



**LUNDS**  
UNIVERSITET

**INSTITUTIONEN FÖR PSYKOLOGI**

***En studie i feedback***

**Henrik Anagrius**

Kandidatuppsats ht 2010

Handledare: Hans Bengtsson

## Abstract

Syftet med uppsatsen har varit att undersöka hur negativ och positiv feedback kan påverka högstadieelever vid en kreativ uppgift. Mer specifikt så var hypotesen att de båda grupperna skulle skilja sig åt när det gällde motivation, intresse och tro på sin egen kompetens där den negativa gruppen skulle få lägre resultat. För att testa hypotesen så gjordes en kvantitativ undersökning på en högstadieskola där 38 elever uppdelat på två klasser testades. Båda klasserna fick utföra en kreativ uppgift och fick positiv respektive negativ feedback under och efter testet. Därefter fick eleverna svara på en enkät som senare analyserades med hjälp av ett antal oberoende t-test. Enkäten innehöll aspekter kring motivation, intresse och upplevd förmåga. Resultatet visade ett signifikant resultat när det gällde de två frågorna om testets svårighetsgrad och elevernas syn på sin egen förmåga. Övriga frågor visade inga signifikanta resultat men en viss tendens emot hypotesens riktning. Studien visar en tendens mot att negativ respektive positiv feedback kan ha olika påverkan även om den ges under en kort övning och med begränsad kraft.

Nyckelord: attribution, feedback, kreativitet, motivation.

## Innehållsförteckning

Teori .....	4-11
Metod.....	12-14
Resultat.....	15-16
Diskussion.....	17-20
Referenser.....	21-23
Bilaga 1-enkät.....	24-25
Bilaga 2-manus.....	26
Bilaga 3-föräldrabrev.....	27
Bilaga 4-instruktionsbrev.....	28

## Teori

Det huvudsakliga syftet med den här studien var att undersöka hur affektiv neutral positiv och negativ feedback påverkar en elev vid en kreativ övning. Undersökningen utfördes med två experimentklasser där bägge klasser fick göra en kreativ uppgift. Under uppgiftens gång fick den ena klassen negativ feedback och den andra klassen positiv feedback. I följande redovisning kommer jag att först beskriva grundtanken med min studie, därefter går jag igenom teorier och tidigare forskning kopplat till olika sorters feedback och slutligen tar jag upp en del fakta kring den kreativa miljön i skolan kopplat till feedback.

Jag valde att koncentrera mig på elever i åttonde klass eftersom att det är första året elever får betyg och det är en ålder då det normativa och jämförande tänkandet är starkt. Slut är det lekande stadiet, det ostrukturerade där tanken på framtiden inte är särskilt stor.

Det finns en omfattande forskning kring hur olika sorters feedback från lärare och andra auktoriteter påverkar elever, men jag anser att det finns brister och intressanta aspekter att ta upp. Det är intressant att se vad man kan manipulera fram som utomstående forskningsperson under en mycket kort tid och även försöka fånga fler aspekter än bara elevernas resultat vid en övning. Jag har därför valt att till stor del använda mig av information som inte har resultatet på den uppgift som eleverna utför som den centrala punkten. Som Nicholls (1990) tar upp så används ofta elevens bedömning inom ett speciellt ämne som den enda variabeln för att mäta en elevs motivation medan jag kommer att använda mig av andra såsom motivation och perception av den egna förmågan.

Hur individer uppfattar sin förmåga och förutser eventuella prestationer är av stor betydelse för hur deras motivation inför en uppgift kommer att se ut. Därför kommer jag inledningsvis att presentera forskning kring attribution och begreppet self-efficacy.

### Attribution

Efter 12 år så kan barn helt och hållet börja skilja tur från skicklighet (Nicholls 1990) vilket innebär att elever i skolan börja söka förklaringar och orsaker till varför prov och test går på olika sätt. Eleverna börjar attribuera sina resultat och enligt attributionsteorin så består attributionsprocessen bland annat av omgivningens information om hur man lyckats (Weiner 1986).

Vid övningar som eleverna själva inte kan bedöma utan lärarens hjälp så blir feedbacken ofta den mall som eleverna rättar sig efter. Oavsett om det är en uppgift där inget svar är givet så kommer de att bli påverkade av feedback och eleverna kommer att påverkas olika beroende på hur de attribuerar orsaken till deras resultat. Enligt Fiske och Taylor (1991) så finns det 6 principer som eleverna använder sig av när de ska bedöma orsaken till sina resultat; orsakerna måste föregå effekterna, eventuella händelser som förekommit i samband med en uppgift och som kan förklaras som orsaken till prestationen, distraherande händelser som förekommit nära platsen där eleven utfört uppgiften, händelser som är tydligt synliga används mer som orsaker än händelser i periferin, elever tenderar att sammankoppla stora effekter med stora orsaker och små effekter med små orsaker och tidigare använda orsaksförklaringar används vid liknande resultat i framtiden. Det här är effekter som borde vara mer relevanta vid en normal skolsituation än i en mer experimentell situation men de är värda att ta upp eftersom att jag anser att attribution är så relevant för hur feedback påverkar.

Det är av stor betydelse i fall man attribuerar sin prestation till kontrollerbara eller okontrollerbara faktorer. Att attribuera orsaker till kontrollerbara eller okontrollerbara faktorer skapar olika känslor och olika upplevelser av personligt ansvar (Weiner 1994). Vårt sätt att tolka våra prestationer skapar affekter som i sin tur kan påverka vår motivation och vilja att fortsätta med ett arbete. Weiner fann även i sin studie att genom att attribuera ett dåligt resultat till bristande förmåga så minskar risken för kritik ifrån andra. Det skyddar personer som misslyckas på en uppgift men samtidigt så tror jag att det tenderar att skapa ett accepterande för ens brister och en elev kanske i längden stigmatiserar sig som dålig inom ett visst ämne. Om läraren i stället attribuerar elevers prestationer till låg arbetsinsats så ökar det elevers tendens till att göra liknande attributioner i framtiden (Relich, Debus, & Walker, 1986).

Om en elev inte tycker att uppgiften är viktig så finns det en mindre tendens till att söka efter attributioner. Emellertid så kan folk leta efter orsaker när det kommer till oväntade misslyckanden även vid en mindre viktig uppgift (Weiner, 1986). Även om elever attribuerar sitt misslyckande till övningens uppbyggnad så tror jag att negativ feedback riskerar att sänka motivationen och glädjen och att den kan bidra till en låg känsla av self-efficacy inför liknande uppgifter i framtiden. En annan faktor som är av betydelse när det gäller hur elever attribuerar sina misstag är vilken kunskap de har om ämnet och vilket intresse de har. Personer som vanligtvis är bra på matte kan vid ett tillfälligt misslyckande enklare attribuera misslyckandet till övningens uppbyggnad i stället för till sin egen förmåga (Weiner, 1986).

Diener och Dweck (1978) fann i sin studie att barns motivationsprocesser påverkas olika efter att de utsatts för upprepade misslyckanden på övningar. Hur de attribuerar sitt misslyckande påverkas av vilken process som används, antingen en inlärd hopplöshet eller master orienterad vilket innebär att eleven i högre grad koncentrerar sig på hur det går att förbättras. Attributionen kan kopplas till hur lärare ger feedback eftersom i fall elever får konsekvent positiv feedback eller negativ feedback så tappar de feedbackens koppling till prestationen och antingen inte bryr sig om feedbacken eller så tror de att de kommer att få den oavsett prestation.

### Self-efficacy

Albert Bandura uppfann begreppet self-efficacy (1997) vilket syftar till hur stark tro människor har på sin egen förmåga att utföra olika uppgifter. Begreppet är inte detsamma som självförtroende eller självkänsla vilka mäts mer generellt hos en person. Min frågeställning är inte riktad mot det allmänna självförtroendet utan mot den tillfälliga upplevda kompetensen och hur den kan påverkas. Eftersom att self-efficacy är domänspecifikt uttryck och ofta kopplas till konkreta uppgifter så passar det bra in i min undersökning.

Den egna perceptionen och bedömningen av sin kompetens är mycket viktig och kan innebära stora skillnader när det gäller vår motivation. Forskning har visat att efter en viss ålder så minskar elevernas upplevelse av kompetens och att den sedan i åttonde klass är som lägst (Marsh, 1989). Schunk, Pintrich och Meece, (2010) pekar på tre orsaker till den här förändringen; sättet att mäta själv-kompetens, barnens kognitiva utveckling där yngre barn tenderar att ha en mer optimistisk syn och den tredje orsaken hänvisar till förändringar i barnens omgivning, till exempel i skolan. När det gäller den tredje aspekten så tar de upp att sättet som eleverna utvärderas och bedöms förändras när de blir äldre och det här kan ha effekter på deras upplevelse av kompetens, speciellt de elever som i allmänhet presterar dåligt (Mac Iver, 1988; Rosenholtz och Simpson, 1984).

### Effectance motivation

Harters teori (1984) utvecklade begreppet effectance motivation och tog fram en modell där hon bland annat redogjorde för hennes syn på inneboende motivation. Harter anser att det är viktigt att främja elevernas självständighet vid inläring, att till en större grad använda sig av självständigt bedömande i stället för lärarens bedömning och att bedömningen av

eventuella framgångar eller misslyckande ska vara mer kopplat till eleven själv än yttre bedömningskriterier. Att själv få uppleva framgång i stället för att hela tiden tävla mot andra borde öka den inre motivationen. Emellertid behövs det ibland feedback från läraren för att eleverna ska ha koll på sina prestationer och bli medvetna om sin nuvarande förmåga och utveckling (Brophy, 1998).

Intrinsikalt intresse är den form av intresse som jag koncentrerar mig på eftersom att det beskrivs som ett intresse som upplevs subjektivt och handlar om den glädjen eller uppskattning som vi känner när vi utför en uppgift (Wigfield & Eccles, 1992). I fall man bara tittar på elevernas prestation i min uppgift så finns möjligheten att man finner bra resultat i båda grupperna eftersom att även om det intrinsikala intresset sjunker av min negativa feedback så kan eleverna använda sig av explicita anledningar för att få ett bra resultat.

### Self-determination teorin

Enligt Deci och Ryan (1985) så innebär self-determination att en person accepterar sina svagheter och kompetenser och samtidigt känner en inre frihet för att skapa sin egen vilja utan att vara beroende av yttre faktorer som motiverar. Syftet med min undersökning är att se hur eleverna blir påverkade av yttre faktorer i form utav min feedback och Deci och Ryan (1985) skriver i sin studie om hur olika personers self-determination påverkas på olika sätt av yttre faktorer.

Self-determination teorin (Deci & Ryan, 2002) innehåller tre komponenter: kompetens, självständighet och ett behov av sociala relationer. De här tre komponenterna kan sättas in ett utbildningsperspektiv och även kopplas till pedagogen Jerome Bruners (1996) tre punkter för en bra pedagogik; nyfikenhet, kompetens och ömsesidighet.

Tredje komponenten hos self-determination teorin handlar om stödjande sociala relationer vilket i skolan en lärare kan anses vara. Genom läraren så bedöms elevernas kompetens och genom negativ feedback så är det rimligt att tro att elevernas självständiga tänkande minskar. Deci och Ryan (1987) fann i sin studie att utvärdering och övervakning av elever minskar den inneboende motivationen, vilket även närvarandet av belöningar och bestraffningar gjorde.

### Positiv och negativ feedback

När det gäller en lärares sätt att ge feedback så kan man se två olika dimensioner, antingen så koncentrerar sig läraren på elevens arbetsinsats eller elevens förmåga inom ett

ämne. Oftast använder sig läraren av feedback för arbetsinsatsen (Blumenfeld, Pintrich, Wessels och Meece, 1982).

Positiv feedback och belöningar är inte alltid positivt har forskning visat och enligt over-justification teorin (Lepper och Greene 1974) så finns risken att i fall belöningar ges till en elev under en uppgift som av eleven upplevs som intressant så kan det ge en känsla hos eleven att uppgiften görs på grund av yttre skäl vilket i sin tur minskar det ursprungliga intresset för övningen i fall belöningen tas bort. Det här tycker jag speglar den problematik som kan uppkomma vid olika sorters belöningar och det är även en intressant aspekt när det gäller olika sorters feedback vid bra prestationer. Den här teorin kan kopplas till det som Deci (1975) kom fram till när han undersökte skillnaden mellan informerande och kontrollerande feedback. Deci anser att varje typ av feedback har både en informerande och en kontrollerande del och att det är av vikt för den inre motivationen att den informerande delen är i fokus. Kontrollerande feedback enligt Deci är när en elev känner att sitt beteende kontrolleras och att det inte är självvalt medan informerande enbart uppmärksammar ens prestation och kompetens.

Forskning har visat att belöningar kan främja kreativitet i fall det ges på grund av arbetsinsatsen men den inneboende motivationen för kreativa övningar minskar i fall belöningar ges oavsett arbetsinsats. Kopplat till Decis studie om kontrollerande och informerande feedback så är det sannolikt att elevens känsla av valfrihet och självständighet ökar i fall belöningar enbart ges vid arbetsinsatser. Dock är det viktigt att understryka skillnaden mellan belöningar och enbart positiv feedback.

Det finns många sorters feedback men jag har valt att koncentrera mig på prestationsfeedback. Attributionsfeedback är en annan sorts feedback som ofta används och då handlar det om hur läraren hintar om varför eleven misslyckats eller lyckats. Även i fall min studie använder sig av prestationsfeedback så är det värt att notera att hur läraren attribuerar elevens resultat är av stor vikt för ett främjande av elevens self-efficacy (Weiner, Graham, Taylor, & Meyer, 1983). Att berömma en elev för att ha jobbat hårt på en enkel uppgift är att signalera att eleven har en låg förmåga eller intelligens.

Den huvudsakliga delen av min uppsats och även mycket av forskningen kring feedback koncentrerar sig på kognitionens betydelse för hur olika sorters feedback påverkar. Min undersökning koncentrerar sig på elevens subjektiva bedömning av sina känslor och tankar efter att uppgiften gjorts, resultatet är inte i fokus eftersom att jag tycker att det är viktigt med förståelsen för hur man kan uppnå goda resultat men ändå exempelvis vara rädd för att



misslyckas på kommande uppgifter. Det är dock värt att nämna att en del forskning visar att resultat ofta korrelerar med elevens motivation och vilja att fortsätta med en uppgift (Pintrich & Schrauben, 1992; Schunk, 1995).

Hur elever blir påverkade av feedback beror inte bara på hur feedbacken är upplagd utan också av hur eleven är som person. Fodor och Carver (2000) visade i sin studie att personer med högt prestationsbehov påverkades positivt av både negativ och positiv feedback när det gällde kreativitet jämfört med personer med vad lågt prestationsbehov gjorde. Att ha högt prestationsbehov innebär enligt McClelland (1985) att en elev har ett stort behov att prestera enligt de kriterier som till exempel en lärare har satt och personer med ett högt prestationsbehov söker hela tiden i omgivningen efter saker som kan förbättra deras prestation.

Precis som studien ovan visade så reagerar inte alla människor likadant på negativ kritik och L.E. Park och J. Crocker (2008) visade i sin studie att ju större vikt personer i allmänhet lägger på andras bedömningar och accepterande desto mer påverkas de av negativ feedback.

Att elever vågar ställa frågor och be om hjälp är en viktig del av skolan vilket även kan kopplas till feedback. Negativ feedback kan ge konsekvenser som gör att i vissa situationer låter elever bli att ställa frågor eftersom att de är rädda för att få negativa kommentarer från läraren (Newman & Schwager, 1993). I åldern 13 år och uppåt så ökar också medvetenheten kring att det finns eventuella negativa konsekvenser av att fråga efter hjälp (Newman, 2000). I samma studie fann Newman att den viktigaste orsaken till i fall eleven vågar be om hjälp eller inte beror på hur stor uppmuntran eleven förväntar sig att få.

När det gäller positiv feedback så finns det många olika varianter, men det finns en tydlig särskiljning mellan två sorter. Det ena är beröm som i högre grad sätter elevens person i centrum, den andra formen är positiv feedback som mer koncentrerar sig på elevens olika korrekta svar på uppgifter. Beröm ges ibland inkonsekvent och inte alltid i samband med någon form av prestation vilket Brophy (1981) visade kan vara negativt för eleven eftersom att det kan minska motivationen genom att eleven upplever det som att prestationen är oviktigt och beröm kommer oavsett.

I min studie använder jag mig av feedback som jag anser vara utan direkta affekter, vare sig negativa eller positiva. Affektiv feedback kan påverka på andra sätt vilket Fredenburg, Lee och Solmon (2001) hävdar när han säger att den affektiva delen av feedback är den viktigaste när det kommer till elevens motivation. Det är rimligt att tro att ett ofta förekommande av positiv feedback kan ge negativa konsekvenser i fall den baseras på

negativ affekt i form av en oengagerad och negativ lärare. Viciano, Cervelló och Ramírez-Lechuga (2007) gjorde en studie som just koncentrerade sig på affektkomponenten i feedback, där de gav elever i en idrottsklass antingen feedback med positiv affekt eller negativ. De fann att vilka affekter och verbala strategier läraren använder sig är av stor vikt för elevernas motivation.

Viciano, Cervelló och Ramírez-Lechuga (2007) refererar i sin artikel till Fredenburg, Lee och Solmon (2001) som fann att för att hjälpa en elev vid en svår uppgift så räcker det inte bara med affektiv feedback utan instruktioner, det behövs också en informativ och konstruktiv del. I min undersökning så ger jag muntlig feedback vilket kan innebära att det även blir en form av affektiv feedback eller kommunikation. Det kan i så fall påverka elevernas motivation enligt Viciano, Cervelló och Ramírez-Lechuga (2007) men inte deras tro på sin egen förmåga enligt Fredenburg, Lee och Solmon (2001). Det här kan antas vara rimligt eftersom affektiv feedback utan bedömning eller värdering skulle kunna öka elevernas motivation men inte deras tro på sin förmåga eftersom detta i alla fall skulle kunna visa på ett engagemang från lärarens sida.

Hur en elev påverkas av olika sorters feedback kan bero på hur högt eleven värderar uppgiften. Det är rimligt att tro att det är av stor betydelse och i fall eleven inte bryr sig särskilt mycket om resultatet på en övning så kanske inte heller feedbacken kommer att påverka till exempel motivation och självförtroende. Eleven har inte heller särskilt stor motivation för att attribuera sitt resultat. Dock kan man anta att det här inte alltid är så lätt att veta på förhand, en övning eller ett prov som utifrån kan verka obetydlig kan betyda mycket för den enskilda individen. Detta stöds av Malka, Covington (2005) som anser att ett större framtida mål måste plockas ner i mindre delar för att det ska kunna gå att förstå en elevs värdering av uppgiftens värde.

## Kreativ miljö

För att skapa en kreativ miljö med elever som vågar tänka i nya banor så behövs det ett intresse hos eleverna för skolans uppgifter. Forskningen brukar skilja mellan personligt intresse och situationsbundet intresse för ett ämne (Urdu, Turner, 2005) där det senare syftar till ett tillfälligt och mer situationsspecifikt intresse. I min undersökning så vill jag använda mig av det situationsspecifika intresset utan att blanda in eventuella skillnader hos eleverna i intresse för kreativa uppgifter. Det finns också två olika sorters intresse där den stora skillnaden ligger i motivationen. Inneboende intresse påminner om M. Csikszentmihalyis

(1996) begrepp flow och innebär att man har ett intresse för något som inte går ut på att uppnå yttre belöningar utan att intressera sig för något för sakens skull, att göra något autoteliskt. En form utav av inre i stället för yttre motivation som när elever har denna typ av intresse främjar den pedagogiska situationen på många olika sätt. Genom att känna ett personligt intresse så förbättras minnet, användandet av djupare kognitiva funktioner, tänkandet och prestationer (Hidi och & Harackiewicz 2000). En viktig del av intresseväckandet är läraren och som Rosenshine och Stevens (1986) hävdar så är lärarfeedback en mycket viktigt del av skolan eftersom att läraren innehar en central position i klassrummet och oftast är den enda referensram som eleverna har för att kontrollera sina prestationer. Som Schunk, Pintrich, Meece (2010) nämner så är typen av feedback mycket viktigt för vilka mål personer sätter och till vilken grad de är benägna att fullfölja dem. Yttre motivation jämfört med inre motivation innebär istället att eleven koncentrerar sig på yttre belöningar och i hög grad då lärarens bedömningar.

En av M. Csikszentmihalyis (1996) förutsättningar för att uppleva flow är att den kreativt arbetande personen får löpande feedback för sina resultat. En annan av hans principer för upplevelsen av flow är att skillnaden mellan sin förmåga och en uppgifts svårighetsgrad inte får vara för stor. Här är det rimligt att tro att feedback från en lärare har en reglerande effekt som till viss del kan styra elevens subjektiva upplevelse av kunskaper och svårigheter.

Amabile, Goldfarb och Brackfield (1990) visade i sin studie hur en förväntan om kritisk bedömning kan minska kreativiteten vilket också kan sammanfatta mitt syfte med den här studien. Att få en insikt om hur feedback kan påverka elever vid en kreativ övning och hur en eventuell rädsla för att göra fel kan minska elevernas perception av den egna förmågan.

### *Syfte med uppsatsen*

Syftet med den här studien är att undersöka hur skolelever i årskurs 8 påverkas av negativ respektive positiv feedback i samband med en kort kreativ uppgift.

Undersökningens hypotes är att negativ feedback kommer att påverka elevernas motivation och deras perception av den egna förmågan. Mer specifikt antog jag att gruppen som får negativ feedback kommer att skatta sin förmåga som lägre och känna sig mindre motiverade och uppleva sin förmåga som lägre.

## Metod

Med hjälp av ett förkomponerat manus så ville jag genom att ge negativ respektive positiv feedback på en kreativitetssuppgift utföra en form av manipulation. Jag ville ge feedbacken muntligt eftersom att jag ville skapa en så naturligt situation som möjligt. Syftet med min experimentella manipulation var att skapa en negativ respektive positiv känsla hos försökspersonerna. Påverka deras syn på sin egen förmåga och intresse för uppgiften. Effekten av manipulationen mättes genom att deltagarna besvarade en enkät efter att ha genomfört ett kreativitetstest.

## Deltagare

Jag undersökte två åttondeklasser på Slottstadens skola i Malmö. Sammanlagt 38 elever, blandat flickor och pojkar. Genom lottning så fick den ena klassen bli den positiva feedbackgruppen och den andra klassen bli den negativa feedbackgruppen.

## Material

### *Tegelstenstest*

Tegelstenstestet utformades av Wallach and Kogan (1965) och är ett klassiskt kreativitetstest där testpersonen får i uppgift att komma på så många olika användningssätt för en tegelsten som möjligt. Tiden för testet kan variera och jag valde att hålla testets tid till 10 minuter. Skälet till detta var att jag ansåg att koncentrationen hos eleverna skulle vara möjlig att upprätthålla. Jag valde även en relativt kort tid eftersom att jag ville undersöka i fall det gick att finna en skillnad mellan grupperna efter en kort tid.

### *Instruktionsbrev*

Instruktionsbrevet innehöll information om tegelstensuppgiften och betonande försökspersonernas anonymitet. Jag använde mig av det här brevet för att inte eventuella skillnader hos gruppernas resultat skulle bero på att jag informerade om övningen på olika sätt. Finns i bilaga 4.

### *Manus till negativ och positiv kritik*

Vid tillfällena då jag gav försökspersonerna negativ respektive positiv feedback så använde jag mig av ett färdigt manus som stöd. Mitt sätt att ge feedback skulle vara identiskt lika för bägge grupperna, enda skillnaden skulle bestå i om det var negativ feedback eller positiv feedback. Förutom feedbackens skillnad så försökte jag hålla mig så neutral som

möjligt gentemot eleverna. På så vis skulle jag kunna kontrollera för eventuella resultat som berodde på olika ordval. Manusets grunduppbyggnad finns i bilaga 2.

### *Enkät*

Med hjälp av en enkät som bestod utav tio frågor så ville jag fånga den experimentala manipulationens eventuella påverkan. Jag valde att använda mig av en enkät med bundna frågor för att skapa ett tydligt resultat att arbeta med. För att öka enkätens reliabilitet så var den sista frågan i enkäten en öppen fråga där respondenterna kunde gissa undersökningens syfte. Samtliga elever i dem båda grupperna fullföljde enkäten och därför inga bortfall i den statistiska analysen. Enkätens finns att finna i bilaga 1.

### *Brev till föräldrar*

I brevet så gjorde jag en kort presentation av mig själv och förklarade syftet med min undersökning. Jag redogjorde för hur jag fått möjligheten till undersökningen på skolan och lämnade mina kontaktuppgifter för eventuella synpunkter och funderingar. Brev finns i bilaga 3.

### **Procedur**

Inledande kontakt angående en undersökning hölls med rektorn på Slottstadens skola. Bestämmande av tidpunkt när undersökningarna skulle ske hölls per telefon tillsammans med en lärare på skolan.

Undersökningen bestod utav två lektioner direkt efter varandra där klassföreståndaren följde med passivt genom mina undersökningar i klassrummen.

När jag först kom till varje försöksgrupp så gjorde jag en kort presentation av mig själv för att sedan dela ut instruktionsbrev och ett blankt svarspapper.

Under tiden försökspersonerna skrev ner sina svar på uppgiften så gick jag runt och kollade på alla personers svar. Jag ville ge känslan av att jag tittade mycket noggrant och såg deras svar. Efter 5 min så stoppade jag övningen tillfälligt genom att ge kort negativ respektive positiv feedback. Sedan fortsatte uppgiften ytterligare 5 min.

Efter uppgiftens slut gav jag ytterligare en gång positiv respektive negativ kritik. Feedbacken bestod då av ett mer slutgiltigt bedömande av deras förmåga när det gällde den typen av uppgifter. Jag redovisade även hur dem låg till jämfört med ett par klasser som jag testat i

Lund. Detta var falsk information som användes för att manipulera fram en känsla av jämförelse och bra eller dålig kompetens gällande uppgiften hos eleverna.

Därefter delade jag ut en enkät och lät dem svara på den. Efter att jag samlade in enkäterna, instruktionspapperna och svarsapperna så utförde jag den korta intervjun med dem slumpmässigt utvalda eleverna.

Efter intervjuernas avslutande så gav jag klasserna en debriefing där jag förklarade syftet med min studie och en förklaring till min positiva eller negativa kritik. Jag berättar också att undersökningen har utförts i två klasser med två olika manipulationerna varav dem tillhörde den ena.

## Resultat

Hypotesen att gruppen med negativ feedback skulle redovisa lägre motivation och lägre perception av den egna förmågan än gruppen med positiv feedback undersöktes. Hypotesen testades med hjälp av ett antal oberoende t-test och jag fann att två av frågorna uppvisade ett signifikant resultat.

Medelvärden, standardavvikelser samt t och p-värden för samtliga frågor presenteras i tabell 1.

*Tabell 1. Deskriptiv statistik för samtliga fråga med 36 degrees of freedom*

	<u>Negativ feedback</u>				<u>Positiv feedback</u>	
	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
Fråga 1	-1.09	0.29	3.14	0.91	3.47	0.94
Fråga 2	0.06	0.95	2.67	1.02	2.65	1.00
Fråga 3	-1.50	0.13	3.29	1.10	3.82	0.25
Fråga 4	-0.97	0.34	3.10	1.09	3.41	0.87
Fråga 5	-0.77	0.45	3.38	1.16	3.65	0.93
Fråga 6	2.50	0.02	2.90	1.04	2.06	1.03
Fråga 7	-1.92	0.06	2.81	1.03	3.41	0.87
Fråga 8	0.30	0.76	1.43	0.81	1.35	0.70
Fråga 9	0.93	0.36	1.52	0.81	1.29	0.69

Fråga 6 var en av dem frågorna som uppvisade ett signifikant resultat. Frågan handlade om hur svår eleverna tyckte att uppgiften var, där hypotesen var att gruppen med negativ feedbackmanipulation skulle ha ett högre värde vilket den också hade. Fråga 7 var den andra frågan som uppvisade ett signifikant resultat. Frågan handlade om hur bra eleverna skattade sin kompetens på liknande uppgifter som den de utfört. Hypotesen var att gruppen med negativ feedbackmanipulation skulle ha ett lägre värde och jag fann ett signifikant resultat för den riktade hypotesen. Resterande frågor gav inga signifikanta resultat men det gick att se en trend att gruppen som fick den negativa feedbacken svarade enligt den uppsatta hypotesen.

Svaren på fråga 9 som var en öppen fråga och visade upp ett tydligt mönster. Frågan handlade om elevernas gissning när det gällde syftet med övningen och endast en elev var inne på spåret kring feedbackmanipulationen. Till stor del svarade övriga personer att det var en övning för att mäta deras kreativitet eller intelligens.



## Diskussion

Syftet med den här undersökningen var att undersöka hur barn påverkas av negativ respektive positiv feedback under en kort kreativ övning. Enligt hypotesen så skulle den klassen som fick negativ feedback uppleva en lägre motivation och ha en mindre tro på sin förmåga än gruppen som fick den positiva feedbacken. Hypotesen testades genom att eleverna i de båda klasserna fick utföra en kreativitetssuppgift under 10 minuter. Efter halva övningen och efter övningens slut så fick klasserna positiv respektive negativ feedback.

Resultaten för två av frågorna visade signifikanta resultat. Dels frågan som behandlade elevernas perception av deras egen förmåga när det gällde den typen av kreativitetssuppgifter och dels frågan som handlade om hur svår de tyckte att uppgiften var. Bägge frågorna har att göra med deras egen bedömning och perceptionen av den egna förmågan när det gäller den här sortens uppgifter. Det går inte att bedöma vad som påverkar mest, den negativa feedbacken eller den positiva feedbacken men vi kan se att det går att manipulera perceptionen av förmågan när det gäller till enskilda uppgifter.

Resultaten när det gäller den avslutande frågan som gällde elevernas eventuella avslöjande av studiens syfte visade på en intressant aspekt, nämligen att nästan samtliga elever trodde att det var ett test för att mäta deras kreativitet eller intelligens. Visserligen är det inte så konstigt eftersom att det är ursprungstanken med testet, att mäta kreativitet. Men samtidigt så är det intressant att så många elever direkt kopplar uppgiften till en form av mätning. Jag tror att det är just det som det läggs för mycket fokus på i dagens skola, att allting är en form av mätning och att denna mätning ofta syftar till att jämföra elevernas resultat med övriga personer i klassen eller på skolan.

Den statistiska undersökningen har en del svagheter som är viktiga att nämna; antalet försökspersoner är lågt vilket gör att resultaten inte är helt tillförlitliga och även manuset kan i frågasättas eftersom att det är skrivet av mig själv och inte testat i tidigare forskning. Manuset som användes var lika för bägge klasserna förutom den positiva och negativa aspekten men trots det så kan eventuella skillnader i mitt sätt att ge feedbacken på ge skillnader i påverkan. Det hade varit mer reliabelt med skriftlig feedback men samtidigt så hade jag tappat den muntliga och naturliga aspekten som jag ville fånga.

Hur eleverna attribuerade sin prestation kan ha påverkat resultatet på olika sätt. En av Fiske och Taylors (1991) principer som elever använder sig av vid attribution är eventuella oväntade händelser som kan användas som förklaring för ett resultat. I min studie så kommer

jag in som en ny person och ger eleverna ett budskap som de verkar ta till sig så att de vid negativ feedback bedömer uppgiften som svår .

Eleverna kan ha haft olika stabila egenskaper som gjort att de på olika sätt var mottagliga för feedback. Elever med högt self-efficacy för den här typen av övningar kanske bidrog till att minska effekten av den negativa feedbacken och i vilka domäner en elev anser sig ha sina styrkor är antagligen också av betydelse för manipulationens inverkan. En person som inte anser att kreativa övningar är hans eller hennes starka sida kan bortse från negativ kritik när det gäller en sådan övning eftersom det inte är av betydelse för personens självbild.

Undersökningssituation som jag använde mig av anser jag var relativt realistisk men naturligtvis blir det sällan så svart och vitt på det sättet i ett klassrum och det faktum att en del studier inklusive min egen använder sig av en generell bedömning bör också tas med i beräkningen. Jag hade kunnat välja att ge negativ och positiv affektiv feedback och dessutom gjort bedömningen enskilt. Men i mitt fall ville jag undersöka i fall man kan påverka elever även med små medel, kort tid och generell feedback utan en affektiv komponent.

Det delvis svaga resultatet kan också tyda på att experimentets manipulation var för svag. Feedbacken skulle eventuellt kunna ha varit tydligare och faktumet att jag gav kollektiv feedback i stället för individuell eller ett personligt utpekande kan ha varit en av orsakerna till resultatet. Att ge kollektiv feedback kan ha inneburit att vissa personer tar åt sig feedbacken väldigt starkt medan andra tenderar att urskilja sig själv ifrån feedbacken.

Att eleverna ser det som en rolig omväxling med en ny lärare och en ny typ av situation kan också ha påverkat resultaten genom att den negativa feedbacken inte fick fullt förväntad effekt men även om resultaten är svaga så går det ändå att se en effekt. Frågan är hur påverkan skulle kunna bli på lång sikt och i det fallet kan jag se en brist i forskningen. Många av tidigare studier om feedback har ofta använt sig av korta testsituationer utan det perspektivet som jag anser vara viktigt, nämligen hur feedback och tillrättavisningar kan påverka på längre sikt i skolan. Studier av det slaget skulle kräva mycket resurser och vara svåra att genomföra men borde vara möjligt. I longitudinella studier skulle man också kunna undersöka hur personliga kvaliteter hos barnen såsom olika anknytningsstilar påverkar barnets framtida mottaglighet för positiv respektive negativ feedback.

I början av min studie så var delvis min tanke att positiv feedback alltid är bra för eleverna och att negativ feedback alltid är dålig för dem. Den tanken har jag under studiens gång reviderat något och även om mina resultat har tendenser som pekar emot mitt antagande så har framförallt den tidigare forskningen kring feedback fått mig att tänka

annorlunda. Jag anser fortfarande att den huvudsakliga feedbacken bör bestå av uppmuntrande innehåll som främjar self-efficacy och kreativitet men framförallt så behövs det en form av feedback med engagemang och inte bara oengagerat berömmande. En lärare måste kunna ge eleverna chansen att förbättra sig och negativ feedback som inte kritiserar elevens förmåga utan i stället lyfter fram möjligheter till förbättring och ökad arbetsinsats är av stor vikt. Positiv feedback kan också i vissa fall vara kontrollerande (Deci & Ryan, 2009) vilket riskerar att hämma den kreativa förmågan.

I en större studie så hade det varit intressant att även undersöka hur själva prestationen påverkas av olika sorters feedback, men på grund av den använda uppgiftens och feedbackens korta tid så valde jag att bara undersöka elevernas subjektiva tankar. Att bara undersöka elevernas subjektiva uppfattning av exempelvis motivation kan ses som en brist i min studie och det hade varit intressant att använda sig av fler uppgifter för att verkligen mäta deras motivation och tro på den egna förmågan, till exempel genom att göra ytterligare uppgifter med samma urval och se hur det går att påverka. Nu gav min undersökning ett mått på deras tankar men inget om själva motivationen kopplat till handling.

Min studie utfördes enbart på en skola i Malmö och med ett litet urval av försökspersoner. Därför kan resultaten inte generaliseras utan det hade behövts fler testpersoner i undersökningen. För att ytterligare höja validiteten så hade det varit intressant att använda sig av en kontrollgrupp för att se hur pass stor effekt feedbacken gav oavsett kvalitén på den. Det hade också kunnat visa i fall enbart någon form av engagemang kan främja elevernas motivation och intresse.

Jag anser att det går att generalisera resultaten till andra typer av uppgifter i skolan eftersom att det är rimligt att tro att elevernas motivation är liknande för skoluppgifter i allmänhet. Dessutom vill jag påstå att det är en styrka att uppgiften som användes i min undersökning är en form av kreativ uppgift. Det visar att även i fall elever får göra en ny och kreativ uppgift så finns risken att de blir påverkade av olika sorters feedback,

När det gäller de icke-signifikanta frågorna så var det två av dem som gav extra starkt resultat. Dels var det att eleverna inte skiljdes åt när det gällde rädslan för att göra fel under uppgiften. Det resultatet kan kopplas till frågan om hur viktigt uppgiften var för eleverna, där resultatet visade att eleverna inte värderade övningen särskilt högt. Rädslan för att göra fel hade eventuellt varit större vid en högre värderad uppgift och då kanske extra stor i den negativa feedbackgruppen.

De båda feedbackgrupperna skiljde sig inte åt när det gällde hur rolig de upplevde att uppgiften var. En av förklaringar till detta går att koppla till feedback kopplat till affekter vilket Viciano, Cervelló, Ramírez-Lechuga (2007) och Fredenburg (2001) tog upp i sina studier. Den affektiva komponenten i feedback kan påverka motivationen i en uppgift men inte tron på elevernas förmåga. Att jag övervakar och ger negativ feedback kan ha skapat en minskad tro på elevernas förmåga men samtidigt kanske jag visade ett engagemang som påverkat i positiv riktning när det gäller motivationen och intresset kring uppgiften.

Läraren har en mycket viktig uppgift i skolan, dels att lära ut kunskap och dessutom skapa ett intresse hos eleverna som med en inre motivation som grund. Att utbilda nyfikna självständiga elever borde vara grundskolans mest viktiga uppgift anser jag.

Genom feedback så fungerar läraren som ett stöd och som min studie visar så kan läraren till viss del styra elevernas perception av uppgifters svårighetsgrad vilket i sin tur skulle kunna påverka deras motivation.

Forskningen kring feedback har visat att enbart ge positiva kommentarer inte alltid är den enkla lösning som är den bästa utan en lärare behöver visa ett engagemang och en tro på eleverna. Ett engagerat utlärande med en uppmuntrande feedback som visar att uppgifter finns för att lösas borde vara ett steg i rätt riktning mot en lärorik och positiv studiemiljö.

## Referenser

- Amabile, T. M., Goldfarb, P., & Brackfield, S. (1983). *Social influences on creativity: Effects of evaluation, coaction, and surveillance*. Unpublished manuscript, Brandeis University, Waltham, MA.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Blumenfeld, P.C., Pintrich, P R., Wessels, K., & Meece, J.L. (1982). The Formation and Role of Self Perceptions of Ability in Elementary Classrooms. *The Elementary School Journal*, 82 (5), 400-420.
- Brophy, J. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*, 51 (1), 5-32.
- Brophy, J. (1998). *Motivating Students to learn*. New York: McGraw-Hill.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of education*. Cambridge: Harvard University press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19 (2), 109-134.
- Deci, E.L. & Ryan, M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53 (6), 1024.
- Deci, E.L. & Ryan, M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp.62-90). San Diego: Academic Press.
- Diener, C. I, & Dweck, C.S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Fiske, S., & Taylor, S. (1991). *Social Cognition*. New York: McGraw-Hill.
- Fodor Eugene, M. & Carver Rodney, A. (2000). Achievement and Power Motives, Performance Feedback, and Creativity. *Journal of Research in Personality*, 34 (4), 380-396.
- Fredenburg, K.B., Lee, A . M., & Solmon, M. (2001) The effects of augmented feedback on students' perceptions and performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72,232-242

- Greene, D. & Lepper, R. (1974). Effects of Extrinsic Rewards on Children's Subsequent Intrinsic Interest. *Child Development*, 1141-1146.
- Harter, S., & Connell, J.P. (1984). A comparison of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation* (Vol. 3, pp. 219-250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hidi, S., & Harackiewicz, M. J. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70 (2), 151-179.
- Mac Iver, D. (1988). Classroom environments and the stratification of pupils' ability perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 495-505.
- Malka, A., & Covington, M.V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 60-80.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 417-430.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Newman, S.R. & Schwager, T.S. (1993). Students' Perceptions of the Teacher and Classmates in Relation to Reported Help Seeking in Math Class. *The elementary school education*
- Newman, S.R. (2000). Social influences on the development of Children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Development Review*, 20, 350-404.
- Nicholls, J.G. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R.Sternberg & J.Kolligan (Eds.), *Competence considered* (pp.11-40). New Haven, CT: Yale University Press.
- Park, L., & Crocker, J. (2008). Contingencies of self-worth and responses to negative interpersonal feedback. *Self and Identity*, 7 (2), 184-203.
- Pintrich, P.R. & Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom talks. In D.Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Relich, J.D., Debus, R.L. & Walker, R. (1986). The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 11 (3), 195-216.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.),

- Handbook of research on teaching (3rd ed., pp.376-391). New York: Macmillan.
- Rosenholtz, J.S., Simpson, C. (1984). The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend or Social Construction? *Review of Educational Research*, 54 (1), 31-63.
- Schunk, D.H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J.E.Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D H., Pintrich, P R., & Meece, J L. (2010). *Motivation in Education-theory, research, and applications* (3th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Viciano, J., Cervelló, E. M., & Ramírez-Lechuga, J. (2007). EFFECT OF MANIPULATING POSITIVE AND NEGATIVE FEEDBACK ON GOAL ORIENTATIONS, PERCEIVED MOTIVATIONAL CLIMATE, SATISFACTION, TASK CHOICE, PERCEPTION OF ABILITY, AND ATTITUDE TOWARD PHYSICAL EDUCATION LESSONS. *Perceptual & Motor Skills*, 105 (1), 67-83.
- Weiner, B., Graham, S., Taylor, S., & Meyer, W. (1983). Social cognition in the classroom. *Educational Psychologist*, 18, 109-124.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- Wigfield, A.; Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12 (3), 265-310.
- Urduan, T., & Turner, J.C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A.J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.297-317). New York: Guilford Press

## Enkät till tegelstensuppgift

Bilaga 1

*Ringa in det svarsalternativ som ni tycker passar bäst. Era svara är helt anonyma.*

Skala 1 – 5 (1 = inte alls, 2 = inte särskilt, 3 = ganska, 4 = mycket, 5 = väldigt mycket)

1. Är du nöjd med din prestation?

1    2    3    4    5

2. Känns resultatet på den här uppgiften viktigt?

1    2    3    4    5

3. Skulle du vilja göra fler liknande uppgifter i dag?

1    2    3    4    5

4. Hur rolig tyckte du uppgiften var?

1    2    3    4    5

5. Skulle du prestera bra på liknande uppgifter i en tävlingssituation mot andra elever?

1    2    3    4    5

6. Hur svår tyckte du uppgiften var?

1    2    3    4    5



7. Tror du att du är bra på den här sortens uppgifter?

1    2    3    4    5

8. Var du rädd för att göra fel?

1    2    3    4    5

9. Kände du dig stressad någon gång under övningen?

1    2    3    4    5

10. Vad tror ni att meningen var med den här undersökningen?

Skala 1 – 5 (1 = inte alls, 2 = inte särskilt, 3 = ganska, 4 = mycket, 5 = väldigt mycket)

*Positiv kritik 1*

Era metoder och tankesätt är bra, ni tänker helt rätt

Dem svaren ni har skrivit är mycket bra.

Ni behöver bara fortsätta precis på samma sätt.

*Positiv kritik 2*

Ert sätt att tänka kreativt och i nya banor är mycket bra.

Ni har klart fler resultat och bättre än andra grupper jag testat.

Ni skulle antagligen klarat av liknade övningar

*Negativ kritik 1*

Era tankesätt är lite fel, ni måste tänka annorlunda

Dem svaren ni har skrivit är inte särskilt bra

Ni måste försöka komma på andra svar.

*Negativ kritik 2*

Ert sätt att tänka kreativt och i nya banor är inte så bra.

Och det här har ju gjort att

Ni har klart färre förslag och sämre resultat än andra grupper.

Ni skulle nog ha svårt för liknande övningar.

**INSTITUTIONEN FÖR PSYKOLOGI**

2010-11-16 Malmö

Hej,

Jag heter Henrik Anagrius och läser psykologi på Lunds universitet där jag just nu håller på att skriva min kandidatuppsats. I dag har era barn fått vara med i undersökning som ska ligga till grund för min uppsats.

Undersökningen handlade om huruvida kritik och tillrättavisningar påverkar barns lust och motivation vid kreativa övningar.

Resultaten är helt anonyma och undersökningen pågick under cirka en timme.

Jag fick genom två lärare på skolan hjälp med att finna två undersökningsgrupper vilka bestod av två klasser på er skola.

I fall ni eller era barn har några frågor eller funderingar så är det bara att höra av sig till mig.

Vänliga hälsningar

Henrik Anagrius

### **Instruktion till tegelstensuppgift**

Det här är en uppgift som handlar om att komma på så många olika användningsområden för en tegelsten som möjligt.

Ni ska alltså skriva ner alla förslag till vad man kan använda en tegelsten till.

Ni har 10 minuter på er från det att jag säger till. Efter övningens slut kommer ni att få fylla i en enkät.

Både uppgiften och enkäten är helt anonym så ni behöver inte skriva namn eller prata med varandra under tiden.

Lycka till!