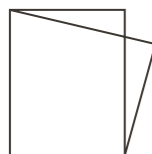


## Ny ph.d.-afhandling: Feedback, elevperspektiver og ulighed i skolen

(Ph.d.-forsvar: April 2019)



Bent Sortkær, post.doc., Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Oplever eleverne i klasseværelset at få lige meget feedback og feedback af samme kvalitet? Nej, er svaret.

Det var det ultrakorte resumé af ph.d.-afhandlingen *Feedback, elevperspektiver og ulighed i skolen*. Den danske folkeskole skaber ulighed ved at tilbyde elever fra middelklassehjem med mange bøger i reolen mere feedback og feedback af en bedre kvalitet, end der tilbydes de elever, der kommer fra hjem med få bøger i reolen.

I afhandlingen undersøger jeg, hvordan elever i den danske folkeskole oplever den feedback-praksis, der foregår rundt om på landets skoler. Motivationen for undersøgelsen har to udspring. For det første har jeg en brændende interesse for at undersøge og blive klogere på, hvilke mekanismer der er på spil i folkeskolen, som kan virke uligheds-skabende. Det synes veldokumenteret, at elever, der kommer fra såkaldte

ressourcestærke hjem, får et større udbytte af at gå i skole (Rockwool Fondens Forskningsenhed 2019), men meget lidt forskning har bevæget sig ind i klasserummet og undersøgt, hvordan elevernes og lærernes handling og gøren i den daglige undervisning relaterer sig til elevernes sociale baggrund, og om disse interaktioner kan fremme eller generere den ulighed, vi ved, der findes i folkeskolen. Derfor har jeg i afhandlingens analyser bevæget mig helt ind i klasseværelserne rundt om i landet for at undersøge, hvad der foregår her. For det andet har jeg fundet det påtrængende at nuancere det billede, der i disse år bliver tegnet af feedback som læringens EPO. John Hatties (hvis ikke du kender ham, så spørg en tilfældig folkeskolelærer) bog *Visible Learning* (Hattie 2009) har, i forening med landets velvillige uddannelsessystem, skabt et billede af feedback som særdeles effektivt i forhold til at gøre landets folkeskoleelever dygtigere. Det billede er da også langt hen ad

vejen sandfærdigt. En række studier har fundet store positive effekter af at give eleverne feedback; elever, der modtager feedback, lærer mere end elever, der ikke modtager feedback. Men forskningen viser også, at ikke al feedback virker læringsfremmende, idet enkelte studier også finder, at de elever, der ikke modtager feedback, lærer mere end de elever, der modtager feedback. En oversigtsartikel finder således, at mere end én ud af tre af alle effektstørrelser på sammenhængen mellem feedback og læringsfremgang er negative (Kluger & DeNisi 1996). Min interesse har dog ikke været at deltage i denne diskussion om, hvorvidt effekten af feedback er negativ eller positiv; min interesse har været at beskrive den feedbackpraksis, der foregår i den danske folkeskole, som den opleves af eleverne. En meget lille del af den forskning, der beskæftiger sig med feedback, har elevernes perspektiver herpå med i deres empiriske design. Derfor ved vi meget lidt om, hvorvidt alle elever i klassen oplever at få lige meget feedback, eller om eleverne oplever at få feedback af forskellig kvalitet. Derfor har jeg spurgt eleverne, hvordan de oplever den feedbackpraksis, der foregår i deres klasse.

Disse to interesser (ulighed og feedback) har samlet motiveret en undersøgelse af, om der i den daglige undervisning og den feedbackpraksis, der foregår i den danske folkeskole, som den opleves af eleverne, kan være mekanismer i spil, som fremmer ulighed ved at tilbyde eleverne i klassen ulige muligheder for at lære. Helt konkret har jeg spurt til elevernes oplevelse af den feedback, de modtager fra deres matematiklærer og fra deres klassekammerater, og så, ved hjælp af statistisk analyse, har jeg

undersøgt, om mængden og kvaliteten af denne feedback afhænger af elevernes sociale baggrund. Dette har gjort det muligt at undersøge, om der måtte være systematiske forskelle mellem eleverne i forhold til, hvordan de oplever lærerens og klassens feedbackpraksis. Jeg vil nedenfor præsentere to af de fund, jeg har gjort mig i afhandlingen.

### Kulturel kapital

Overordnet har jeg været interesseret i sammenhængen mellem elevernes sociale baggrund på den ene side, og hvordan de oplever klassens feedbackpraksis på den anden side. Der findes dog flere måder at måle eller vurdere elevernes sociale baggrund på. I én analyse har jeg anvendt Pierre Bourdieus begreb kulturel kapital som en måde at gøre elevernes sociale baggrund målbar på. Kulturel kapital har at gøre med kendskab til den dominerende kultur i samfundet og særligt evnen til at forstå og benytte et dannet sprog (Sullivan 2002, s. 145). Det særlige ved kulturel kapital er, at det ikke er noget, der tillæres i skolen, argumenterer Bourdieu, men noget eleverne har med hjemmefra. Samtidig værdsættes kulturel kapital i skolen og belønnes. På denne vis fremfører Bourdieu en kritik af uddannelsessystemet, idet det i langt højere grad er middelklassens børn, der besidder kulturel kapital, og at disse således favoriseres af uddannelsessystemet. I artiklen '*Cultural capital and the perception of feedback*' (Sortkær 2019a) finder jeg, at jo mere kulturel kapital eleverne besidder, des mere feedback oplever eleverne at modtage fra deres lærer. Hvis man således sammenligner to elever af samme køn, med samme etniske baggrund og med samme færdighedsniveau, så vil den elev, som diskuterer politik med sine forældre,

som ofte besøger museer og gallerier, og som har mange bøger i reolen og landkort på væggen, opleve at modtage mere feedback end den elev, der i mindre grad gør og har dette. Resultatet viser, at elever, som ikke besidder meget kulturel kapital, derfor kan have vanskeligere ved at opnå succes i skolen end de børn, der besidder meget kulturel kapital, uagtet deres reelle færdighedsniveau, idet førstnævnte elever ikke er opdraget ind i dette sprog og disse koder. Med dette teoriapparat bliver det derved muligt at forklare den forskel, jeg i studiet finder i mængden af oplevet feedback. Enten sker der det, at eleverne med megen kulturel kapital får mere feedback fra læreren, grundet en positiv særbehandling, eller også sker der det, at læreren tilbyder alle elever lige mængder feedback, men at elever med megen kulturel kapital i højere grad end elever med lidt kulturel kapital oplever denne som værende feedback. Uanset hvilken af de to mekanismer der er i spil, viser resultatet, at folkeskolens feedbackpraksis skaber ulighed.

### Direktiv og faciliterende feedback

I et andet studie trækker jeg på de to typer af formativ feedback, der i litteraturen beskrives som direktiv feedback og faciliterende feedback (Straub 1996). Den direkte feedback beskrives som lærerstyret og med klare anvisninger eller forslag til, hvordan eleven skal komme videre med det problem, denne sidder med, og formen er derfor primært monologbaseret. Den faciliterende feedback indeholder omvendt ofte kun implicite anvisninger eller forslag til, hvordan eleven kan komme videre med et givent problem. Denne type feedback er samtidig mere dialogbaseret i sin form, hvor lærer og elev i samspil

## Jo mere kulturel kapital eleverne besidder, des mere feedback oplever eleverne at modtage fra deres lærer.



udforsker det problem, eleven sidder med. Begge typer af feedback er således formativ i sin funktion, idet de begge har til formål at hjælpe eleven videre i dennes læreproces, men understøtter forskellige kompetencer hos eleven. De elever, der modtager direktiv feedback, lærer at følge lærerens anvisninger, mens de elever, der modtager faciliterende feedback, lærer at komme med egne løsningsmodellen. Det at frembringe egne løsningsmodeller kobles i litteraturen ofte sammen med begrebet selvreguleret læring, hvilket vurderes som en central kompetence i det 21. århundrede.

I artiklen *'Feedback for everybody? Exploring the relationship between students' perceptions of feedback and students' socioeconomic status'* (Sortkær 2019b) finder jeg, at elever, som kommer fra hjem med høj socioøkonomisk status, oplever at få mere faciliterende feedback end elever, som kommer fra hjem med lav socioøkonomisk status. Denne forskel gælder også, hvis vi sammenligner to elever af samme køn, med samme etniske baggrund og med samme færdighedsniveau, så vil den

elev, hvis forældre er højtuddannet, har job med høj status, har to biler i carporten og en masse bøger i reolen, opleve at få mere faciliterende feedback end den elev, hvor dette ikke er gældende. I forhold til den anden type feedback, direktiv feedback, er der ingen sammenhæng mellem social baggrund og oplevet feedback.

**Feedback, som den opleves af eleverne**  
Resultaterne fra mine studier skriver sig ind i den sociologiske forskning i ulighed og præsenterer nogle bud på, hvordan ulighed opstår i den daglige undervisning rundt om på landets folkeskoler. Resultaterne er yderst aktuelle ind i den danske uddannelsespolitiske diskurs, hvor folkeskolen siden folkeskole-reformen i 2014 har fremhævet som et centralt mål, at alle elever bliver så dygtige, som de kan, uanset deres sociale baggrund. Samtidig er der landet over kommet en stigende opmærksomhed og fokus på at give feedback i skolen. Mine resultater tyder på, at disse to bevægelser, at opnå elevernes fulde potentiale og et øget fokus på feedback, på paradoksal vis kan modarbejde hinanden.

At inddrage elevernes mange forskellige perspektiver på klasserummet har været særdeles frugtbar i min undersøgelse af, hvordan folkeskolen tilbyder eleverne ulige muligheder for at lære. På samme vis kan et øget fokus på elevernes perspektiver i den daglige undervisning vise sig at være vejen til at minimere denne ulighed. Jeg argumenterer derfor i afhandlingen for nødvendigheden af i større grad at inddrage elevernes oplevelse og forståelse af den givne feedback. Dette kunne eksempelvis gøres med spørgsmål som: "Hvordan forstod du det, vi netop talte om?", og videre "Hvordan vil du bruge denne feedback i dit videre arbejde?".

Hvis ovenstående har givet dig lyst til at læse mere, er der yderligere læsning i afhandlingens to øvrige artikler samt i afhandlingens opsamlende kapitel. Sidstnævnte ligger tilgængeligt online (søg på afhandlingens titel og 'pure').

## REFERENCER

Hattie, J.A. (2009). *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.

Kluger, A.N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.

Rockwool Fondens Forskningsenhed (2019). Den sociale arv har konsekvenser hele livet. September 26, 2019, from <https://www.rockwoolfonden.dk/artikler/den-sociale-arv-har-konsekvenser-hele-livet/>.

Sortkær, B. (2019a). Cultural capital and the perception of feedback. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 647-663. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1566867>.

Sortkær, B. (2019b). Feedback for everybody? Exploring the relationship between students' perceptions of feedback and students' socioeconomic status. *British Educational Research Journal*, 45(4), 717-735. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/berj.3522>.

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.

Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers? *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.