt. Så det gör ju inte jobbet mer intressant för jobbet är jobbet ändå på något sätt. (14)*

Flera andra lärare tyckte också att beröm kunde göra arbetet roligare, även om betydelsen inte var överdrivet stor (2, 6, 13, 18).

Lärare 7 och 8 var de enda som menade att beröm kunde göra arbetet mer spännande och intressant. Lärare 7 upplevde att det förutsatte att berömmet var genuint så att han verkligen förstod vikten av den insats han hade gjort (vilket framgår av hans citat i avsnittet om identifierad motivation). Lärare 8 förklarade att beröm skapade en vilja att utmana sig och fortsätta åstadkomma förbättringar.

Sammantaget föreföll beröm kunna inverka positivt på en del lärares inre motivation genom att göra arbetet roligare och i någon utsträckning mer intressant och spännande. Berömmets inverkan ska dock inte överdrivas eftersom

det inte gällde alla lärare och att den inre motivationen redan var hög hos de lärare som påverkades. Det kan också diskuteras hur varaktig effekten är eftersom känslan att något är roligt snabbt kan ändras av andra händelser. Det är också möjligt att det som är roligt är att få beröm och inte nödvändigtvis utförandet av arbetsuppgifterna.

## Diskussion

Som har framgått av tidigare resonemang är det teoretiskt inte orimligt att beröm fungerar som en belöning värd en extra ansträngning. Anledningen skulle vara att beröm kan "växlas in" i ett senare skede mot högre lön, intressantare arbetsuppgifter eller andra fördelar (externt reglerad motivation) eller att beröm är ett mål för personer som söker omgivningens godkännande för att stärka sin villkorade självkänsla (introjekterad motivation, version A). I praktiken är det emellertid inte så beröm fungerar för lärare, åtminstone inte i mer än yttersta undantagsfall. Det beror inte på att beröm saknar betydelse för lärare. Tvärt om är beröm attraktivt, särskilt när det är genuint och i vissa fall även när det är ceremoniellt. Intressant nog räcker det inte för att beröm ska vara något som lärare strävar efter. Möjligheten att få beröm av rektor är inget som lärarna har i åtanke när de planerar och genomför sina arbetsdagar.

Huvudanledningen förefaller vara att lärarnas uppmärksamhet och därmed deras strävanden är riktade mot eleverna och inte rektorerna, vilket är förväntat av en yrkesgrupp med hög identifierad och inre motivation. Samtidigt går det inte att bortse från att en bidragande anledning är att lärare vet att de inte kan räkna med att rektorer noterar och berömmar goda prestationer. Kanske gavs den bästa beskrivningen av lärare 6 som menade att beröm förutsätter att rektor "råkar" se prestationen. Under sådana omständigheter är det begripligt att beröm inte blir förutsägbart för lärare och då blir det heller inte ett särskilt betydelsefullt incitament.

Betydelsen av berömmets förutsägbarhet har bekräftats i ett neurovetenskapligt experiment som visar att personer som vet att de kommer att få beröm om de presterar bra aktiverar sin hjärna mer och presterar bättre än personer som vet att de inte kommer att få något beröm oavsett hur väl de än presterar (Spreckelmeyer et al, 2009). Även om lärare inte kan vara säkra på att bra prestationer aldrig belönas med beröm – bevisligen gör de ju det ibland – är det rimligt att tänka sig att själva osäkerheten har en betydande negativ inverkan på den motivation som beröm eventuellt kunde skapat.

Det oförutsägbara sätt som lärare får beröm på kan förklara skillnaden i resultat mellan den här studien och Hewett och Conways (2016) studie som tvärt om visar att beröm ökar medarbetares externt reglerade och introjekterade motivation; intressant nog även bland medarbetare med komplexa arbetsuppgifter, det vill säga medarbetare med arbetsuppgifter som påminner om lärares. Förklaringen till skillnaden är sannolikt att berömmet som Hewett och Conway studerade var framträdande på arbetsplatsen, det vill säga var förväntat, hade en framstående betydelse och fanns med i medarbetarnas tankar när de utförde arbetsuppgifterna. I Hewett och Conways studiekontext fick medarbetarna av allt att döma beröm på ett annat sätt än vad lärare får av rektorer. Olyckligtvis framgår det inte av deras studie hur beröm gavs för att uppfattas som framträdande. Andra har dock menat att det sker när beröm ges i form av utmärkelser, exempelvis "månadens anställda" (Kohn, 1993; Li m.fl., 2016). I alla händelser tyder den här studien på att rektorer varken har möjlighet eller vilja att göra beröm framträdande, inte minst beroende på rektorens arbetsituation men kanske också på etablerade föreställningar om att rektorer inte ska vara alltför involverade i lärares arbete.

I sammanfattning framträder alltså två förklaringar till att beröm inte är ett incitament för lärare, i bemärkelsen att det driver deras externt reglerade och introjekterade motivation (version A). Lärarnas uppmärksamhet är riktad mot eleverna och inte rektorerna och beröm är inte framträdande för lärare. I vilken utsträckning framträdande beröm skulle rikta om lärares uppmärksamhet från elever till rektorer är en intressant fråga som inte kan besvaras inom ramen för den här studien.

Om nu beröm inte är särskilt verkningsfullt som incitament blir nästa fråga om det kan fungera som en förstärkare av redan uppvisat positivt beteende och bra prestationer. Känner sig lärare mer motiverade *efter* att de har fått beröm och vad kan det i så fall bero på? Den här studien visar att beröm i undantagsfall kan öka lärares introjekterade motivation (version B) genom att de känner sig förpliktigade att leva upp till berömmet. Det blir inte helt tydligt i studien varför vissa lärare känner en sådan förpliktelse medan andra inte gör det men det kan bero på hur berömmet ges. Av de tre lärare som upplevde beröm som förpliktigande upplevde två att rektor gav dem beräkande beröm. På det hela taget förefaller det emellertid vara nästan lika svårt att påverka lärares introjekterade motivation (version B) med beröm som att få beröm att fungera som ett incitament.

En större potential verkar beröm ha när det gäller lärares identifierade motivation, särskilt när berömmet är genuint och styrande i bemärkelsen instruerande. Specifikt (genuint) och instruerande beröm kan fungera som en överförare av rektors prioriteringar på lärare och påverka hur viktig läraren tycker att arbetsuppgiften är. Ett annat sätt att uttrycka det är att den implicita eller explicita prioriteringen som följer med rektors beröm emellanåt internaliseras av läraren. Det sker dock inte varje gång, vilket tyder på att ytterligare villkor måste vara uppfyllda för att lärare ska känna större identifierad motivation efter att ha mottagit specifikt och instruerande beröm. Forskningsansträngningarna får fortsätta för att ta reda på vilka dessa villkor är.

Intressant nog förefaller även ceremoniellt beröm kunna påverka lärares identifierade motivation. Det sker genom att berömmet blir ett slags påminnelse om eller bekräftelse på att deras arbete är viktigt. Betydelsen syns därför vara störst på de lärare som själva upplever att de, eller deras ämne, har en undanskymd roll på skolan. I sammanhanget är det viktigt att påminna om att lärare redan i utgångsläget har hög identifierad motivation och att beröm därmed har en marginell betydelse som mest.

Det tycks dessutom som att lärare som får beröm kan känna en högre inre motivation genom att de efter att ha blivit berömda upplever att arbetsuppgifterna är roligare, men endast i undantagsfall mer spännande och intressanta. Det huvudsakliga intrycket är att betydelsen är störst om berömmet är genuint men det kan inte helt uteslutas att ceremoniellt beröm också har en viss betydelse, eftersom det trots allt bidrar till en trevligare arbetsplats som det är roligare att arbeta på. På samma sätt som för identifierad motivation begränsas effekten av att de flesta lärare redan har en stark inre motivation. En viss osäkerhet föreligger om vad lärarna egentligen menar när de säger att beröm gör arbetet roligare. Menar de att arbetsuppgifterna blir roligare så till vida att de känner en ökad drivkraft att utföra dem? Eller menar de att det är roligt att få beröm och att de därefter tar sig an sina arbetsuppgifter med ny energi? I det första fallet handlar det med största säkerhet om ökad inre motivation men osäkerheten är större i det andra fallet och därmed kvarstår frågor om hur långvarig effekten av beröm är på lärares inre motivation.

Att beröm kan öka lärares inre motivation ligger i linje med ett neurovetenskapligt experiment som visar att personer som får beröm för en arbetsuppgift (till skillnad från personer som får monetära belöningar eller bara feedback) fortsätter att prestera bättre även sedan de inte längre får beröm (Albrecht et al, 2014). Experimentet bevisar inte fullt ut att det beror på att beröm ger högre

inre motivation, men det visar att personer har en kvarvarande högre hjärnaktivitet även efter att de har fått beröm. Hjärnaktiviteten, som får dem att prestera bättre, tycks bero på att arbetsuppgiften upplevs som roligare, eventuellt för att personen känner sig mer kompetent. Dessvärre ger experimentet ingen ytterligare vägledning om hur varaktiga effekterna av beröm på inre motivation är.

# Hur beröm påverkar lärares grundläggande psykologiska behov

Som beskrevs i den teoretiska referensramen kan beröm förutom att ha en direkt effekt på olika typer av motivation påverka lärares grundläggande psykologiska behov av att känna autonomi, kompetens och tillhörighet. Tidigare studier har visat att tillfredsställelse av grundläggande psykologiska behov påverkar lärares identifierade och inre motivation.

## Beröm och upplevd autonomi

Som förklarades i den teoretiska referensramen vilar farhågorna om att beröm har ogynnsam inverkan på medarbetares identifierade och inre motivation på att beröm upplevs som styrande. Det inverkar negativt på medarbetarnas känsla av autonomi, vilket förflyttar deras fokus från att arbetsuppgifterna är viktiga, intressanta, spännande och roliga och placerar det på det som styr, i det här fallet på att få beröm.

En viktig observation är därför att en del lärare verkligen upplevde att rektors beröm var styrande, antingen att det var *instruerande* eller att det var *beräkande*. Intressant nog upplevde emellertid ingen att styrande beröm, eller något annat beröm heller för den delen, i någon nämnvärd utsträckning minskade deras autonomi. Den huvudsakliga förklaringen var att berömmet inte var detaljstyrande (5, 6, 7, 8, 9, 10, 14).

*Varje gång han säger "det här är bra" så är det inte så att jag måste följa det. Sedan är det en bra riktlinje (... ) Det är vägledning som jag själv väljer att gå på om jag vill. (5)*

*Ja, man är styrd [av beröm] men vi kan vara så pass flexibla att göra som vi vill. (8)*

För lärare 5 spelade det ingen roll om beröm i någon utsträckning var instruerande eftersom det ändå var omöjligt för rektor att veta vad som hände i klassrummet och lärare 8 tyckte att han fortfarande hade flexibilitet att göra som han ville i sin yrkesutövning. En annan förklaring var att beröm gavs för sällan för att upplevas som styrande (1).

Inte ens den lärare som var allra tydligast med att beröm hade en instruerande funktion tyckte att det handlade om någon detaljstyrning, snarare en övergripande vägledning som i hans fall handlade om att störst fokus skulle läggas på svaga elever (7). Att just denna lärare inte såg beröm som ett hot mot hans autonomi var särskilt intressant eftersom han var den enda av de arton intervjuade lärarna som betraktade beröm från rektor som en belöning värd att sträva efter. På samma sätt menade lärare 9 att beröm kunde ingå i rektors metod för att övertala (beräknande beröm) men att det då handlade om att få läraren att acceptera någon ytterligare arbetsuppgift, inte att lägga sig i hur läraryrket skulle utövas.

På det hela taget förefaller alltså beröm inte ha en negativ inverkan på hur lärarna upplever sin autonomi, inte ens i de fall beröm ges på ett styrande sätt. Resultatet är intressant eftersom det visar att beröm till lärare inte underminerar deras identifierade och inre motivation genom att minska deras upplevda autonomi.

## **Beröm och upplevd kompetens**

Ungefär två tredjedelar av de intervjuade lärarna var av uppfattningen att beröm kunde stärka deras känsla av kompetens. Exempel på uttalanden som gjordes var att beröm kunde vara "otroligt viktigt" för den upplevda kompetensen (2), att beröm bekräftade kompetens och att långvarig frånvaro av beröm gav en tankeställare om yrkesskickligheten (8). En lärare kände att beröm var viktigt för hennes egen syn på sin kompetens eftersom hon ofta fick nya arbetsuppgifter (14).

*Jag har alltid fått roller där jag hela tiden får nya arbetsuppgifter i läraryrket. Då blir det ju alltid en osäkerhet om man lyckas med det eller inte men i medarbetarsamtalen, där berömmar... där lyfter hon att "du fixar ju detta, detta och detta, det går ju bra". (14)*

*[Om rektor säger] att du gör ett bra jobb, då tänker man ju "aha men jag kanske kan det här då", för du kanske tycker att du inte är bra men säger någon att du gör ett bra jobb då är det klart att du växer av det och kanske vågar göra det ännu bättre. (17)*

Flera av lärarnas beskrivningar tydde på att en viktig förutsättning var att berömmet var genuint. De betonade olika egenskaper hos berömmet, såsom att det måste vara tillförlitligt (2, 7, 14), ges av en respekterad chef (5, 6, 9, 14, 15) och stämma överens med den egna uppfattningen (2). Exempelvis menade lärare 7 att det var viktigt att rektor hade varit i klassrummet och observerat undervisningen.

*Intervjuare: Beröm av din chef, kan det få dig att känna dig mer kompetent?  
Lärare: Ja definitivt, det gör det. Framför allt känns det så de gångerna man får beröm, när jag vet att chefen har varit med och sett produkten växa fram, när de är med i klassrummet, då känns det verkligen som att jag är på rätt väg. (7)*

En lärare som tyckte att beröm fick henne att känna sig mer kompetent, men bara marginellt, menade att det berodde på att berömmet inte var riktigt tillförlitligt eftersom rektor inte hade inblick i hennes arbete (13).

*Intervjuare: Kan beröm från din chef göra att du känner dig mer kompetent?  
Lärare: Ja, kanske, men chefen vet inte vad jag gör känner jag. Chefen är aldrig ute och besöker oss på lektioner. Det kan hända en gång om året möjligtvis inför medarbetarsamtalen, då kanske hon kommer in en liten stund. Men jag tror att det är lite så att om de inte hör några klagomål eller att det är något så litar de på att vi gör ett bra jobb. (13)*

En annan lärare (15) upplevde sig också mer kompetent efter hon hade fått beröm av sin chef men menade själv att det kunde bero på att hon var ny och vikarie. Hon trodde också att effekten på hennes upplevda kompetens hade varit ännu större om berömmet varit mer tillförlitligt.

*Det har betytt jättemycket. När jag har fått beröm av rektor så tänker jag att det här hade hon inte behövt säga så då har jag känt mig mer kompetent, absolut. Det är väldigt bra exempel där tycker jag med läraryrket därför att*



*jag har varit i andra yrkesroller i längre tid och då har inte berömmet fått mig att känna mig mer kompetent för då har jag haft ett bättre självförtroende. Men eftersom jag gick in med ett ganska långt självförtroende i just denna yrkesroll så har det betytt väldigt mycket för just det. (...) [För att rektor] riktigt ska kunna säga att hon ser vad jag gör och berömmet det jag har gjort på riktigt så kanske hon hade behövt vara inne i klassrummet faktiskt. Intervjuare: Hade berömmet betytt mer för dig då tror du? Lärare: Ja, men det hade det nog. Sen så betydde det mycket för mig ändå för det som jag nämnde att det var en ny yrkesroll för mig och därför mer känsligt än för de som har jobbat i många år. Därför var det viktigt med beröm. Så jag blev väldigt glad och uppmuntrad av det som jag fick till mig från henne och tyckte nog att det stärkte mig och gjorde det roligare och kände att det här blir nog bra, men det är klart att hade jag vetat att hon verkligen sett vad jag gjorde ... . (15)*

Hur mycket berömmet stärkte den upplevda kompetensen föreföll bero på lärarens syn på rektors kompetens. För lärare 5 var en förutsättning för att berömmet skulle påverka hennes känsla av kompetens att hon hade respekt för rektors kunnande. För lärare 6 var det viktigt att rektor hade varit lärare själv. Lärare 9 menade att hon kände sig mer kompetent av berömmet eftersom hon upplevde att rektor var kompetent att bedöma.

*Det är klart att det är viktigt för mig att hon tycker att jag är duktig på det som jag gör och att jag är duktig på de sakerna. Hon är ändå rektor och vet vad hon gör, hon har sina arbetsuppgifter och jag har mina. Så det är klart att det blir väldigt positivt när jag får beröm. (9)*

En av de intervjuade gjorde intressant nog själv en analys som pekade på att beröm inte bara ökade den upplevda kompetensen utan i nästa steg även den identifierade motivationen. Hon menade att beröm gav självförtroende som i sin tur skapade en känsla av att det hon gjorde var viktigt (15).

*Jag tror att det hänger ihop med det här med att känna sig att man gör ett bra jobb, självförtroendet och det blir liksom... det blir liksom en lustkänsla som förstärks i det. Därför någonstans så har man väl, eller i mitt fall i alla fall jag sökte mig ju till det här därför att jag tyckte att det var viktigt och engagerande och den känslan förstärks eller kanske gör sig påmind när jag får beröm och känna att jag är på rätt väg. (15)*

Den tredjedel av lärarna som menade att beröm inte inverkad på deras känsla av kompetens pekade ofta på att berömmet inte var genuint utan snarare ceremoniellt. En lärare (10) menade att det beröm hon fick inte var tillförlitligt och därför inte förändrade hennes syn på hennes kompetens även om hon medgav att berömmet gjorde henne lite gladare. En annan lärare (11) som för övrigt redan kände sig kompetent hade samma uppfattning. Eftersom rektor var oinformerad hade berömmet ingen betydelse. Ytterligare en lärare (12) förklarade att berömmet inte påverkade hennes känsla av kompetens eftersom rektor inte kunde bedöma hennes arbete. En annan förklaring var att lärarutbildningen hade så dominerande betydelse för att skapa känsla att vara kompetent för sitt arbete att beröm inte spelade någon egentlig roll, även om det kunde ha en liten betydelse på marginalen (16).

På det hela taget är den bild som framträder att beröm ökar lärares upplevda kompetens om det är genuint (tillförlitligt, respekterad chef) och läraren av någon anledning tvivlar på sin kompetens.

### **Beröm och upplevd tillhörighet**

Ungefär hälften av lärarna tyckte att beröm kunde öka deras känsla av tillhörighet till arbetsplatsen (1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 15, 18). En förklaring var att genuint beröm från rektor skapade en känsla av att vara jämbördig med övriga lärare och att vara legitim i kollegornas ögon (2, 5). En lärare menade att det särskilt gällde om han fick beröm för att vara en uppskattad kollega (6). Tre andra lärare upplevde att alla lärares tillhörighetskänsla ökade om berömmet var kollektivt (10, 11, 18) inte minst för att det var lättare att känna en samhörighetskänsla kring en bra verksamhet (18). En annan förklaring handlade inte om att läraren som fick beröm kände sig mer accepterad av andra utan att läraren accepterade arbetsplatsen och ville tillhöra den (8), även om berömmet bara var ceremoniellt (7, 15).

*Ju mer uppskattad man är, desto attraktivare blir arbetsplatsen garanterat.  
(8)*

*Om det är beröm som jag tycker att jag har kämpat för, och nu såg du [rektor] det, då är det ju en bekräftelse och då får det mig att känna mig mer lojal och då vill jag gärna hjälpa till med gänget och samarbeta. Den effekten tror jag att det har. (15)*

Tre lärare såg ingen koppling mellan beröm och tillhörighet utan framhöll att det var en konsekvens av annat (12,13,14).

*Vad som får dig att känna dig tillhörig, där är ju kollegor absolut det viktigaste, att man är en i gänget liksom. (14)*

Två lärare spekulerade om situationer då beröm kunde ha en negativ betydelse för tillhörighetskänslan men de föreföll inte ha befunnit sig i situationerna själva. Den ena menade att lärare som aldrig får beröm kan förlora sin känsla av tillhörighet (7).

*Men även gentemot andra kollegor, om det är offentligt beröm och vissa får men inte andra. Då kan de som inte får det på både gott och ont kanske fundera på varför de inte får det. (7)*

Den andra menade att lärare som uppfattas få beröm till följd av fjäsk kan förlora sin tillhörighet till lärarlaget (2).

*Den chefen ger mycket beröm kan ses lite som att den fjäskar för chefen och har kanske en liten speciell relation med chefen som inte skulle vara helt professionell. (2)*

## Diskussion

Redogörelsen för hur lärarna upplever att beröm påverkar deras upplevda kompetens och tillhörighet till arbetsplatsen ger ytterligare vägledning om beröms betydelse för deras arbetsmotivation. Tidigare forskning har visat att tillfredsställelse av dessa grundläggande psykologiska behov har en positiv inverkan på identifierad och inre motivation (Gagné & Deci, 2005; Deci et al., 2017; Ryan & Deci, 2017).

Därför är ett av huvudresultaten från denna studie att beröm ökar många lärares upplevda kompetens, under förutsättning att berömmet upplevs som genuint. Påverkan är oftast inte överdrivet stor eftersom lärare som regel har en gedigen utbildning som gör att de redan känner sig kompetenta, vilket flera av dem lyfter fram. Men för lärare som är oerfarna, ofta byter arbetsuppgifter eller av andra skäl tvivlar på sin kompetens är betydelsen större.

Ett annat viktigt resultat från studien är att beröm kan ha betydelse för lärares tillhörighetskänsla. Genuint (individuellt) beröm ökar tillhörighetskänslan genom att läraren upplever sig jämbördig med övriga lärare och genom att läraren efter att ha fått beröm blir positivt inställd till arbetsplatsen och vill tillhöra den. Ceremoniellt (kollektivt) beröm har potential att skapa tillhörighetskänsla genom att svetsa samman arbetslag och kollegier. De farhågor som har hysts i tidigare studier om att beröm till enskilda personer kan leda till motsatsen i form av bristande samarbete och dålig stämning till följd av avundsjuka (Li et al, 2016) bekräftas inte i studien, vilket till del kan förklaras av att det inte är särskilt vanligt med individuellt beröm i kollektiva sammanhang.

Det hot som beröm i teorin utgör mot lärares identifierade och inre motivation handlar om att rektorer ger beröm på ett styrande sätt som minskar lärares känsla av autonomi. Resultaten i studien talar för att beröm till lärare inte har en sådan underminerande effekt på deras motivation. För det första är det inte särskilt vanligt att rektorer ger beröm på ett sätt så att lärare över huvud taget uppfattar det som styrande. För det andra tycks de lärare som i något avseende ändå uppfattar beröm som styrande (instruerande eller beräknande) inte uppleva att det detaljstyr dem och därför skapas ingen känsla av att det begränsar deras autonomi. Även om berömmet implicerar att de ska ta på sig en särskild arbetsuppgift eller hörsamma en organisatorisk prioritering är styrningen inte så påträngande att de upplever det som att deras handlingsutrymme minskar.

Återigen är resultaten intressanta i relation till Hewett och Conways (2016) studie. Hewett och Conway bekräftade att framträdande beröm underminerar identifierad och inre motivation bland medarbetare med komplexa arbetsuppgifter. Deras tolkning var att det incitament som möjligheten till beröm skapade förflyttade medarbetarnas fokus från arbetsuppgifterna (att de var viktiga, intressanta, spännande, roliga) till berömmet. I fallet med beröm till lärare uppkommer på det hela taget ingen undermineringseffekt eftersom, som påpekades ovan, beröm inte ges på ett sätt till lärare så att det blir framträdande. Berömmets modus operandi stimulerar varken externt reglerad eller introjekterad motivation eller reducerar identifierad eller inre motivation.

Trots skillnaderna i resultat mellan den här studien och Hewett och Conways är det viktigt att understryka att de inte i grunden är motstridiga. Skillnaderna i effekt på motivationen förklaras på det hela taget av hur beröm ges i de olika studerade sammanhangen, där beröm är framträdande i det ena fallet (är förväntat, har framstående betydelse och finns med i tankarna) men inte i det andra. En hel del talar för att det är lämpligt att rektorer fortsätter att låta bli att ge beröm på ett sätt som gör det framträdande. I och för sig skulle

framträdande beröm kunna innebära att lärarnas externt reglerade och introjekterade motivation ökar, men det skulle av allt att döma ske på bekostnad av identifierad och inre motivation, vilket är motivationstyper som de flesta menar är bättre lämpade för komplexa arbetsuppgifter (Hewett & Conway, 2016; Deci et al, 2017).

# Slutsatser och råd till rektorer

I den här rapporten har tre forskningsfrågor om beröm till lärare besvarats med hjälp av självbestämmandeteori och arton semi-strukturerade intervjuer med lärare. I detta avsnitt presenteras först studiens huvudsakliga slutsatser om hur beröm påverkar lärares motivation. Därefter avslutas avsnittet med råd till rektorer om vad de bör tänka på när de ger beröm till lärare.

## Slutsatser

Baserat på studiens empiriska underlag och diskussionerna i de föregående avsnitten dras sex slutsatser om rektorers beröm till lärare:

1. Beröm till lärare kan inordnas i kategorierna genuint, ceremoniellt och styrande.
2. Varken genuint, ceremoniellt eller styrande beröm är så framträdande för lärare att beröm blir ett incitament för dem.
3. Genuint beröm är den mest attraktiva och uppskattade berömkategorin. Under vissa betingelser ökar genuint beröm lärares identifierade och inre motivation så väl som deras tillfredsställelse av grundläggande psykologiska behov i form av upplevd kompetens och upplevd tillhörighet till arbetsplatsen.
4. Ceremoniellt beröm kan dels öka identifierad motivation bland lärare som är ovana vid uppmärksamhet och dels öka tillhörighetskänslan till arbetsplatsen.
5. Styrande (instruerande) beröm kan öka lärares identifierade motivation. Under vissa förutsättningar är dock motivationen att följa instruktionen svag.
6. Så som beröm de facto ges till lärare underminerar inte deras identifierade och inre motivation. Detta trots att beröm till lärare är en högrisksituation eftersom de har mycket identifierad och inre motivation och stor autonomi att förlora.

Avslutningsvis påminns om att de effekter av beröm som lyfts fram här inte ska överbetonas. Även om beröm har en viss påverkan på lärares motivation och behovstillfredsställelse är det viktigt att komma ihåg att merparten av lärares motivation och behovstillfredsställelse kommer av professionstillhörighet och andra faktorer i deras arbetsmiljö.

### **Råd till rektorer**

Studien kan ligga till grund för råd till rektorer om hur de kan tänka när det gäller beröm till lärare. Det första rådet är att om möjligt ge genuint beröm eftersom det har störst inverkan på lärares identifierade och inre motivation och upplevda kompetens. Det är bättre att ge beröm mindre ofta och bättre underbyggt. Kvalitet övertrumfar kvantitet.

Det andra rådet är att ge ceremoniellt beröm om praktiska möjligheter att ge genuint beröm saknas. Ceremoniellt beröm skadar ingen och för vissa lärare ökar det den identifierade motivationen och stärker deras tillhörighetskänsla samtidigt som det förbättrar deras arbetsmiljö. Ceremoniellt beröm är bättre än inget beröm.

Det tredje rådet är att vara försiktiga med att använda beröm för att instruera om arbetsplatsens prioriteringar. Några lärare kommer att påverkas på avsett sätt men flera kommer inte att fånga signalerna eller bry sig om dem och en och annan kommer att se det som ett tecken på att det är dags att fokusera på annat istället.

Det fjärde rådet är att avstå från beräkande beröm även om det fungerar i vissa fall. Trots allt lämnar det läraren med en ganska bitter eftersmak.

Det femte rådet är att inte låta beröm bli alltför framträdande. Framträdande beröm skulle i och för sig kunna öka lärarnas externt reglerade motivation, men på bekostnad av mer ändamålsenliga motivationstyper, alltså identifierad och inre motivation.

# Referenser

Albrecht, K., Abeler, J., Weber, B., & Falk, A. (2014). The brain correlates of the effects of monetary and verbal rewards on intrinsic motivation. *Frontiers in Neuroscience*, 8, 303.

Anderson, D. C., Crowell, C. R., Doman, M., & Howard, G. S. (1988). Performance posting, goal setting, and activity-contingent praise as applied to a university hockey team. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 87.

Bareket-Bojmel, L., Hochman, G., & Ariely, D. (2017). It's (not) all about the Jacks: Testing different types of short-term bonuses in the field. *Journal of Management*, 43(2), 534-554.

Bonner, S. E., & Sprinkle, G. B. (2002). The effects of monetary incentives on effort and task performance: theories, evidence, and a framework for research. *Accounting, Organizations and Society*, 27(4-5), 303-345.

Bordonaro, F. P. (1976). The dilemma created by praise. *Business Horizons*, 19(5), 76-81.

Breaugh, J., Ritz, A., & Alfes, K. (2018). Work motivation and public service motivation: disentangling varieties of motivation and job satisfaction. *Public Management Review*, 20(10), 1423-1443.

Brun, J. P., & Dugas, N. (2008). An analysis of employee recognition: Perspectives on human resources practices. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(4), 716-730.

Crowell, C. R., Anderson, D. C., Abel, D. M., & Sergio, J. P. (1988). Task clarification, performance feedback, and social praise: Procedures for improving the customer service of bank tellers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 21(1), 65-71.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.



- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*(6), 627.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of educational research*, *71*(1), 1-27.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *4*, 19-43.
- Earley, P. C. (1986). Trust, perceived importance of praise and criticism, and work performance: An examination of feedback in the United States and England. *Journal of Management*, *12*(4), 457-473.
- Ellingsen, T., & Johannesson, M. (2007). Paying respect. *Journal of Economic Perspectives*, *21*(4), 135-150.
- Farson, R. E. (1963). Praise reappraised. *Harvard Business Review*, 61-66.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(4), 331-362.
- Hewett, R., & Conway, N. (2016). The undermining effect revisited: The salience of everyday verbal rewards and self-determined motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *37*(3), 436-455.
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, *64*(4), 349.
- Kohn, A. (1993). *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. Boston and New York: Houghton Mifflin Company.
- Li, N., Zheng, X., Harris, T. B., Liu, X., & Kirkman, B. L. (2016). Recognizing “me” benefits “we”: Investigating the positive spillover effects of formal individual recognition in teams. *Journal of Applied Psychology*, *101*(7), 925.

- Long, R. J., & Shields, J. L. (2010). From pay to praise? Non-cash employee recognition in Canadian and Australian firms. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(8), 1145-1172.
- Lourenço, S. M. (2015). Monetary incentives, feedback, and recognition—Complements or substitutes? Evidence from a field experiment in a retail services company. *The Accounting Review*, 91(1), 279–297.
- Merchant, K. A., & Van der Stede, W. A. (2017). *Management control systems: performance measurement, evaluation and incentives*. Pearson Education.
- Peterson, S. J., & Luthans, F. (2006). The impact of financial and nonfinancial incentives on business-unit outcomes over time. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 156.
- Rice, A., Austin, J., & Gravina, N. (2009). Increasing customer service behaviors using manager-delivered task clarification and social praise. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 665–669.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Publications.
- Siverbo, S. (2019). Kan man styra med beröm? Trollhättan: Rapport Högskolan Väst, 2019:3.
- Spreckelmeyer, K. N., Krach, S., Kohls, G., Rademacher, L., Irmak, A., Konrad, K., ... & Gründer, G. (2009). Anticipation of monetary and social reward differently activates mesolimbic brain structures in men and women. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 4(2), 158-165.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (2001). Differential effects of incentive motivators on work performance. *Academy of Management Journal*, 44(3), 580–590.
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229.

# Appendix - Intervjuguide

- Kan du kortfattat beskriva dina arbetsuppgifter?
- Hur länge har du arbetat som lärare/sjuksköterska/socialsekreterare/läkare/övrigt?
- Hur ofta får du beröm av din chef?
- Hur uttrycker sig din chef när denne berömmar?
  - o Kan du ge exempel?
- Vad är det du har gjort när du får beröm av din chef?
  - o Kan du ge exempel?
- Hur tycker du att din chef borde berömma dig?
  - o Oftare? Mer sällan? Mer övertygande? Mer trovärdigt? För andra saker?
- Hur känns det att få beröm?
  - o (Hur känns det att inte få beröm?)
  - o Vad är bra med att få beröm?
    - Beskriv ett tillfälle när det kändes bra att få beröm.
  - o Vad är dåligt/sämre med att få beröm?
    - Beskriv ett tillfälle när det inte kändes bra att få beröm.
- Innebär beröm att det blir lättare för dig att veta vad du ska fokusera på i ditt arbete?
  - o Hjälper det dig att veta hur du ska bedriva ditt arbete?
  - o Hjälper det dig att veta vilka resultat du ska försöka åstadkomma?
- Är det attraktivt för dig att få beröm av din chef?
  - o Är beröm något som du strävar efter? Varför?
  - o Försöker du göra ett bättre jobb för att det ger möjlighet till beröm? Varför?
- Kan beröm från din chef göra att du känner dig mer kompetent?
  - o Varför/varför inte?
- Kan beröm från din chef göra att du upplever dig styrd/kontrollerad?
  - o Om ja: På vilket sätt?

- Kan beröm från din chef göra att du känner en större tillhörighet till din arbetsplats?
  - o (Förtydligande: För att du känner att du bidrar till arbetsplatsen, att du är accepterad, att du är ”en i gänget”)
- Kan beröm från din chef göra att du upplever ditt arbete som viktigare och mer engagerande?
- Kan beröm från din chef göra att du upplever ditt arbete som mer spännande, intressantare och roligare?
- Tycker du att du har en bra chef?
- Upplever du att din chef har möjlighet och förmåga att bedöma ditt arbete?
- Är det något mer vi borde frågat om för att förstå hur du får beröm av din chef och hur det påverkar dig och ditt arbete?

**Kommunforskning i Västsverige, KFi**, är en organisation som bedriver forskning inom området ekonomi och organisation i kommuner och regioner.

**Verksamheten** utgår ifrån ett samarbetsavtal mellan kommuner och regioner samt universitet och högskolor i Västsverige. Syftet med samarbetsavtalet är att initiera forskning inom det nämnda området och därmed bidra till att skapa en stark forskningsmiljö.



**KommunForskning  
i Västsverige**

c/o Göteborgs universitet  
Box 665  
405 30 Göteborg

Tel 031-786 59 00  
E-post [kfi@kfi.se](mailto:kfi@kfi.se)  
[www.kfi.se](http://www.kfi.se)