

Skrivning som produktion og reproduktion: En empirisk undersøgelse af, hvorfor nogle gymnasielever er bedre til skriftlig dansk end andre

Christine Trolle og Anna Pors
Københavns Universitet

Christine: psg475@alumni.ku.dk/christinetrolle@gmail.com

Anna: qbt565@alumni.ku.dk/annapors@outlook.dk

Abstract

At the most simple level, Pierre Bourdieu's notion of 'cultural capital' pertains to knowledge of the dominant conceptual and normative codes inscribed in a culture. This article investigates how pupils' differences in cultural capital are reproduced in their written assignments in Danish in upper secondary school, and how their teachers contribute to this reproduction in their evaluations. The investigation is organised into three parts: A first quantitative analysis based on a survey which investigates the correlation between the pupils' levels of cultural capital and their grades in written assignments in Danish, a second qualitative analysis which examines how cultural capital is evident in three assignments and finally a quantitative analysis which categorizes the teachers' evaluations into four categories to reveal if the teachers discriminate between pupils with low and high levels of cultural capital. In the first quantitative analysis, we find a strong and positive correlation between the pupils' levels of cultural capital and their grades in written assignments in Danish. The quantitative analysis also suggests that the transition of cultural capital from parents to children, especially in the form of the parents' communication with their children, has an effect on the children's grades in written assignments in Danish. In the second qualitative analysis we find that the pupils' cultural capital is evident in the way the pupils develop information in their assignments, and how they create continuity at the most general level. The results indicate that the pupils with high cultural capital are quicker to develop new information and create continuity. And finally, the last analysis indicates that the teachers contribute to the reproduction of cultural capital by giving an unequal amount and a different quality of feedback to the pupils with low and high cultural capital. This mostly benefits the pupils with a high level of cultural capital.

1 De gode skrivere

I den nyeste gymnasireform, som trådte i kraft ved begyndelsen af skoleåret 2017, ønskede forligspartierne at styrke elevernes faglighed, herunder deres skriftlighed. Reformen lagde op til, at danskfaget opkvalificerer elevernes skriftlighed ved at gennemføre et skriftlighedsforløb over gymnasiets tre år, men gav imidlertid ingen retningslinjer for, hvordan et sådant forløb kunne tilrettelægges eller gennemføres (Undervisningsministeriet, 2016: 28). Det efterlader derfor plads til refleksion over, hvad der gør elever til gode skrivere. Den nye reform reaktualiserer dermed en klassisk uddannelsessociologisk problemstilling, nemlig spørgsmålet om hvorfor nogle elever har mere succes i skolen end andre. Eller nærmere bestemt: Hvorfor nogle elever har mere succes i

skriftlig dansk end andre. Det er især det sidste spørgsmål, som vi i denne artikel vil forsøge at give svar på. Det overordnede formål er at undersøge sammenhængen mellem kulturel kapital og skriftlighed for derigennem at kaste nyt lys over nogle af de komplekse (uligheds)strukturer, der karakteriserer den danske gymnasieskole.

Problemstillingen er langt fra ny. Der er allerede sagt og skrevet meget om sammenhængen mellem social dannelse og faglig uddannelse. Den britiske sociolog Basil Bernstein udviklede i 1970'erne en teori om sammenhængen mellem sprog og klasser, som han mente kom til udtryk igennem en række sproglige koder, som medlemmer af bestemte sociale klasser fastlåses i (Kristensen & Pedersen, 2006: 220). Det, der gør problematikken særlig interessant i en dansk kontekst, er den økonomiske organisering i velfærdsstaten. Den frie adgang til uddannelsesinstitutionerne i Danmark reducerer betydningen af borgernes økonomiske ressourcer og skaber et større spillerum for andre faktorer såsom kultur, opdragelse og social arv.

2 Klasseværelsets reproduktion af klassesamfundet

Den sociologiske vinkel, vi anlægger i undersøgelsen, er hentet fra de franske sociologer Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passerons reproduktionsteori, som de præsenterede i hovedværket *La Reproduction* fra 1970. Heri udvikler Bourdieu og Passeron en teori om produktionen og reproduktionen af de sociale klasser. Betegnelsen 'social klasse' skal forstås som en kritik af Karl Marx' økonomisk funderede klassebegreb, og det indikeres i stedet, at en klasse ikke er andet end personer, der optager positioner tæt på hinanden i det sociale rum.

Det sociale rum er en teoretisk konstruktion, hvor agenter positioneres og positionerer sig selv i kraft af forskellene fra andre agenter. Agenternes position i det sociale rum afhænger af deres kapitaler. Bourdieu anvender kapitalbegrebet til at beskrive en agents ressourcer, og mere præcist definerer han begrebet 'kapital' som akkumuleret arbejde, der over tid manifesterer sig i en agents *habitus*.

Begrebet 'habitus' kan oversættes til værdi- og normsystemer, kulturelle vaner eller holdningssystemer, som individet – og mange individer i fællesskab – orienterer sig efter (Järvinen, 2007: 353). Ifølge Bourdieu findes der tre primære kapitalformer: økonomisk, social og kulturel kapital. 'Økonomisk kapital' er en ressource, som umiddelbart og direkte kan omsættes til penge. 'Social kapital' består af sociale forbindelser, der under visse omstændigheder kan omsættes til økonomisk kapital eller kan være institutionaliseret i form af en titel (Bourdieu, 1987: 281).

Bourdieu definerer 'kulturel kapital' som individets kendskab til de dominerende normative koder, som er indskrevet i den fremherskende kultur (Jæger, 2009: 1946). Bourdieu og Passeron anskuer uddannelsessystemet som et felt, hvori der foregår en uophørlig kamp mellem dominerende og dominerede positioner. Hvorvidt en agent indtager en dominerende eller domineret position, afhænger af agentens kapitaler. Inden for uddannelsesfeltet er agentens kulturelle kapital særlig værdifuld. Agenter med kendskab til de dominerende koder indtager en dominerende position i feltet, hvilket gør dem i stand til at ekskludere andre fra fordelagtige positioner.

Undervisning er ifølge Bourdieu og Passeron et indpodningsarbejde, der producerer en varig prægning og skaber praksisser, som er i overensstemmelse med den dominerende klasses kultur (Bourdieu & Passeron, 2006: 54). Det medfører, at undervisning over tid skaber et system af tanke- og handlingsskemaer, en habitus, som kan være i overensstemmelse med den habitus, eleverne allerede besidder (ibid.: 57). Bourdieu og Passeron betegner de elever, der har en habitus, der ligger tæt op ad underviserens, som 'arvingerne'. Arvingerne favoriseres ubevidst af underviserne, fordi de har den samme sociale og kulturelle referenceramme som underviserne. Det betyder, at skolen primært fremmer den akademiske udvikling hos allerede kulturel kapital-stærke børn, mens elever

fra kulturel kapital-svage hjem selekteres ud (Järvinen, 2007: 355). Bourdieu og Passeron betegner uddannelsessystemets selektion som en reproduktion af klassesamfundet, idet den fastholder hierarkiet mellem klasserne (Bourdieu & Passeron, 2006: 77ff).

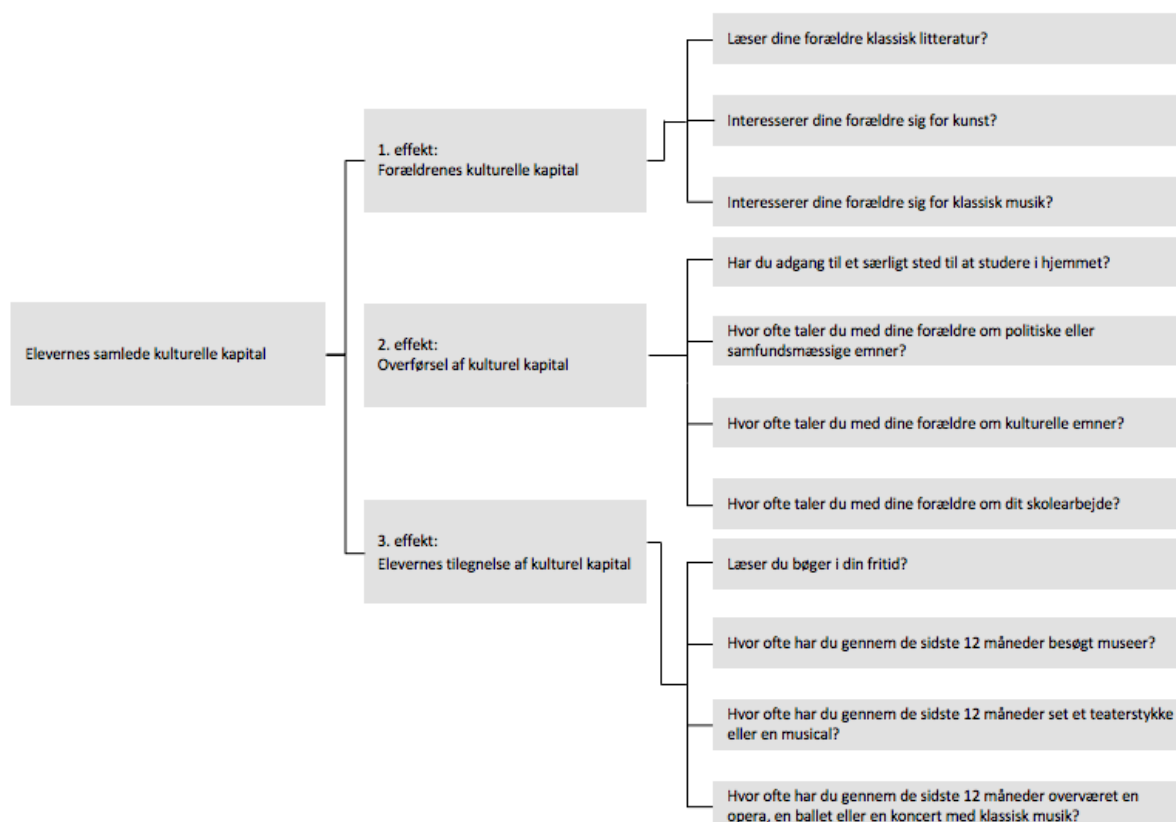
Den mekanisme, som skaber reproduktionen inden for uddannelsesfeltet, betegner Bourdieu og Passeron som 'symbolsk vold'. Begrebet henviser til en ikke-fysisk form for vold, som er usynlig for både dem, der pålægger den (underviserne), og dem, der er underkastet den (eleverne) (ibid.: 27). Den symbolske vold kommer til udtryk på forskellige måder, men ifølge Bourdieu og Passeron er eksamen en af de mest eksplicite former for symbolsk vold. Eksamen fungerer ved at udvælge og ekskludere elever, og Bourdieu og Passeron argumenterer for, at undervisernes karaktergivning ved eksamen medvirker til at reproducere forskellene mellem elevernes habitusser. Eksamen fungerer derfor som en selektionsmekanisme, der belønner elever med et allerede højt niveau af kulturel kapital, mens elever med et lavt niveau af kulturel kapital straffes. Dermed afliver forfatterne myten om den naturlige, medfødte intelligens, idet de viser, at overklassens børn er sociokulturelt prædisponeret for en akademisk karriere i kraft af deres opvækst og forældrenes opdragelse (Järvinen, 2007: 356).

3 Et multimetodestudie

Undersøgelsen er udformet som et multimetodestudie og består af tre dele: en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, som er foretaget blandt stx-elever i 3.g, en kvalitativ tekstlingvistisk analyse af tre udvalgte elevers danskopgaver og en kvantitativ kategorisering af lærernes feedback til eleverne. Vi har valgt at begrænse målgruppen til 3.g'ere for at sikre, at eleverne har fået årsprøve- og standpunktskarakterer. Vi operationaliserer nemlig elevernes succes i skriftlig dansk som den gennemsnitlige karakter for årsprøve og standpunkt. Den første delanalyse sigter mod at forklare sammenhængen mellem elevers kulturelle kapital og deres karakterer i skriftlig dansk, mens formålet med den anden og tredje delanalyse er at skærpe forståelsen for, *hvordan* elevernes forskelle i kulturel kapital sætter sig igennem i deres opgaver, og *hvordan* forskellene reproduceres i deres danskopgaver og igennem lærernes feedback.

3.1 Operationalisering af kulturel kapital

Vi har operationaliseret den primære uafhængige variabel, kulturel kapital, med udgangspunkt i teorien om reproduktion. Ifølge Bourdieu og Passeron skal tre betingelser være opfyldt, før kulturel kapital kan fremme succes i skolen: Først må forældrene have et lager af kulturel kapital, dernæst må de investere tid og ressourcer i at overføre deres kulturelle kapital til deres børn, og til slut må børnene tilegne sig den kulturelle kapital og omdanne den til succes i skolen (Jæger, 2009: 1944). Vi har inkluderet indikatorer for alle tre effekter af kulturel kapital, som vi har samlet i tre indeks. Ved at opdele effekterne af kulturel kapital bliver det muligt at identificere, hvor effekten er størst. Vi har desuden samlet de tre indeks i ét, som måler elevernes samlede niveau af kulturel kapital. Indeksstrukturen fremgår af figur 1 herunder.



Figur 1: Indeks for kulturel kapital

‘Kulturel kapital’ er et teoretisk begreb, som ikke kan observeres direkte ude i verden. Når man skal måle teoretiske begreber som dette, gør man det derfor indirekte. Vi måler kulturel kapital på baggrund af et formativt indeks, hvor de forskellige indikatorer tilsammen danner det begreb, vi gerne vil måle (Bang Petersen, 2012: 403). Vi har efterfølgende omkodet variablene, så de har samme retning og samme variationsbredde. At de har samme retning betyder, at en høj værdi på variablene er lig med et højt niveau af kulturel kapital. Vi har desuden omkodet indikatorernes variationsbredde efter højeste fællesnævners princip. Da indikatorerne har forskellige antal kategorier, er det relevant at omkode variationen i kategorierne, så de vægtes ligeligt, når scorene summeres. At omkode efter højeste fællesnævners princip betyder, at den variabel, der har flest kategorier, afgør variationsbredden. Dermed sikrer vi, at der ikke går information tabt (Bang Petersen, 2012: 411).

3.2 Stikprøven

Vi har indsamlet data i en periode på cirka tre måneder i efteråret 2017. I alt har 744 danske gymnasieelever besvaret spørgeskemaet, og heraf har 553 besvarelser været brugbare. Vi har benyttet os af en stratificeret indsamlingsstrategi ved at udvælge 4-6 tilfældige gymnasier inden for hver region i Danmark. Vi har efterfølgende kontaktet dansklærerne på de udvalgte gymnasier og bedt dem distribuere et link til spørgeskemaet til deres elever.

3.3 Cases

Den først delanalyse blev tidsmæssigt gennemført før de to andre. Den statistiske estimation af sammenhængen mellem elevernes kulturelle kapital og deres karakterer i skriftlig dansk har altså været styrende for udvælgelsen af cases til de to efterfølgende delanalyser. I spørgeskemaet gav vi respondenterne mulighed for at skrive deres e-mailadresse. Ud af de respondenter, som angav deres e-mailadresse, udvalgte vi efterfølgende respondenter med forskellige niveauer af kulturel kapital. Vi modtog i alt 16 opgaver, som var skrevet af 15 forskellige elever og evalueret af 11 forskellige lærere. Alle 16 opgaver indgår i den tredje delanalyse. Blandt disse opgaver udvalgte vi tre kronikopgaver, der er skrevet af elever med forskellige niveauer af kulturel kapital og bedømt med forskellige karakterer (se tabel 1), til den tekstlingvistiske delopgave. Tobias' niveau af kulturel kapital ligger under stikprøvens gennemsnit, og vi beskriver det derfor som lavt. Kathrine og Marias kulturelle kapital ligger begge over stikprøvens gennemsnit, og vi kategoriserer derfor deres niveau af kulturel kapital som højt. Dog har Maria et lidt højere niveau end Kathrine.

Tabel 1: Beskrivelse af tre cases til tekstlingvistisk analyse

	Tobias (7-tal)	Kathrine (10-tal)	Maria (12-tal)
Niveau af kulturel kapital	0,25	0,67	0,71

Kilde: Tallene for gennemsnitligt niveau af kulturel kapital er fundet vha. vores indsamlede kvantitative datamateriale.

Note: Variablen for kulturel kapital er skaleret fra 0 til 1, og det gennemsnitlige niveau af kulturel kapital blandt alle respondenter i datamaterialet er 0,47.

3.4 Problemer med repræsentativitet

I forbindelse med indsamlingen af data stødte vi på problemer, som kan have resulteret i en skæv fordeling af elevernes kulturelle kapital og karakterer. Problemerne kan karakteriseres som selvselektionsbias (Risbjerg Thomsen, 2012: 330) og social desirability bias (Møller Hansen, 2012: 291) og kan skyldes, at dataindsamlingen har været påvirket af, hvilke lærere der har indvilliget i at deltage, hvilke klasser de har ladet deltage, hvilke elever der har valgt at sende danskopgaver, og hvilke opgaver de har sendt.

Som det fremgår af tabel 2, ligger stikprøvens karaktergennemsnit for skriftlig dansk væsentlig over landsgennemsnittet. Ved indsamlingen af de 16 cases modtog vi samtidig kun opgaver vurderet til 7, 10 og 12, og af disse var over halvdelen bedømt til 12.

Tabel 2: Karaktergennemsnit i skriftlig dansk

	Vores stikprøve	Uddannelsesstatistik
Standpunktskarakter	8,1	7,4
Årsprøvekarakter	8,1	6,7

Kilde: Karaktergennemsnittet for vores stikprøve har vi udregnet ud fra vore datamateriale, mens karaktergennemsnittet fra Undervisningsministeriet er fundet i Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik: https://www.uddannelsesstatistik.dk/layouts/15/ReportServer/RSViewerPage.aspx?rv:RelativeReportUrl=/Rapporter/Gymnasiale%20uddannelser/Studenters%20karakterer/2_Studenters_Karakter_Fag.rdl

Note: Undervisningsministeriets karaktergennemsnit er for stx i 2017.

Kun tre af de 16 danskopgaver, vi modtog, var skrevet af elever med lav kulturel kapital (tabel 3), hvorfor denne gruppe var underrepræsenteret i vores casemateriale.

Tabel 3: Danskopgaverne fordelt på kulturel kapital, køn og karakterer

	Lav kulturel kapital	Høj kulturel kapital
Antal danskopgaver	3	13
Antal piger	1	12
Antal drenge	2	1
Gennemsnitskarakter for danskopgaver	9	11,4
Gennemsnitligt niveau af kulturel kapital	0,27	0,67

Kilde: Tallene for gennemsnitligt niveau af kulturel kapital er fundet vha. vores indsamlede kvantitative datamateriale.

Note: Variablen for kulturel kapital er skaleret fra 0 til 1, og det gennemsnitlige niveau af kulturel kapital blandt alle respondenter i datamaterialet er 0,47.

4 Empirisk model

Vi har brugt den lineære regressionsmodel OLS (Ordinary Least Squares) til at estimere den bedste rette linje gennem den punktsky, som vores måling præsenterer (figur 2). Det betyder, at regressionslinjen illustrerer modellens bedste bud på sammenhængen mellem gymnasieelevernes kulturelle kapital og deres karakterer i skriftlig dansk (Møller Hansen & Klemmensen, 2012: 388). Vi har lavet en multivariat regressionsanalyse, da flere uafhængige variable påvirker den afhængige variabel. Teknisk set betyder det, at vi fjerner effekten af alle kontrolvariable på sammenhængen, så vi isolerer effekten af den primære uafhængige variabel (kulturel kapital) på den afhængige variabel (karakterer i skriftlig dansk) bedst muligt. Vi kontrollerer med andre ord for effekten af køn, alder, bopæl, gymnasieklasse, sprog i hjemmet og forældrenes uddannelsesniveau, så sammenhængen mellem kulturel kapital og karakterer bliver så præcis som mulig.

5 Påvirker kulturel kapital karakterer i skriftlig dansk?

Med afsæt i teorien om reproduktion har vi opstillet to hypoteser til den første delanalyse:

- H1: Elever med et højt niveau af kulturel kapital får højere karakterer i skriftlig dansk end elever med et lavt niveau af kulturel kapital.
- H2: Effekten af elevernes tilegnelse af kulturel kapital på deres karakterer i skriftlig dansk er større end effekten af forældres kulturelle kapital og effekten af overførelsen af kulturel kapital fra forældre til barn.

5.1 Kulturel kapital har stor betydning for karakterer

Resultaterne af testen af hypotese 1 kan aflæses af tabel 4.

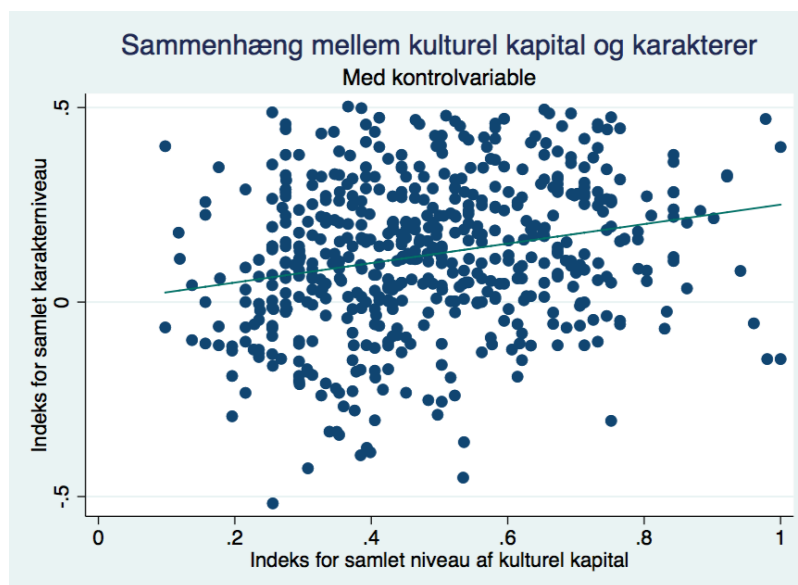
Tabel 4: Sammenhæng mellem kulturel kapital og karakterniveau

	Model med kontrolvariable	Model uden kontrolvariable
	Indeks for samlet karakterniveau (0-1)	Indeks for samlet karakterniveau (0-1)
Konstant	0,41 *** (0,1)	0,47 *** (0,02)
Indeks for samlet kulturel kapital	0,25 *** (0,05)	0,35 *** (0,05)
Dansk i hjemmet	0,04 (0,07)	
Mors uddannelse	0,03 ** (0,01)	
Fars uddannelse	0,02 * (0,01)	
Køn	-0,07 *** (0,02)	
Alder	-0,01 (0,01)	
Region		
Region Nordjylland	0,07 ** (0,02)	
Region Midtjylland	0,06 ** (0,02)	
Region Syddanmark (inkl. Fyn)	0,07 ** (0,03)	
Region Hovedstaden (inkl. Bornholm)	0,07 ** (0,03)	
Observationer	553	553

Kilde: Vores indsamlede data.

Tabellens anden kolonne viser en højsignifikant regressionskoefficient på 0,25 skalapoint med en tilhørende lav standardfejl på 0,05. Det betyder, at hvis indekset for kulturel kapital stiger 1 skalapoint, så stiger indekset for samlet karakterniveau 0,25 skalapoint, når alle andre variable er holdt konstante. Da begge indeks er skaleret fra 0 til 1, vil en stigning med 1 skalapoint svare til en stigning fra minimum til maksimum på skalaen, som er udgjort af de observationer, der optræder i vores data. Mere substantielt betyder det, at elever med det højeste niveau af kulturel kapital (1) får 25% højere karakterer end elever med det laveste niveau af kulturel kapital (0) i vores datamateriale. Som det fremgår af figur 2, har vi ingen observationer med værdien 0 på indekset for samlet kulturel kapital. De elever med lavest kulturel kapital, som vi har observeret, ligger på et kulturel kapital-niveau på ca. 0,1. På baggrund af de indsamlede observationer er regressionsmodellen i stand til at forudsige karakterforskellen mellem de elever, som har et minimum af kulturel kapital, og de elever, som har et maksimum. Denne forskel er på 25%. Det vil sige, at elever med høj kulturel kapital får højere karakterer i skriftlig dansk end elever med lav kulturel kapital.

På baggrund af vores datasæt kan vi altså observere en positiv, stærk og signifikant sammenhæng mellem høj kulturel kapital og høje karakterer, og vi kan derfor acceptere hypotese 1. Sammenhængen er grafisk illustreret i figur 2.



Figur 2: Sammenhæng mellem kulturel kapital og karakterer

Konstanten i den første kolonne i tabel 4 viser gennemsnittet af det samlede karakterniveau for elever med det laveste niveau af kulturel kapital, dvs. når indekset for kulturel kapital indtager den teoretiske værdi 0. De øvrige linjer i tabel 4 viser effekten af de variable, som vi kontrollerer for, fx sammenhængen mellem køn og karakterer. Vi går ikke yderligere ind i fortolkningen af disse.

5.2 Kulturel kapital betyder mest for standpunktskarakterer

Kulturel kapital påvirker dog de to karakterformer i skriftlig dansk forskelligt. Af tabel 5 fremgår det, at sammenhængen er stærkere for standpunktskarakterer (1,42) end for årsprøvekarakterer (0,83). Årsprøvekarakterer og standpunktskarakterer måles ikke på skalaen 0-1, som variabelen for det samlede karakterniveau blev (jf. tabel 4). Årsprøvekarakterer og standpunktskarakterer måles i stedet på 7-trinsskalaen, dvs. på elevernes faktiske karakterer. Ingen af de adspurgte elever har angivet, at de har fået karakteren -3, hvorfor den lavest observerede karakter er 00 på både skalaen for årsprøvekarakterer og standpunktskarakterer.

Tabel 5: Sammenhæng mellem indeks for samlet kulturel kapital og de to karakterformer

	Årsprøvekarakter (-3-12)	Standpunktskarakter (-3-12)
Konstant	4,5 *** (0,05)	4,21 *** (0,48)
Indeks for samlet kulturel kapital	0,83 ** (0,25)	1,42 *** (0,24)

Kilde: Vores indsamlede data og databehandling.

Forskellen kan skyldes, at de to karaktertyper gives i forbindelse med forskellige prøveformer, som i varierende grad tillader eleverne at opsøge hjælp udefra. Kun i forbindelse med de opgaver, som medregnes i lærerens vurdering af standpunktskarakteren, har eleverne mulighed for at få hjælp fra fx forældre undervejs. Det svarer til, at effekt 2 i figur 1, dvs. overførslen af kulturel kapital fra forældre til barn, fremmes ved netop denne opgavetype. Det kan være en særlig fordel for elever, der kommer fra hjem med en habitus, der er i overensstemmelse med lærernes og skolens. Hvis de kulturel kapital-stærke forældrene fx kommenterer deres barns opgave inden aflevering, vil opgaven

få overført et sprog, der ligger tæt op ad lærernes sprog. Jo højere graden af overensstemmelse er mellem lærernes og elevernes sprog, jo højere en karakter vil det afføde. Resultaterne understøtter således den grundlæggende ide om, at kulturelle og miljømæssige forhold har indflydelse på elevernes præstationer i skriftlig dansk.

5.3 Forældrenes overførsel af kulturel kapital betyder mere end elevernes tilegnelse af kulturel kapital for succes i skriftlig dansk

Resultaterne af testen af hypotese 2 kan aflæses af tabel 6. Koefficienten for delindekset for forældrenes kulturelle kapital er ikke inkluderet i tabellen, da resultatet ikke var signifikant, og vi derfor ikke kan sandsynliggøre sammenhængen.

Tabel 6: Sammenhæng mellem de tre delindeks og samlet karakterniveau inkl. kontrolvariable

	Indeks for samlet karakterniveau (0-1)
Indeks for overførsel af kulturel kapital	0,25 *** (0,05)
Indeks for tilegnelse af kulturel kapital	0,12 ** (0,04)

Kilde: Vores indsamlede data og databehandling.

Note: Vi rapporterer ikke på koefficienten for "Indeks for forældres kulturelle kapital", da denne ikke er signifikant, og vi derfor ikke kan sandsynliggøre sammenhængen.

Imod vores forventning viser resultaterne, at overførslen af kulturel kapital fra forældre til barn har en større effekt på børnenes karakterer end børnenes tilegnelse af kulturel kapital. Modellen estimerer, at elever, hvis forældre overfører kulturel kapital til deres børn i maksimal grad, i gennemsnit får 25% højere karakterer end elever, hvis forældre kun i minimal grad overfører kulturel kapital til deres børn. Elevernes tilegnelse af kulturel kapital har også en positiv effekt på deres præstationer i skriftlig dansk, men effekten er mindre. De elever, som er bedst til at tilegne sig kulturel kapital (1 på indekset for tilegnelse) får i gennemsnit 12% bedre karakterer end de elever, som er dårligst til at tilegne sig kulturel kapital (0 på indekset for tilegnelse). Vi på altså forkaste hypotese 2.

5.4 Samtaler om politik forbedrer elevers karakterer

Resultaterne ovenfor indikerer, at forældrenes investering i deres børns uddannelse og opdragelse har en stor og afgørende betydning for børnenes karakterer i skriftlig dansk. En nærmere undersøgelse af delindekset for overførslen af kulturel kapital viser desuden, at det især er elever, der taler om politiske og samfundsmæssige emner med deres forældre, der klarer sig særlig godt i skriftlig dansk. Fx får elever, der taler om politiske eller samfundsmæssige emner 'en gang om måneden' med deres forældre 0,03 skalapoint bedre karakterer på skalaen 0-1, end elever, der 'aldrig eller næsten aldrig' gør det (se tabel 7). Sammen forskel gør sig gældende for de øvrige kategorier for variabelen, der måler, hvor ofte eleverne taler om politiske og samfundsmæssige emner med deres forældre. Overordnet set viser tabel 7, at jo oftere eleverne taler om politik og samfund med deres forældre, jo bedre karakterer får de i skriftlig dansk. Det kan være et resultat af, at de politiske samtaler er med til at opbygge elevernes habitusrelaterede dispositioner til at diskutere og argumentere. Dispositioner, som bliver sat i spil i mødet med kravene til de skriftlige eksamensgenrer i skolen. Via samtaler om politik og samfund præges elevernes habitus derfor i en retning, der harmonerer med skolens skriftlighedsnormer.

Tabel 7: Sammenhæng mellem indikatorer for overførsel af kulturel kapital og karakterniveau inkl. kontrolvariable

	Indeks for samlet karakterniveau (0-1)
Tale om politiske emner	0,03 *** (0,01)
Sted at studere	0,02 * (0,01)

Kilde: Vores indsamlede data og databehandling.
 Note: Vi rapporterer ikke koefficienterne for "Tale om kulturelle emner" og "Tale om skolearbejde", da disse ikke er signifikante, og vi derfor ikke kan sandsynliggøre dem.

6 Sætter kulturel kapital sig igennem i elevernes opgaver?

I den første delanalyse sandsynliggjorde vi sammenhængen mellem elevers kulturelle kapital og deres karakterer i skriftlig dansk. Med den næste delanalyse ønsker vi at finde ud af, hvordan elevernes kulturelle kapital sætter sig igennem i deres skriftlige danskopgaver.

Problemstillingen er selvsagt meget omfattende. Derfor har det heller ikke være muligt at afdække alle relevante faktorer, som har indflydelse på elevernes skriftlighed. Vi har valgt at foretage en tekstlingvistisk analyse, baseret på SFL, af tre udvalgte elevers danskopgaver med henblik på at undersøge teksternes sammenhæng og emneudvikling. Ifølge skolens skriftlige krav skal eleverne disponere og udvikle en tekst med udgangspunkt i et emne (Undervisningsministeriet, 2013). Vi antager, at elevers habitusser automatisk aktiverer nogle forskellige skriftlige normer, som kan være mere eller mindre i overensstemmelse med skolens. Jo højere graden af overensstemmelse mellem elevernes og skolens habitus er, jo mere positivt evalueres eleverne, fordi de har de samme skriftlige normer som lærerne. Elever, der har en habitus, der ligger langt fra skolens, har andre skriftlige normer end skolen, og de evalueres derfor negativt af lærerne. De tre udvalgte opgaver er skrevet af elever med forskellige niveauer af kulturel kapital, dvs. forskellige habitusser, og i analysen interesserer vi os for at finde ud af, hvordan eleverne habitusser på forskellig vis lever op til skolens normer, herunder sammenhæng og emneudvikling.

6.1 Metodiske overvejelser

Den tekstlingvistiske delanalyse af de tre danskopgaver er forankret i teorien om systemisk funktionel lingvistik (SFL). Som redskab til analysen bruger vi begrebsparrene Thema[^]Rhema og Givet[^]Nyt, som kobles sammen til Thema[^]Nyt i den samlede makrostrukturelle analyse. Med redskabet analyserer vi, hvordan informationsflowet i danskopgaverne præsenteres af skribenten, dvs. hvordan sætninger og ord væves til en hel tekst i en bølgende bevægelse. Thema[^]Nyt-analysen af danskopgaverne har vi foretaget på sætningsniveau såvel som på afsnits-, tekst- og opgaveniveau. Niveauerne i vores analyse er:

- Opgaveniveau: megaThema[^]megaNyt
- Tekstniveau: makroThema[^]makroNyt
- Afsnitsniveau: hyperThema[^]hyperNyt
- Sætningsniveau: Thema[^]Nyt.

Thema angiver, uanset niveau, det udgangspunkt, som afsenderen har valgt for sin sætning, sit afsnit, sin tekst eller sin opgave, mens Nyt angiver den nye information, som udfoldes. Et højt niveau kan rumme et antal strukturer på et lavere niveau (Hestbæk Andersen & Smedegaard, 2005: 304), så de samlet udgør en lagdelt struktur og afspejler idéen om det bølgende informationsflow.

6.2 Informationsflow og sammenhæng afhænger af kulturel kapital

Som tabel 1 viste, har eleverne Tobias, Kathrine og Maria forskellige niveauer af kulturel kapital. På en skala fra 0-1 har Tobias 0,25 i kulturel kapital, Kathrine 0,67 og Maria 0,71. Da Tobias ligger under stikprøvens gennemsnit på 0,47, betegner vi hans kulturelle kapital som lav, mens vi betegner Kathrine og Marias niveauer som høje.

Tobias og Kathrine, som har den samme lærer, fik stillet til opgave at skrive en kronik om sundhedsidealer. Opgaveformuleringen lyder som følger:

2. Sundhedsidealer

Skriv en kronik om sundhedsidealer.

Kronikken skal indeholde en redegørelse for synspunkterne og en karakteristik af argumentationsformen i *Cigaretter, whisky og nøgne piger* (tekst 2).

Diskuter synspunkterne.

Maria fik stillet til opgave at skrive en kronik om danskfagets læsemetoder ud fra følgende opgaveformulering:

Opgave: Kronik om danskfagets læsemetoder

Gør rede for mindst to forskellige litterære analysemetoder. Du vælger selv hvilke. Diskuter metodernes anvendelighed, dvs. giv argumenter for og imod. Tag stilling til, hvor langt man kan nå i sin tekstanalyse med netop de metoder, du har gjort rede for.

Diskuter herefter, hvilke analysemetoder, der egner sig til hvilke typer tekster. I dette afsnit af opgaven skal du underbygge dine pointer med konkrete eksempler fra undervisningen eller fra den vedlagte tekst ("Den grimme ælling" af HC Andersen).

Dit første udkast af opgaven afleveres.... Efter respons afleveres opgaven igen.

Ud fra de makrotekstuelle analyser vil vi foretage en række nedslag, som illustrerer, hvordan informationsflowet i opgaverne udvikler sig på forskellig vis. De makrostrukturelle analyser er præsenteret i de tre tabeller herunder. Af hensyn til læsbarheden har vi valgt kun at citere første sætning i de afsnit, der refereres til i tabellerne.

Tabel 8: Makrostrukturel analyse af Tobias' danskopgave

Linje	mega- Thema	makroThema	hyperThema	hyperNyt	makro- Nyt	megaNyt
1-8	Emnepræsentation: Sundhedsideal	Nu til dags hører vi altid om nye smarte diæter, og nye fantastiske superfoods, som skal sørge for at vi lever et langt, sundt og lykkeligt liv.	Nu til dags hører vi altid om nye smarte diæter, og nye fantastiske superfoods, som skal sørge for at vi lever et langt, sundt og lykkeligt liv.	Dog er der nogle der vil sætte spørgsmålstegn, ved dette nye ideal.		
9-13		Redegørelse for hovedsynspunkt: Den primære påstand i artiklen er, at vi i dag bliver ældre og ældre, fordi vi hele tiden bliver oplyst om de forskellige risikoer der er ved vores kost og livsstil.		.		
14-21		Redegørelse for synspunkter og karakteristik: Når vi læser kronikken igennem kan man tydeligt se, hans holdning til de moderne fitness og well being, attituder og magasiner som vi går og hører så meget om nu til dags.	Han deler befolkningen op i 2 forskellige klasser, eliteklassen som spiser sundt og holder sig fra alle skadelige ting i livet.			
22-44			En af Mads Holgers hovedpointer i denne kronik, er at folk skal have friheden til at vælge hvad de putter ind i deres krop og vælge hvilken livsstil de vil leve.			
			Han tackler også ét af de store sundhedsøkonomiske argumenter			

		som madeliten ofte bruger i deres diskussioner.	
45-65	Diskussion: Dog er det som irriterer Mads Holger allermost, det faktum at madeliten er vil prøve at kontrollere hvad underklassen spiser.	Hvilket jeg kun kan være enig med.	Jeg vil selv sige at jeg lever relativt sundt, spiser massere af grøntsager og holder mig fra sukker og mættende fedtstoffer.
		Jeg ved ikke hvor jeg ville passe ind mellem madeliten og underklassen, da jeg kan finde gode ting med begge sider.	Selvom jeg er enig i at man skal have lov til at vælge hvad man putter i sin krop, så synes jeg stadig at man skal lære børn om sund kost, og de fordele som kommer med den.
66-70			Konklusion: Man kan se alle diskussioner, fra forskellige sider, hvilket kan gøre det svært at vælge side.

Tabel 9: Makrostrukturel analyse af Kathrines danskopgave

Linje	mega- Thema	makroThema	hyperThema	hyperNyt	makroNyt	megaNyt
1-10	Emnepræsentation: Sundhedsideal Et af de mest omdiskuterede emner i den vestlige verden er sundhed.		Et af de mest omdiskuterede emner i den vestlige verden er sundhed.	På den måde viser vi verden, at vi er gode mennesker. Men måske er vi i virkeligheden det helt modsatte.		

10-14	Redegørelse: Vores samfund bliver beskrevet som et samfund i forfald på baggrund af nutidens klasseopdeling efter madvaner.	.	
14-17	Kobling ml. opgave og tekst: <i>Holgersen</i> forsøger i sin artikel, at give en atypisk vinkel på debatten, og argumenterer for hvorfor borgere med en usund livsstil er bedre for samfundet.	.	
17-21	Redegørelse	”Der er først og fremmest det sundhedspolitiske og samfundsøkonomiske perspektiv, som selvsagt kun er blevet forstærket efter regeringens skræmmende bestræbelse for at overtage den enkelte borgers ret til selv at bestemme, hvad han konsumerer.”	
21-33	Karakteristik	For at virke overbevisende spiller <i>Holgersen</i> i den grad på en høj retorik, styrkemarkører og dilemmaet om individuel frihed.	Ved at inddrage individets frihed, vinder <i>Holgersen</i> patos, hvilket er et smart træk for at fange og fastholde læseren.
34-51	Redegørelse/karakteristik	Artiklens hegemoniske diskurs er, at usunde mennesker er billige for staten.	Tolket af <i>Holgersens</i> depressive afrunding, er det frie liv, som han argumenterer for nok slet ikke så fantastisk, som han ligger ud med at antyde.

52-53 **Kobling ml. redegørelse/karakteristik og diskussion**

Før man lader *Holgersen* suge alt livsglæde ud af morgenkaffen, bør man dog forholde sig kritisk til hans subjektive udtalelser.

54-87

Diskussion:

Der er ingen tvivl om, at *Holgersen* har noget på hjerte i sine udtalelser.

Holgersens vinkel på sundhedsdebatten er forventet ud fra hans omdømme.

På denne måde kan det siges, at *Holgersen* har et stærkt etos i og med, at han selv lever denne livsstil, og ved hvad det indebærer.

På den anden side har han ikke nogen større viden om sundhed.

Det skyldes muligvis, at det ville være etisk forkert af regeringen at ignorere et sundhedsmæssigt problem på dette niveau.

Regeringens ret til indflydelse på det enkelte individ ligger på en dynamisk grænse, der konstant diskuteres.

Påstanden må lyde, at sunde mennesker er billigere for staten med et belæg om, at de ikke bidrager til samfundet i højere grad og længere tid.

88-97	Det faktum at vi bruger så meget energi på at diskutere emnet og den stigende mængde overvægtige, er vel blot en indikator for det velfærdssamfund vi lever i og vores overfladiske bekymring som borgere af den vestlige verden.	Et godt menneske ville se bort fra denne debat, være ligeglade med hvad andre tænker, leve godt på sin egen måde og for sin egen skyld og bekymre sig om verdens egentlige problemer.	Konklusion: Det faktum at vi bruger så meget energi på at diskutere emnet og den stigende mængde overvægtige, er vel blot en indikator for det velfærdssamfund vi lever i og vores overfladiske bekymring som borgere af den vestlige verden.
-------	---	---	---

Tabel 10: Makrostrukturel analyse af Marias danskopgave

Linje	megaThema	makroThema	hyperThema	hyperNyt	makroNyt	megaNyt
	Opgaveformulering					
1	Overskrift: Redegørelse for den biografiske og den freudianske metode					
2-16		Redegørelse for biografisk metode Analyserer man en tekst ved hjælp af den biografiske metode, kræver det en baggrundsviden om forfatterens liv.	Analyserer man en tekst ved hjælp af den biografiske metode, kræver det en baggrundsviden om forfatterens liv.			
			Endvidere påpeger Tonnesen, at hændelser fra forfatterens privatliv kan være bearbejdet og gjort til elementer i teksten fiktive univers.			
17-26		Diskussion af anvendelighed (biografisk metode) Den biografiske metode er specielt anvendelig, når man kender til forfatteren.	Den biografiske metode er specielt anvendelig, når man kender til forfatteren.	Tonnesen nævner dagbogsoptegnelser, breve og forarbejde til den færdige tekst, der kan give læseren et indblik i, hvad der løb gennem hovedet på forfatteren.		
			Man skal dog passe på, at man ikke kommer til at trække tolkninger ned over historien, som ikke er relevante.	Ønsket om at finde elementer i historien der spejler sig i forfatterens liv, eller omvendt, kan give anledning til over- eller		

			fejlfortolkninger.
		Den biografiske metode kan også fint anvendes til tekster uden forfatter, som eksempelvis folkeeventyr, dog bedst i samspil med den socialhistoriske analysemetode.	Metoderne vil sammen give en idé om hvilket socialt og historisk miljø vi befinder os i, og i hvilke samfundsgrupper eventyret er blevet fortalt, på baggrund af personer og handling i fortællingen.
27-43	Redegørelse for psykoanalytisk metode Den psykoanalytiske metode, også kaldet den freudianske metode, bygger på Sigmund Freuds teori om menneskets tredelte personlighedsstruktur.	Den psykoanalytiske metode, også kaldet den freudianske metode, bygger på Sigmund Freuds teori om menneskets tredelte personlighedsstruktur.	
		I en freudiansk vil man forsøge at finde frem til, hvad der styrer de forskellige karakterer i en fortælling.	
44-50	Diskussion af anvendelighed (psykoanalytisk metode) Den freudianske analysemetode egner sig til fortællinger hvor tematikken kan tolkes fra et psykologiskperspektiv.	Den freudianske analysemetode egner sig til fortællinger hvor tematikken kan tolkes fra et psykologiskperspektiv.	Derfor vil man i de fleste tilfælde kunne bestemme, hvad karakterer med menneskelige egenskaber styres af – superegoet eller idet.
51	Overskrift: Diskussion med inddragelse af eksempler fra <i>Den grimme ælling</i> og <i>Gennem Rosenborg Have</i> .		

52-60	<p>Diskussion af biografisk metode med eksempler Den biografiske metode kan hjælpe dig til at forstå.</p>	Den biografiske metode kan hjælpe dig til at forstå.	Den kan klargøre pointer, man ellers havde misset.
61-80	<p>Diskussion af psykoanalytisk metode med eksempler Ved at analysere en tekst vha. den freudianske metode, kan vi forklare karakterernes handlinger.</p>	Ved at analysere en tekst vha. den freudianske metode, kan vi forklare karakterernes handlinger.	Denne individuationsproces vil man ofte hive ud når man analyserer tekster vha. freudiansk metode.
		I <i>Gennem Rosenborg</i> oplever vi, at de to karakterer i fokus, handler forskelligt.	Hun agerer som hun gør baseret på en følelse af lyst og kærlighed.
81-94	<p>Generel diskussion af, hvilke metoder der egner sig til hvilke tekster Både den biografiske og den freudianske analysemetode er teksteksterne, hvilket vil sige at de anvendes til at analysere teksten med udgangspunkt i idéer og teori der ikke har noget med teksten at gøre.</p>	Både den biografiske og den freudianske analysemetode er teksteksterne, hvilket vil sige at de anvendes til at analysere teksten med udgangspunkt i idéer og teori der ikke har noget med teksten at gøre.	Dog ville en analyse ikke tage skade af det tekstinterne element.
		Trækker man den biografiske metode ind over den freudianske, er det som om man laver en psykoanalyse på både H.C. Andersen og Herman Bang.	De to metoder understøtter hinanden og giver indblik for teksternes indhold og tematik.

KATHRINE OG MARIA UDVIKLER NYT TIDLIGERE END TOBIAS

Tabel 8 viser, at Tobias – foruden i indledningen – først begynder at udvikle Nyt fra linje 45. Dette kommer af, at Tobias giver relativt meget plads til redegørelsen i starten af opgaven (tabel 8, linje 9-44), som altså optager størstedelen af opgaven. I modsætning til Tobias udvikler Kathrine allerede Nyt i de redegørende afsnit via hendes karakteristik af argumentationsformen (tabel 9 linje 21-51) og udvikler dermed emnet tidligt i sin opgave. Allerede denne første observation indikerer, at udviklingen af Nyt kan være afhængig af elevernes kulturelle kapital. Pointen bliver endnu tydeligere, når man ser på, *hvordan* Kathrine og Maria udvikler Nyt.

Kathrine gør brug af metasproglige overgange mellem afsnittene, der fungerer som argumenter for, at hun i det hele taget laver karakteristikkene. Kathrine fortsætter med at udvikle hyperNyt i diskussionen (tabel 9 linje, 54-97), som til sidst akkumuleres til makro/megaNyt i konklusionen (tabel 9 linje, 88-97). Det samme gør Maria, som også udvikler Nyt i store dele af opgaven (tabel 10). Et eksempel på Marias emneudvikling er, at hun indleder med et hyperThema om den biografiske metodes anvendelighed i tilfælde, hvor læseren har kendskab til forfatteren (tabel 10, linje 17-26). Dette emne udvikler hun i afsnittet og kommer frem til den pointe, hyperNyt, at en litterær tekst dermed kan give et indblik i, hvad forfatteren tænkte under tekstproduktionen. Maria udvikler ligeledes hyperNyt i de diskuterende afsnit. I linje 52 til 80 i tabel 10 diskuterer Maria den biografiske og den freudianske metode og giver i linje 81-94 eksempler på, hvilke konklusioner det er muligt at drage med metoderne. Tabel 10 viser altså, at Maria i store dele af sin opgave akkumulerer hyperNyt, som samlet bidrager til emneudviklingen frem mod makroNyt. Noget tyder altså på, at elever, som i kraft af deres opvækst og opdragelse har en habitus, der ligger tæt på ad skolens, er bedre disponeret til at udvikle ny information, som også er i overensstemmelse med skolens krav til skriftlig dansk.

Tobias' udvikling af Nyt (tabel 8, fra linje 45) adskiller sig fra Marias ved at den sker ud fra en misforståelse af kronikgenrens krav om neutralitet, som vejledningen til dansk A anbefaler (Undervisningsministeriet, 2010: 27). Dette er et resultat af, at Tobias på makroThema-niveau thematiserer Mads Holgers synspunkter (tabel 8, linje 45-65), hvilket ideelt set skal thematisere alle de mere lokale hyperThemaer. Men i stedet for neutralt at afveje tekstmaterialets synspunkter, som kronikgenrens stiller krav om, kredser Tobias' diskussion om hans egen frihed til at bestemme over sine kostvaner, som her fungerer som hyperThemaer i diskussionen (tabel 8, linje 45-65).

HyperThematiseringen af personlige holdninger, som Tobias fortsætter med at udvikle i hyperNyt, hænger derfor ikke sammen med det overordnede makroThema-niveau. Her lider opgavens sammenhængskraft altså overlast, da Tobias ikke har en habitus, der prioriterer at skabe tematisk sammenhæng mellem makroThema- og hyperThema i diskussionen, og dermed lever hans habitus ikke op til kronikgenrens krav.

I modsætning til Tobias tager Maria sproglige valg, der er i overensstemmelse med skolens genrekrav. I redegørelsen thematiserer Maria bl.a. de valgte analysemetoder med fx formuleringerne: "Analyserer man en tekst ved hjælp af den biografiske metode" og "Den biografiske metode er specielt anvendelig". Det skaber et gentagende mønster i Thema-udviklingen, som strukturerer redegørelsen og viser, at Marias rammer redegørelsesgenrens krav. I det diskuterende afsnit benytter Maria sig derimod af et zigzag-mønster i Thema-udviklingen. Hun begynder bl.a. sætningerne med Themaerne "Til dette" og "Med disse metoder", som skaber et zigzag-mønster i Thema-udviklingen. Maria skaber med sine Themavalg overensstemmelse mellem sine lingvistiske valg og de relevante genrer. Det kan være et udtryk for, at Marias habitus bruger sproget på en konsistent måde, der er i overensstemmelse med skolens genrekrav, hvilket gør det let at læse.

Forskellen mellem Tobias og Marias sproglige valg kan være et udtryk for, at de fra starten har haft ulige chancer for at opfylde skolens krav. Deres forskellige niveauer af kulturel kapital, som er resultat af forskelle i opvækst, kan påvirke deres chancer for at klare sig godt i skolen. I kraft af de genrenormer, som skolen opstiller, faciliterer den en reproduktion af uligheden blandt eleverne, idet kun de elever med den rette habitus kan leve op til genrenormerne. En ulighed som i Marias og Tobias' tilfælde sætter sig igennem i deres sproglige valg.

KATHRINES OPGAVE HAR STØRRE SAMMENHÆNGSKRAFT END TOBIAS'

I opgavens indledning har Tobias valgt at thematisere ordene "vi" og "man" (tabel 8, linje 1-21). Det ubestemte pronomen "man" bruger han til at henvise til folk i almindelighed, og med brugen af "vi" inkluderer han sig selv. Valgene af disse Themaer i indledningen giver en læser, der deler skolens habitus, en forventning om at få ny information om sundhedsidealiser på et generelt plan. Men konklusionen indfrier ikke disse forventninger. Her thematiserer Tobias i stedet pronomenet "jeg" flere gange, som han bruger til at henvise til sig selv (tabel 8, linje 45-65). Med brugen af "jeg" i konklusionen når Tobias altså ikke op på det generelle niveau, som han lægger op til i indledningen, hvilket er med til at svække opgavens sammenhængskraft.

I Kathrines opgave er sammenhængskraften mellem indledning og konklusion bedre, da hun konkluderer på megaThema-niveau (tabel 9, linje 88-97). Det gør hun for det første ved at indlede konklusionen med sætningen: "Det faktum at vi bruger så meget energi på at diskutere emnet og den stigende mængde overvægtige" (tabel 9, linje 88-89), som griber direkte tilbage til en parallelsætning i indledningen: "Et af de mest omdiskuterede emner i den vestlige verden er sundhed" (tabel 9, linje 1-10). Det knytter konklusionen til indledningen. For det andet viser Kathrines paradigmatisk valg af Themaer i indledning og konklusion, at hun fastholder fokuset på det almenmenneskelige plan, da hun thematiserer de generelle pronomener "vi" og "man" og tilføjer substantivet "folk" i konklusionen.

Kathrines og Tobias' brug af pronomener illustrerer, at graden af overensstemmelse mellem deres egne habitusser og skolens habitus varierer. Kathrines habitus stemmer i højere grad overens med skolens, og derfor evalueres hendes opgave af læreren mere positivt end Tobias', hvis habitus i lavere grad er overensstemmende med skolens. Tobias er altså ikke en dårlig sprogbruger, men hans normer for skriftlighed er bare anderledes end skolens normer, og derfor bliver hans opgave evalueret lavere end Kathrines. Det betyder, at det, der sætter dem i stand til at leve op til skolens krav, er et produkt af deres habitus, som er blevet til uden for skolens regi. Hvis skolen ikke ekspliciterer, hvordan eleverne lever op til kravet om at skabe sammenhæng i deres opgaver, udøver skolen en form for symbolsk vold, idet den skaber ulige chancer for succes. I et bourdieusk perspektiv bidrager skolen således til at fastholde den sociale arv.

7 Reproducerer lærerne klasseforskellene i deres feedback?

I den tredje delanalyse undersøger vi, om lærerne er med til at reproducere elevernes kulturelle kapital i deres feedback. Mere specifikt er vi interesseret i at undersøge, om lærerne ubevidst udøver en usynlig forskelsbehandling mellem elevgrupperne og dermed bidrager til reproduktionen af de sociale klasser. Det har vi gjort ved at inddele de i alt 16 opgaver, vi har modtaget, i to grupper efter elevernes niveauer af kulturel kapital. Vi definerer lav kulturel kapital som et niveau, der ligger under stikprøvens gennemsnit på 0,47, og høj kulturel kapital som et niveau, der ligger over. Da vores casemateriale er begrænset til 16 opgaver, kan vi ikke drage generelle konklusioner, men kun beskrive det som tendenser. Disse tendenser kan dog indikere, hvordan lærernes feedback fordeler sig i forhold til elevernes forskellige niveauer af kulturel kapital i populationen.

7.1 Metodiske overvejelser

Til analysen af lærernes feedback kombinerer vi en kvantitativ og en kvalitativ metode. Vi har brugt en kvantitativ metode til at kategorisere feedbacken efter de fire funktioner, som feedbacken opfylder (se tabel 11). Overordnet fungerer lærerens feedback enten som begrundelse for karaktergivningen eller som opgavevejledning til eleven. Det vil sige, at feedbacken enten har en vurderende eller en vejledende funktion. Den vurderende feedback kan yderligere opdeles i to kategorier, som dækker lærernes positive og negative vurderinger, mens den vejledende feedback kan opdeles efter, hvorvidt læreren kommenterer på, hvad eleven kunne have gjort bedre i opgaven, eller hvad eleven skal gøre bedre til næste gang.

Tabel 11: Oversigt over feedbackkategorier

Feedbackens funktion	Lærernes handlinger
Vurderende	1 Positive vurderinger
	2 Negative vurderinger
Vejledende	3 Forslag til, hvad eleven kunne have gjort bedre i opgaven
	4 Forslag til, hvad eleven skal gøre bedre til næste gang

For hver elevgruppe har vi optalt antallet af forekomster inden for hver kategori og omregnet forekomsterne til et gennemsnitligt antal pr. opgave. Dette tal udtrykker hyppigheden for hver kategori pr. opgave. Længden af feedback inden for kategorierne varierer. Nogle gange bruger lærerne få ord, fx når de med kommentarer som ”Godt” eller ”Lige præcis” giver positive vurderinger. Andre gange bruger de flere sætninger på at forklare, hvad eleven skulle have gjort bedre i opgaven. Det er derfor ikke tilstrækkeligt kun at tælle antallet af forekomster. Vi har forsøgt at kompensere for dette forhold ved, inden for hver kategori, at tælle antallet af ord. Antallet af ord inden for hver kategori har vi omregnet til procent, som udtrykker det gennemsnitlige antal ord for hver kategori.

På baggrund af feedbackoptællingen foretager vi løbende en analyse af mere kvalitativ karakter, som skal afdække, hvordan tendenserne i den kvantitative analyse konkret kommer til udtryk i lærernes feedback.

7.2 Forskelle i feedbackens længde, funktion og indhold til elevgrupperne

Resultaterne af feedbackanalysen kan aflæses af tabel 12 herunder.

Tabel 12: Feedbackens funktioner fordelt på kulturel kapital

	Lav kulturel kapital				Høj kulturel kapital			
	Antal forekomster	Gns. antal forekomster pr. opgave	Gns. antal ord pr. opgave	Gns. andel ord pr. opgave (%)	Antal forekomster	Gns. antal forekomster pr. opgave	Gns. antal ord pr. opgave	Gns. andel ord pr. opgave (%)
1 Positive vurderinger	13	4,3	44	44%	112	8,6	84	46%
2 Negative vurderinger	19	6,3	33	33%	93	7,2	20	11%
3 Forslag til, hvad eleven kunne have gjort bedre i opgaven	5	1,7	20	20%	41	3,2	50	27%
4 Forslag til, hvad eleven skal gøre bedre til næste gang	1	0,3	2	2%	15	1,2	29	16%
Opgaver i alt		3				13		
Gns. antal ord for feedback		99				183		

Kilde: Tallene i tabellen er fundet via en optælling af feedbacken i de 16 indsamlede opgaver.

Note: For overskuelighedens skyld er tallene i procent afrundet til hele tal.

Optællingen af det gennemsnitlige antal ord pr. opgave er afrundet til hele tal, da det ikke giver substantielt mening at rapportere decimaler ved ordoptælling. Det gennemsnitlige niveau af kulturel kapital blandt alle respondenter i datamaterialet er 0,47, og dette tal angiver skellet i vores opdeling mellem lav og høj kulturel kapital.

FEEDBACKENS LÆNGDE

Af tabel 12 nederst fremgår det, at gennemsnitslængden på feedbacken til opgaver skrevet af elever med lav kulturel kapital er 99 ord, mens den til opgaver skrevet af elever med høj kulturel kapital er 183 ord. Tallene indikerer tilsyneladende, at elever med høj kulturel kapital får næsten dobbelt så meget feedback som elever med lav kulturel kapital, hvorfor elevgruppernes skriftlige udvikling understøttes på ulig vis. De eleverne, der allerede i kraft af deres opvækst har de bedste forudsætninger for at få succes i skolen, modtager næsten dobbelt så meget hjælp af deres lærer, som de elever, der har de dårligste forudsætninger. Hvis resultaterne her peger på en faktisk tendens i populationen, så synes danskundervisning i gymnasiet at bidrage til at fastholde og forstærke den sociale arv. Dermed kontrasterer analysens resultater også den gængse forestilling om, at skolen har en social udliggende effekt.

KATEGORI 1 OG 2: POSITIVE OG NEGATIVE VURDERINGER

Dette billede bekræftes af analysens øvrige resultater. For elevgruppen med høj kulturel kapital er den gennemsnitlige andel af positive vurderinger pr. opgave lidt større (46%) end for elevgruppen med lav kulturel kapital (44%). Samtidig er andelen af negative vurderinger væsentligt mindre til elevgruppen med høj kulturel kapital (11%) end til elevgruppen med lav kulturel kapital (33%). Det tyder altså på, at der er en tendens til, at jo højere kulturel kapital eleverne har, jo færre negative vurderinger modtager de. Det kan være et problem, hvis de mange negative kommentarer virker demotiverende på elevgruppen med lav kulturel kapital. Elevgruppen er i forvejen dårligere disponeret for at imødekomme de krav, der bliver stillet til den i skolen, fordi gruppens habitus er anderledes end lærernes og skolens. Der er en risiko for at lærernes negative vurderinger til elevgruppen virker reproducerende i den forstand, at lærerne fjerner elevernes lyst til at udvikle deres skriftlighed. Lærernes forskelsbehandling af de to elevgrupper kan altså karakteriseres som en symbolsk voldelige handling, idet lærerne ”straffer” gruppen med lav kulturel kapital med negative vurderinger, mens de ”belønner” gruppen med høj kulturel kapital med færre negative og flere positive vurderinger.

KATEGORI 3 OG 4: FORSLAG TIL FORBEDRINGER

Det samme billede tegner sig, når man kigger på resultaterne for lærernes vejledende feedback. Af tabel 12 fremgår det, at selvom lærerne giver vejledende feedback til begge elevgrupper, så varierer

omfanget væsentligt mellem grupperne. For elever med høj kulturel kapital udgør kategori 3 (forslag til, hvad eleven kunne have gjort bedre i opgaven) 27% af den samlede feedback, mens denne type feedback for elever med lav kulturel kapital kun udgør 20%. Det svarer til, at elevgruppen med høj kulturel kapital i gennemsnit får 50 ord med forslag til forbedringer i opgaven, mens elevgruppe med lav kulturel kapital kun får 20 ord. I kategori 4, som dækker lærernes forslag til, hvad eleverne skal gøre bedre til næste gang, er variationen mellem de to elevgrupper endnu større. Af tabel 12 fremgår det, at forslag til fremtidige forbedringer udgør 16% af den samlede feedback til elevgruppen med høj kulturel kapital, mens den kun udgør 2% af den samlede feedback til elevgruppen med lav kulturel kapital.

Resultaterne peger altså på, at lærernes vejledende feedback fordeler sig skævt mellem de to elevgrupper. Problemets kerne er, at elevernes muligheder for at blive gode skrivere er ulige. Da eleverne med høj kulturel kapital får mere vejledende feedback, har de bedre chancer for at udvikle sig til gode skrivere, end eleverne med lav kulturel kapital, som får mindre vejledende feedback og dermed har dårligere chancer for at udvikle de samme skrivekompetencer.

Skævheden mellem de to elevgrupper bliver yderligere forstærket, når man studerer de kvalitative forskelle i feedbacken til de to elevgrupper. Her synes nemlig at udspille sig to vidt forskellige dialoger mellem lærerne og elevgrupperne. Den vejledende feedback til Tobias (lav kulturel kapital) og Kathrine (høj kulturel kapital) illustrerer dette.

Til Tobias skriver læreren bl.a.: ”Inddrag begreber som rygdækning og gendrivelse” og ”Du har også nogle gode begreber, men kan indsætte yderligere”. Lærerens instruktioner om at anvende flere begreber fremstår som en opfordring til at reproducere danskfagets begreber uden at reflektere over deres indhold, anvendelse og begrænsninger. Dermed får Tobias ikke en forståelse af, at begreberne som retoriske redskaber kan bidrage til hans egne kritiske refleksion over argumentationen. Med et begreb lånt fra Bourdieu og Passeron instruerer læreren altså Tobias i at *reproducere* skolens habitus på bekostning af hans egen. Dermed får Tobias potentielt set mere succes i skolen, men spørgsmålet er, om det overhovedet er gavnligt for elever blot at gengive relevante faglige begreber i den rette kontekst, hvis det ikke sker på baggrund af en kritisk refleksion over, hvad begreberne bidrager med til tekstanalysen, og hvilke begrænsninger de sætter for fortolkningen. Hvis lærerens feedback havde lagt op til en sådan kritisk refleksion, kunne den potentielt set give Tobias muligheden for at kritisere de normer, som skolen pålægger ham og hermed kritisere de usynlige samfundsmæssige strukturer, han er underlagt. Men ved at han tilegner sig skolens habitus, som feedbacken lægger op til, legitimerer Tobias uddannelsessystemets magt til at udpege de gode skrivere, eller med Bourdieu og Passerons begreb ’arvingerne’, hvilket i sidste instans er med til at reproducere klassesamfundet.

Til Kathrine, som har høj kulturel kapital, lægger lærerens feedback derimod op til refleksion. Læreren skriver fx: ”Du skal bare altid overveje, om det er nødvendigt at inddrage citater i forhold til hvor meget, du bruger det.” Kathrine guides til at reflektere over sine valg og fravalg af citater og dermed *producere* en tekst, som skal være relevant for læseren. Eksemplerne viser, hvordan den samme lærer giver forskellig feedback til elever med hhv. høj og lav kulturel kapital. Mens Kathrine vejledes i, hvordan hun *producerer* en reflekteret tekst, guides Tobias i at *reproducere* kronikgenren. Med Bourdieu og Passerons terminologi karakteriseres forskelsbehandlingen som en symbolsk voldelig handling, idet den på et usynligt plan bidrager til at fastholde den sociale arv. For selvom Tobias lærer at beherske kronikgenren ved at følge sin lærers instruktioner og dermed får adgang til samme diskursive praksisser som elever med høj kulturel kapital, brydes den sociale arv ikke, hvis de elever, der udviser reflekteret omgang med tekster (og modtager feedback herom) alligevel fremhæves på bekostning af elever som Tobias.

8 Konklusion

Samlet set illustrerer den tredelte analyse, at elevernes karakterer i skriftlig dansk afhænger af faktorer uden for skolens regi. Elevernes hjemlige rammer, deres interesser og forældrenes opdragelse og kommunikation med deres børn bidrager alt sammen til, at nogle elever klarer sig bedre i skriftlig dansk end andre. Og effekten er endda ikke uvæsentlig: Elever med mest kulturel kapital får 25% højere karakterer i skriftlig dansk end elever med mindst kulturel kapital. På et mere strukturelt plan bidrager den første delanalyseres resultater således til at aflive myten om, at uddannelsessystemet har en social udlignende effekt. Det understreges yderligere i de to efterfølgende delanalyser, som viser at elevernes kulturelle kapital sætter sig igennem i deres skriftlige opgaver, og at lærernes feedback er med til at reproducere elevernes kulturelle kapitaler. Analysen af lærernes feedback indikerede, at elever, der allerede kommer fra ressourcerstærke hjem, belønnes med positive vurderinger og modtager vejledende feedback, der lægger vægt på refleksion, mens de mindre ressourcerstærke elever modtager flere negative vurderinger og mindre vejledende feedback, der ikke fremmer deres refleksionsevne. Dermed lægger lærerne i deres feedback til eleverne med lav kulturel kapital op til, at de skal lære at *reproducere* skolens genrenormer, mens eleverne med høj kulturel kapital modtager hjælp til at *producere* reflekterede tekster. På et strukturelt plan betyder det, at lærerne forhindrer elevgruppen med lav kulturel kapital i at stille sig kritisk over for skolens arbitrære normer og dermed de samfundsmæssige strukturer, som elevgruppen er underlagt. Lærernes forskelsbehandling er altså ikke kun med til at fastholde, men også til at forstærke den sociale arv blandt eleverne. I et bourdieusk perspektiv bekræfter resultaterne således reproduktionsteorien og viser, at uddannelsessystemet fortsat producerer og reproducerer sociale uligheder.

Referencer

- Bang Petersen, P. (2012). Indekskonstruktion. I L. Bøgh Andersen, K. Møller Hansen, & R. Klemmensen (Red.), *Metoder i statskundskab* (2. udg., s. 401–421). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1987). What Makes a Social Class? On The Theoretical and Practical Existence of Groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, 1-17.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet. (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hestbæk Andersen, T. & Smedegaard, F. (2005). *Hvad er meningen?* (1. udg., Bd. 2005). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jæger, M. M. (2009). Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces*, 87(4), 1943–1971.
- Järvinen, M. (2007). Pierre Bourdieu. I H. Andersen & L. Bo Kaspersen (Red.), *Klassisk og moderne samfundsteori* (4. udg., s. 345–366). København.
- Kristensen, Tore og Inge Lise Pedersen (2006) Sociolingvistik. *NyS* 34-35: 217-257
- Møller Hansen, K. (2012). Kvantitative datakilder. I L. Bøgh Andersen, K. Møller Hansen, & R. Klemmensen (Red.), *Metoder i statskundskab* (2. udg., s. 287–301). København: Hans Reitzels Forlag.
- Møller Hansen, K., & Klemmensen, R. (2012). Lineær regression (OLS). I L. Bøgh Andersen, K. Møller Hansen, & R. Klemmensen (Red.), *Metoder i statskundskab* (2. udg., s. 384–400). København: Hans Reitzels Forlag.

- Risbjerg Thomsen, S. (2012). Stikprøveudvælgelse. I L. Bøgh Andersen, K. Møller Hansen, & R. Klemmensen (Red.), *Metoder i statskundskab* (2. udg., s. 324–338). København: Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet. (2016). Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser. Hentet 17. januar 2018, fra http://cms.uvm.dk/global/news/uvm/udd/gym/2016/jun/160603_bredt_forlig_om_gymnasiereform.
- Undervisningsministeriet. (2013). Dansk A – stx, juni 2013. I Undervisningsministeriet *Bekendtgørelse om uddannelse til studentereksamen*. Hentet d. 19. januar 2019, fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152507#Bil15>
- Undervisningsministeriet. (2010). *Vejledningen/ Råd og vink. Stx-bekendtgørelsen Dansk A*. Hentet d. 8. december 2018, fra <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2013/fag-paa-stx?fbclid=IwAR28QeZKNahqI14dvV3HO4gKoa3ypxQ4FpoxeQx4JGoUkWrZbUUEAnRHf70>