

Skolens feedbackpraksis skaber ulighed



Bent Sortkær
*post.doc. på Danmarks Institut
for Pædagogik og Uddannelse,
Aarhus Universitet*

Denne artikel belyser, hvordan lærerens feedback tilbyder elever ulige muligheder for at lære afhængig af deres socioøkonomiske og kulturelle status (SES). Ved hjælp af spørgeskemadata fra 11.274 15-årige elever i Danmark, Norge og Sverige finder jeg i analysen, at elever med høj SES i Danmark og Sverige oplever at få feedback af en højere kvalitet end elever med lav SES. I Norge finder jeg ikke denne sammenhæng. Da tidligere forskning har fundet, at feedback har et enormt potentiale i forhold til at fremme elevernes læring, betyder resultatet, at eleverne i Danmark og Sverige ikke tilbydes lige muligheder for at lære. Artiklen argumenterer derfor for en større opmærksomhed på elevernes perspektiver i den eksisterende feedbackpraksis for at modvirke denne ulighed.

Introduktion

Feedback forstået som lærer-elevinteraktioner, der har til hensigt at støtte eleven i dennes læreproces, bliver i forskningen fremhævet som én af de mest virksomme metoder til at fremme elevernes læring (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Disse resultater har såvel internationalt som i de skandinaviske lande medført et øget fokus på feedback i undervisningen. Især den type af feedback, der betegnes som formativ feedback, har vundet gehør i uddannelsessektoren.

Hvad der dog synes at mangle i feedbacklitteraturen, er undersøgelser af elevernes perspektiver på lærerens feedback. Langt størstedelen af den forskning, der beskæftiger sig med sammenhængen mellem feedback og elevernes læringsudbytte, beskriver effektstørrelser som gennemsnitstal for alle elever i klassen. Således rapporterer fx Hattie og Timperley (2007) i deres litteraturgennemgang, at effekten af feedback er 0,79 i forhold til læringsfremgang, hvis man sammenligner med de elever, der ikke modtog feedback. Men i dette og i mange andre tilfælde er den rapporterede effektstørrelse et gennemsnit for samtlige elevers samlede fremgang. Meget få studier undersøger, om effekten af feedback er ens for alle elever i klassen, og om alle elever oplever at få feedback, eller om elevens oplevelse eksempelvis er afhængig af elevernes socioøkonomiske og kulturelle status (SES: engelsk: socioeconomic status). Idet feedback er centralt for elevernes læreproces, bliver det essentielt, at alle elever tilbydes feedback. Hvis lærerens feedback derimod opleves forskelligt af eleverne i klasserummet, og hvis forskellene ydermere er relateret til elevernes SES, vil dette have alvorlige konsekvenser for skolesystemernes ambition om at tilbyde lige muligheder for at lære til alle elever. Ikke desto mindre findes der meget få studier, der undersøger, om skolens feedbackpraksis behandler alle elever lige. Et fravær af disse studier har ført til en efterspørgsel efter studier, der undersøger, om feedback virker ens på elever med forskellige social baggrund (OECD, 2008).

I indeværende artikel definerer jeg feedback som interaktioner mellem lærer og elev, hvor både lærer og elev aktivt er med til at påvirke og forme mødet. Dermed bliver det relevant at undersøge, om elevens sociale baggrund har betydning for dette møde. Ved

at trække på teorier om social reproduktion og om, hvordan det talte sprog i skolen er middelklassens sprog (Bourdieu & Passeron, 2006), skriver jeg senere i artiklen den hypotese frem, at elevernes sociale baggrund kan have betydning for mængden og typen af feedback, denne oplever i undervisningen. Dermed bidrager artiklen til at belyse, hvordan ulighed kan fremtræde i undervisningen.

Helt konkret undersøger jeg elevernes perspektiver på to typer af lærer-elevfeedback med hver deres karakteristika og kvaliteter: Direktiv feedback og faciliterende feedback. Hvor *direktiv feedback* primært er lærerstyret og tenderer til at være en monolog, er *faciliterende feedback* i højere grad elevstyret og dialogbaseret (Gamlem & Smith, 2013). Med udgangspunkt i elevernes besvarelse af baggrundsspørgeskemaet til OECDs PISA-undersøgelse fra 2012¹, undersøger jeg ved hjælp af to statistiske modeller sammenhængen mellem elevernes SES og deres oplevelse af at modtage hhv. direktiv og faciliterende feedback fra læreren i matematikundervisningen i de tre skandinaviske lande, Danmark, Norge og Sverige.

Resten af artiklen er organiseret således: I næste afsnit uddyber jeg mit teoretiske ståsted, og fremskriver på denne baggrund artiklens hypotese. Dernæst kommer et afsnit, hvor jeg præsenterer undersøgelsens empiri og lidt om, hvordan jeg har målt elevernes oplevelse af undervisningens lærer-elevfeedback. Herefter præsenteres analysens resultater. I artiklens sidste afsnit diskuterer jeg, hvilke konsekvenser studiet kan have for undervisningspraksis og for landenes uddannelsespolitik.

Hvad er feedback?

Jeg vil i dette afsnit uddybe definitionen på feedback for derved at belyse, hvorfor det er relevant at under-

søge undervisningens lærer-elevfeedback fra elevernes perspektiver. Feedback er historisk set blevet forstået som et begreb i en behavioristisk læringsteori (Skinner, 1975), hvor feedback blev set som en justering af elevens handlen eller tænkning, og hvor den rette stimuli fra læreren ville kunne få eleven til at ændre handling eller tænkning som ønsket. Denne forståelse er siden gledet i baggrunden til fordel for en sociokulturel forståelse, hvor feedback bliver beskrevet som et møde mellem to handlende individer, som begge i kraft af deres person påvirker mødet (Dysthe, 2009). Feedback bliver således et dialogisk ærinde, hvor feedback bliver forhandlet i en konkret lærings-situation. Jeg definerer feedback som informationer fra omgivelserne, i dette tilfælde læreren, til eleven, som kan hjælpe denne videre i den igangværende læringsproces. Men netop fordi feedback er et møde mellem to handlende individer, læreren og eleven, vil mødet formes af netop disse to personer. Det medfører, at lærerens feedbackmøder med forskellige elever ikke nødvendigvis vil forløbe ens og med det samme indhold, uagtet at det måtte være lærerens intention at tilbyde alle elever lige meget feedback og feedback af den samme kvalitet. Derfor synes det væsentligt at inddrage elevernes perspektiver på lærerens feedback for netop at åbne for muligheden for, at feedback ikke nødvendigvis opleves ens af alle elever.

I analysen undersøger jeg som sagt elevernes perspektiver på to typer af feedback, hhv. *direktiv feedback* og *faciliterende feedback*. Begge typer er, hvad der i litteraturen beskrives som formativ feedback, altså feedback, der indeholder information, der kan lede eleven fremad i dennes læreproces. Alligevel er der nogle centrale forskelle på de to typer af feedback. Direktiv feedback er primært lærerstyret i sin funktion og ofte også lærerinitieret, og den indeholder eksplicite anvisninger til eleven om, hvordan denne bør arbejde videre (Straub, 1996). Omvendt har faciliterende feedback karakter af en samtale

¹ OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development; PISA: Programme for International Student Assessment

mellem ligeværdige parter, hvori informationen om hvad eleven bør gøre herefter, er implicit, og dermed indeholder faciliterende feedback ikke eksplicite anvisninger, men lader det være op til eleven selv at udtænke næste skridt (Straub, 1996). På den vis har de to typer af feedback en væsensforskellig funktion i forhold til elevernes udvikling og læring. Begge typer af feedback støtter eleven i dennes læreproces, men på forskellig vis; de elever, der modtager direktiv feedback, lærer at følge lærerens anvisninger, mens de elever, der modtager faciliterende feedback, lærer at byde ind med egne læringsstrategier. Dermed aktiveres eleverne forskelligt afhængigt af, om de modtager direktiv eller faciliterende feedback, idet sidstnævnte feedbacktype i langt højere grad end førstnævnte understøtter elevernes selvregulerende læring (Van den Bergh, Ros, & Beijaard, 2014). Netop selvregulerende læring beskrives både som at være særdeles effektivt i forhold til elevernes læreproces (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) og som en central kompetence i det 21. århundrede (P21: Partnership for 21st century learning, 2015).

Ulighed og sociologi

Selvom feedbackmødet formes i interaktionen mellem lærer og elev, bliver feedback ikke udvekslet i et vakuum isoleret fra omverdenen. Feedbackmødet bliver i situationen ligeledes påvirket af bl.a. skolens organisation, klasserummets kultur og lærerens og elevens sproglige koder. Således får en række strukturelle forhold betydning for, hvordan det konkrete feedbackmøde udspiller sig, og artiklens hypotese er, at nogle af disse strukturelle forhold relaterer sig til elevernes sociale baggrund. Målet med analysen er derfor ikke blot at undersøge, om elever i en klasse vil opleve lærerens feedback forskelligt, men at undersøge, om der eksisterer en vis grad af systematik i disse forskelle; om elevernes oplevelse af lærer-elevfeedbacken systematisk har at gøre med deres SES. Hvis dette er tilfældet, vil det være et tegn på,

at skolen tilbyder eleverne ulige muligheder på baggrund af deres SES.

Siden Coleman-rapporten fra 1966 (Coleman et al., 1966) påviste, at det forhold, der mest præcist kunne forudsige elevernes præstationer i skolen, var deres sociale baggrund, har ulighed haft en central plads i uddannelsesforskningen. Anført af blandt andre Pierre Bourdieu i Frankrig har ulighed været et centralt emne i uddannelsespolitikken såvel som i forskningen. Både i Danmark, Sverige og Norge er et eksplicit mål for grundskolen at minimere betydningen af elevernes sociale baggrund (Sverige: Lindensjö & Lundgren, 2002; Danmark: Regeringen, Venstre og Dansk Folkeparti, 2013; Norge: Regjeringen, 2019). Den seneste folkeskolereform i Danmark fra 2014 har for eksempel som et af sine tre primære mål at nedbringe betydningen af elevens sociale baggrund (Regeringen Venstre og Dansk Folkeparti, 2013). På samme vis har forskningen i en årrække været optaget af dels at beskrive omfanget af ulighed i uddannelsessystemet, dels at undersøge, hvilke mekanismer der er med til at skabe denne ulighed. På den måde har en række rapporter og forskningsartikler påvist, at børn af velstående forældre klarer sig systematisk og vedholdende bedre i skolesystemet end børn af arbejderklassen. Fx finder Skolverket i rapporten *Likværdig utbildning i svensk grundskola?* en betydelig sammenhæng mellem forældrenes uddannelse, og hvordan deres børn klarer sig fagligt i skolen i både svensk og matematik (Skolverket, 2012). Nyere dansk forskning viser endvidere, at skolen ikke bare bevarer den forskel, eleverne møder ind med til første skoledag, men at forskellen forøges gennem hele skolegangen (Rockwool Fondens Forskningsenhed, 2019). Flertallet af disse studier har afgangskarakterer eller testresultater som output, og de viser ved hjælp af disse, at elever med en høj SES klarer sig bedre i skolesystemet end elever med en lav SES. Kun få studier undersøger, hvad der sker inde

i klasselokalerne, som kan forklare sammenhængen mellem elevernes sociale baggrund, og hvad de tager med sig fra undervisningen.

Pierre Bourdieu forklarede sammen med Jean-Claude Passeron i bogen *Reproduktionen*, at skolesystemet reproducerer den ulighed, der eksisterer uden for skolesystemet (Bourdieu & Passeron, 2006). Elever er opdraget og socialiseret ind i en social klasse med alt, hvad det indebærer af sociale og kulturelle koder. Men det er ikke skolen, der står for denne socialisering, men derimod hjemmet. Derfor socialiseres arbejderklassens børn til at beherske arbejderklassens sociale og kulturelle koder, mens middelklassens børn lærer at beherske middelklassens sociale og kulturelle koder. Argumentet Bourdieu og Passeron fremfører, er så, at skolen forudsætter, at eleverne behersker nogle bestemte koder, og at disse koder er middelklassens. Middelklassens børn bliver derfor tilgodeset på bekostning af arbejderklassens børn, og derved kommer skolen i praksis til at fungere som en differentieringsmekanisme på basis af elevernes sociale baggrund og ikke på baggrund af deres faktiske faglige formåen.

Teorien om social reproduktion er blevet anvendt af en række forskere, som blandt andet viser, at elever, som behersker skolens og dermed middelklassens koder, bliver vurderet til at være dygtigere til at gå i skole end de elever, der ikke behersker koderne; og dette er på trods af, at testresultater viser, at det er de ikke (Jæger, 2008). Andre studier viser, hvordan middelklassens børn oftere tilkalder sig lærerens opmærksomhed for at få hjælp, end arbejderklassens børn gør (Calarco, 2011). Den amerikanske forfatter, Jessica Calarco, begrundet forskellen med, at middelklassens børn er opdraget til at gå i dialog med autoriteterne, her læreren, mens arbejderklassens børn er opdraget til at følge autoriteternes anvisninger uden at stille spørgsmål.

Ved at fokusere på sammenhængen mellem elevernes SES og deres oplevelse af feedback undersøger jeg i artiklen en helt konkret mekanisme, der potentielt kan skabe ulige muligheder for eleverne i klasserummet. Ved at trække på Bourdieus reproduktionsteori, hvori det beskrives, at skolen belønner de elever, der behersker middelklassens koder, samt på ovenstående forskningsresultater forventer jeg at finde en sammenhæng mellem, hvor meget feedback eleven oplever og deres SES. I det faciliterende feedback forudsætter, at begge parter, både elev og lærer, indgår i en ligeværdig dialog, forventer jeg videre, at sammenhængen mellem SES og oplevet feedback er stærkest i relation til den type feedback, jeg karakteriserer som faciliterende, idet direktiv feedback ikke i samme grad bygger på dialog.

Undersøgellesdesign, metode og data

Jeg anvender i artiklens analyser data fra PISA-undersøgelsen fra 2012. PISA gennemføres hvert tredje år og tester 15-årige elever fra det meste af verden i deres evner udi læsning, matematik og naturfag. Foruden at teste eleverne bliver alle elever samtidig bedt om at svare på et baggrundsspørgeskema omhandlende deres oplevelse af en række forhold ved det at gå i skole samt angive en række baggrundskarakteristika. Baggrundsspørgeskemaet fra 2012 adskiller sig fra andre runder af PISA-undersøgelsen ved, at eleverne i dette er blevet spurgt til deres oplevelse af lærerens feedbackpraksis. Spørgeskemaet indeholder således en række spørgsmål, der alle har at gøre med elevernes oplevelse af at få hjælp af læreren, blive guidet af læreren, diskutere med læreren og få tilbagemeldinger fra læreren; alt sammen forhold, der har at gøre med, hvad jeg definerer som feedback. Fire af disse spørgsmål har at gøre med direktiv feedback, mens fem af spørgsmålene har at gøre med faciliterende feedback (spørgsmålene er gengivet i appendiks 1). Det er elevernes svar på disse spørgsmål, jeg benytter i min analyse til

at undersøge, hvor ofte elevernes oplever disse to typer af feedback. I alt 11.274 elever i Danmark, Norge og Sverige fik stillet spørgsmål vedrørende lærerens feedbackpraksis.

Som indikator for elevernes SES benytter jeg elevernes besvarelser på en række spørgsmål omhandlende forældrenes uddannelse og job, hvor mange bøger de har i hjemmet, om der er kunst på væggene, om der er et sted at lave lektier, hvor mange biler og badeværelser de har og en række tilsvarende spørgsmål (OECD, 2014).

Analysen benytter en regressionsmodel til at beregne sammenhængen mellem oplevet feedback og elevernes SES. Fordelen ved at benytte en sådan model er, at det samtidig derved er muligt at kontrollere for andre baggrundskarakteristika som for eksempel elevens færdighedsniveau, køn og etniske baggrund. Hvis modellen så finder en sammenhæng mellem elevens SES og oplevet feedback, betyder det, at sammenhængen ikke kan tilskrives disse andre karakteristika, og dermed minimeres risikoen for, at sammenhængen er spurios (falsk). Modellen tager derudover højde for, at data indeholder to niveauer, hvor det første er individniveauet, altså eleven, mens det andet er skoleniveauet. Derved tages der højde for, at elever på samme skole deler en skolekultur, der adskiller sig fra andre skolers kulturer. I appendiks 2 beskriver jeg, hvordan jeg har håndteret manglende værdier.

Resultater

Baseret på de to typer af feedback jeg tidligere introducerede, vil jeg præsentere to analyser. Den første analyse undersøger sammenhængen mellem elevernes SES, og hvor ofte de oplever at modtage direktiv feedback, mens den anden analyse undersøger sammenhængen mellem elevernes SES og faciliterende feedback.

I tabel 1 er resultaterne af den første analyse vist. Koefficienten for SES er ikke statistisk signifikant i nogle af landene, hvilket indikerer, at der ikke er nogen sammenhæng mellem elevens SES, og hvor ofte denne oplever direktiv feedback. Derved kan den del af artiklens hypotese, der lød på en sammenhæng mellem elevens SES, og hvor ofte de oplever direktiv feedback, ikke bekræftes.

Selvom artiklens interesse er netop sammenhængen mellem oplevet feedback og SES, indikerer tabellen også andre interessante resultater, og disse vil jeg kort præsentere her. I alle tre skandinaviske lande oplever piger signifikant mindre direktiv feedback end drengene. Dette gælder vel at mærke også for elever, der ligner hinanden i forhold til tabellens øvrige variable. Således vil det være sådan, at hvis vi sammenligner drenge og piger, der er lige dygtige, samme etniske baggrund og med en sammenlignelig SES, så vil drengene i gennemsnit opleve mere direktiv feedback end pigerne. Tabellen viser videre, at der ingen sammenhæng er mellem elevernes etniske baggrund, og hvor ofte de oplever direktiv feedback. I forhold til elevernes færdighedsniveau, så viser tabellen, at jo dygtigere eleverne er, desto mindre direktiv feedback oplever de. Dette resultat er der en intuitiv logik bag, idet det er forholdsvis let at forestille sig, at en lærer tilbyder mere feedback til de elever, der har sværest ved matematikken. Om det rent faktisk er disse elever, der har mest brug for feedback, er en helt anden, om end særdeles relevant, diskussion, som jeg ikke vil føre til ende her. I forhold til skolevariable er det sådan i Danmark, at des højere SES, eleverne på en skole har i gennemsnit, des mindre direktiv feedback vil eleverne opleve. Dette gælder ikke i Norge og Sverige. Om skolen er offentlig eller privat har ikke betydning for feedbackpraksis.

Tabel 1. Regressionsmodel på oplevet direktiv feedback.

	Danmark	Norge	Sverige
Elevniveau			
Socioøkonomiske og kulturelle status (SES)	0,03	0,02	0,02
Pige	-0,21***	-0,34***	-0,43***
Taler testsproget hjemme	0,10	-0,12	-0,14
Født i testlandet	0,01	-0,05	-0,03
Færdighedsniveau	-0,002***	-0,001***	-0,002***
Skoleniveau			
Skolens gennemsnitlige socioøkonomiske og kulturelle status	-0,06*	0,00	-0,02
Offentlig skole (reference: privatskole)	-0,04	0,06	-0,08
Antal elever	5.020	3.116	3.138
Antal skoler	341	195	206

Note: * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0.001. Data: PISA 2012.

Tabel 2 viser sammenhængen mellem elevernes SES, og hvor ofte de oplever faciliterende feedback. Modsat tabel 1, ser vi her, at der i Danmark og Sverige er en sammenhæng mellem elevernes SES, og hvor ofte de oplever faciliterende feedback. I begge disse lande er sammenhængen positiv og statistisk signifikant. Det vil sige, at for elever i disse lande gælder det, at jo flere bøger forældrene har i bogreolen, des flere biler i garagen, jo højere jobstatus og jo længere uddannelse, des mere faciliterende feedback oplever eleverne. Dette gælder også, hvis vi sammenligner elever, der ellers ligner hinanden i forhold til færdighedsniveau, køn og etnisk baggrund. Dette resultat er dermed i direkte modstrid med de uddannelsespolitiske ambitioner, begge lande stræber efter. I Norge er sammenhængen ikke statistisk

signifikant ($p=0,24$). Derved kan den del af artiklens hypotese, der lød på en sammenhæng mellem elevernes SES og deres oplevelse af faciliterende feedback, bekræftes for Danmark og Sverige, men ikke for Norge.

Tabellen viser videre, at drengene oplever mest faciliterende feedback, og at etnisk baggrund ikke er relateret til, hvor ofte faciliterende feedback opleves. Modsat hvad der var tilfældet i forhold til direktiv feedback, er der i Danmark og Norge en positiv sammenhæng mellem faciliterende feedback og færdighedsniveau. I disse lande gælder det, at des dygtige eleverne er til matematik, des mere faciliterende feedback oplever de. Også dette resultat har en umiddelbar intuitiv logik behæftet, idet faciliterende

feedback kræver mere af både lærer og elev, og faciliterende feedback derfor vil være mindre ressourcetrækvende i mødet mellem læreren og de dygtige elever. Jeg vil igen understrege, at om end dette er et logisk resultat, er det ikke nødvendigvis en ønskværdig praksis. Der er ingen sammenhæng mellem færdighedsniveau og oplevet faciliterende feedback i

Sverige. Elevernes gennemsnitlige SES på skoleniveau er ikke relateret til oplevet faciliterende feedback, mens der i denne model er en statistisk sammenhæng mellem, om skolen er offentlig eller privat og skolens feedbackpraksis. Således oplever elever på private skoler mere faciliterende feedback end elever på offentlige skoler.

Tablet 2. Regressionsmodel på oplevet faciliterende feedback.

	Danmark	Norge	Sverige
Elevniveau			
Socioøkonomiske og kulturelle status (SES)	0,05*	0,03	0,05*
Pige	-0,19***	-0,19***	-0,29***
Taler testsproget hjemme	0,09	-0,14	-0,09
Født i testlandet	0,09	-0,01	-0,09
Færdighedsniveau	0,001**	0,001***	-0,001
Skoleniveau			
Skolens gennemsnitlige socioøkonomiske og kulturelle status	-0,04	-0,01	0,05
Offentlig skole (reference: privatskole)	-0,22**	-0,57***	-0,16*
Antal elever	5.020	3.116	3.138
Antal skoler	341	195	206

Note: * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001. Data: PISA 2012.

Som en bemærkning til resultaterne fra begge modeller, skal det understreges, at alle resultater er gennemsnitlige tal. Således vil alle elever med høj SES ikke opleve at modtage mere faciliterende feedback end elever med lav SES; kun i gennemsnit vil det være sådan. Ligeledes skal det understreges, at de belyste forskelle er svære at sætte konkrete tal på, men at der ikke er tale om kæmpestore forskelle. Ikke desto mindre må det være sådan, at enhver ulighed der optræder i skolesystemet, uanset omfanget, er uønsket, og bør minimeres eller i bedste fald elimineres. Især ulighed på et parameter som feedback, der netop vurderes at være en af de vigtigste faktorer i forhold til elevernes læring, må betragtes som alarmerende.

Feedback, politik og praksis – en konklusion

Med udgangspunkt i elevernes perspektiver på undervisningen undersøger artiklen, om to typer af feedback, hhv. direktiv og faciliterende feedback, opleves forskelligt af elever på skandinaviske skoler, og om disse forskelle har at gøre med elevernes socioøkonomiske og kulturelle status (SES). Resultaterne af to regressionsmodeller viser, at der ingen sammenhæng er mellem, hvor ofte eleverne oplever *direktiv feedback* og deres SES, mens det for eleverne i Danmark og Sverige gælder, at elever med høj SES oftere oplever *faciliterende feedback* end elever med lav SES. I Norge finder jeg ikke denne sammenhæng.

I Danmark og Sverige, hvor lighed i uddannelsessystemet er en central målsætning, indikerer resultaterne, at der i den daglige undervisning tilbydes eleverne ulige muligheder for at lære gennem en feedbackpraksis, der tilgodeser elever med høj SES, idet disse elever oftest oplever faciliterende feedback. Konsekvensen for eleverne i Danmark og Sverige bliver, at eleverne ikke modtager feedback på baggrund af deres faglige formåen, men på baggrund af deres socioøkonomiske og kulturelle op-

hav. Mulighederne for at lære i skolen bestemmes dermed af forældrenes jobstatus og uddannelse og af, hvor mange bøger der står i reolen hjemme, og hvor mange biler der står i garagen. I det faciliterende feedback i højere grad end direktiv feedback stimulerer elevernes selvregulerende læring, gives elever med høj SES en bedre mulighed for at udvikle denne kompetence; en kompetence som i øvrigt beskrives som central i det 21. århundrede.

I Norge finder jeg ikke nogen sammenhæng mellem elevernes SES og deres oplevelse af feedback. Der har siden 2010 været gennemført en stor satsning på feedback (Regjeringen, 2019), eller hvad der i Norge betegnes som *vurdering for læring*, og om det er denne satsning, der har betydning for en større lighed i de norske læreres feedbackpraksis, kan i denne artikel kun blive til spekulationer.

For Danmark og Sverige gælder det imidlertid, at en øget fokusering på inddragelse af feedback i undervisningen kan vise sig at modarbejde idéen om at minimere betydningen af elevernes sociale baggrund. I begge lande fremskrives det i skolens formål, at skolen skal mindske betydningen af elevens sociale baggrund. Samtidig har der i alle tre skandinaviske lande været en stigende interesse for og fokus på feedback i undervisningen. Analysens resultater synes at stille spørgsmålstegn ved, om målet om lighed i uddannelsessystemet kan nås gennem den nuværende feedbackpraksis, som den foregår i Danmark og Sverige.

Resultaterne afskriver ikke feedback som virksomt i forhold til elevernes læring, men understreger et behov for et vedvarende fokus på, om den tilbyder alle elever lige muligheder uanset deres sociale baggrund. En inddragelse af elevernes mange perspektiver i indeværende undersøgelse åbnede for muligheden for at undersøge forskelle imellem elever. På samme vis understreger undersøgelsens resultater

et øget behov for, at lærere har blik for disse mange perspektiver i deres feedbackpraksis. Ved at være nysgerrig på elevernes perspektiver evt. ved at spørge ind til, hvordan de enkelte elever forstod et givent feedbackmøde, kan det blive muligt at sikre sig, at alle elever oplever lige muligheder for at lære.

Selvom feedback er noget, der allerede bliver givet i klasserummene, er det også altid noget, der bør kvalificeres (Hattie & Clarke, 2019). Forskningslitteraturen beskriver således, at både elever (Blair, 2009)

og lærere (Dekker-Groen, Van der Schaaf, & Stokking, 2015) kan og bør trænes i at give feedback. På samme tid advares der mod at tænke det som den enkelte lærers ansvar at opkvalificere sin feedbackpraksis, men at det derimod skal tænkes ind i klassekulturen (Black & William, 1998), og at det bør være et fælles projekt mellem lærere og ledelse (Kousholt, 2015). Endelig viser erfaringer fra England, at et for stort fokus på eksterne test og accountability gør det umuligt at udfolde feedbackens fulde potentiale (Black, 2003).

Litteratur

- Black, P. (2003). The nature and value of formative assessment for learning. *Improving Schools*, 6(3), 7–22.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Blair, K. P. (2009). *The neglected importance of feedback perception in learning: An analysis of children and adults' uptake of quantitative feedback in a mathematics simulation environment*. PhD-thesis. Stanford University.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Calarco, J. M. (2011). "I need help!" Social class and children's help-seeking in elementary school. *American Sociological Review*, 76(6), 862–882.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.
- Dekker-Groen, A., Van der Schaaf, M., & Stokking, K. (2015). Teachers' questions and responses during teacher-student feedback dialogues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 231–254.
- Dysthe, O. (2009). Evaluering i klassen til støtte for læring - Hvordan bruge fællesskabet for at fremme læring hos den enkelte? *KvaN*, 85, 43–59.
- Enders, C. K., & Peugh, J. L. (2004). Missing data in educational research: A review of reporting practices and suggestions for improvement. *Review of Educational Research*, 74(4), 525–556.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169.
- Hattie, J. A., & Clarke, S. (2019). *Visible learning: Feedback*. London, UK: Routledge.
- Hattie, J. A., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Jæger, M. M. (2008). *Cultural capital and teaching ability rating*. [SFI Working Paper, 10:2008].
- Kousholt, K. (2015). Evaluering for læring. I: Rasmussen, J., Holm, C., & Rasch-Christensen, A. (Red.), *Folkeskolen - efter reformen* (s. 133-156). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2002). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Göteborg: HLS förlag.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- OECD. (2008). *Assessment for learning formative assessment*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *PISA 2012 technical report*. Paris: OECD Publishing.

- P21: Partnership for 21st century learning. (2015). *P21 framework definitions*. Lokaliseret den 12. november 2019 på: http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf
 - Regeringen Venstre og Dansk Folkeparti. (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Lokaliseret den 12. november 2019 på: https://www.altinget.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf
 - Regjeringen. (2019). Kunnskapsløftet. Lokaliseret den 12. november 2019 på: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
 - Rockwool Fondens Forskningsenhed. (2019). *Den sociale arv har konsekvenser hele livet*. Lokaliseret den 12. november 2011 på: <https://www.rockwoolfonden.dk/artikler/den-sociale-arv-har-konsekvenser-hele-livet/>
 - Skinner, B. F. (1975). *Om behaviorisme*. København: Det Schønbergske Forlag.
 - Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola?* Stockholm.
 - Straub, R. (1996). The concept of control in teacher response: Defining the varieties of "directive" and "facilitative" commentary. *College Composition and Communication*, 47(2), 223–248.
 - Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving Teacher Feedback During Active Learning: Effects of a Professional Development Program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772–809.
-

Appendiks 1. Spørgsmål angående elevernes oplevelse af direktiv og faciliterende feedback

DIREKTIV FEEDBACK

Hvor tit sker følgende i dine matematiktimer?

	Hver time	De fleste timer	Nogle timer	Aldrig eller næsten aldrig
Læreren fortæller mig, hvordan jeg klarer mig i matematik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren stiller spørgsmål for at tjekke, om vi har forstået det, han/hun har undervist i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren giver mig feedback på mine styrker og svagheder i matematik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren fortæller mig, hvad jeg skal gøre for at blive bedre til matematik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FACILITERENDE FEEDBACK

Tænk på den matematiklærer, der underviste i din sidste matematiktime: Hvor ofte sker følgende?

	Altid eller næsten altid	Ofte	Nogle gange	Aldrig eller sjældent
Læreren stiller spørgsmål, der får os til at tænke over opgaven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren beder os om at finde vores egen metode til at løse indviklede opgaver.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren giver os opgaver i forskellige sammenhænge, så vi kan finde ud af, om vi har forstået begreberne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren hjælper os med at lære af vores fejl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren beder os forklare, hvordan vi har løst en opgave.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Note: Baggrundsspørgeskema til elever, PISA 2012. Kan downloades på oecd.org/pisa/

Appendiks 2. Manglende værdier

I spørgeskemaundersøgelser vil der næsten altid være spørgsmål, respondenterne af den ene eller anden grund ikke har svaret på, og disse optræder derfor som manglende værdier (missing values) i datasættet. Datasættet fra PISA 2012 er ingen undtagelse. Af de i alt 11.274 elever, der har besvaret spørgeskemaet, er der 355 elever, der ikke har sva-

ret på spørgsmålene angående deres oplevelse af direktiv feedback, mens 396 elever ikke har svaret på spørgsmålene angående faciliterende feedback. Alle disse manglende værdier er ved hjælp af multi-pel imputation blevet imputeret på baggrund af, hvad eleverne i øvrigt har svaret i spørgeskemaet (Enders & Peugh, 2004).

