



Feedback i Studenterperspektiv

En kvalitativ analyse på to samfundsvidenskabelige uddannelser



Rikke von Müllen, Torben Bechmann Jensen, Henrik Hansen 2018

Projektgruppen

Rikke von Müllen, cand.mag., specialkonsulent i Pædagogisk Center Samfundsvidenskab.
rvm@samf.ku.dk

Torben Bechmann Jensen, ph.d., lektor i psykologi og studieleder for psykologiuddannelserne.
torben.bechmann@psy.ku.dk

Henrik Hansen, ph.d., professor i økonomi og studieleder for uddannelserne i Økonomi og Global Development.
henrik.hansen@econ.ku.dk

Kim Abel Jessen, Cand.scient.anth., gennemførte størstedelen af dataindsamlingen

Indholdsfortegnelse

PROJEKTGRUPPEN	2
PUNKTRESUMÉ	5
RESUMÉ	5
1. BAGGRUND FOR UNDERSØGELSEN.....	8
1.1 Ordet 'Feedback'	10
2. METODE	11
2.1 Det kvalitative undersøgelsesdesign	11
2.2 De undersøgte uddannelser	12
2.3 Informantudvælgelse og rekruttering	13
2.4 Interviews	15
2.5 Analysemetode	16
3. DEFINITIONER AF FEEDBACK.....	17
3.1 Studerendes definitioner af feedback	17
3.2 Grænsetilfælde	21
3.3 Opsamling på studerendes definitioner af feedback.....	23
4. FORMÅL MED FEEDBACK.....	24
4.1 Formål: læring	24
4.2 Formål: relation	39
4.3 Faren ved manglende feedback	43
4.4 Formål: effektivitet	46
4.5 Formål: Gensidighed og retfærdighed	48
4.6 Opsamling formål med feedback.....	53
5. POSITIV OG NEGATIV FEEDBACK	54
5.1 Motivation	54

5.2 Læring.....	56
5.3 Feedbackgivers opførsel.....	58
5.4 Opsamling.....	60
6. FEEDBACKENS OVERFØRBARHED.....	61
6.1 Overførsel af feedback mellem fag.....	61
6.2 Overførsel af feedback inden for fag.....	65
6.3 Kollektiv feedback.....	67
7. HIERARKIER.....	70
7.1 Videnshierarki.....	70
7.2 Feedbackrelationer og -formål.....	75
7.3 Identifikationshierarki.....	76
7.4 Opsummering.....	79
8. PEER FEEDBACK.....	80
8.1 Definitioner af og kendskab til peer feedback.....	80
8.2 Samarbejde med medstuderende.....	81
8.3 Behovet for rammesætning.....	82
8.4 Ressourcebesparelse ved peer feedback.....	85
8.5 Studerendes tidsforbrug.....	86
8.6 Tillid og selvtillid i peer feedback.....	87
8.7 Udbyttet af at være feedbackgiver.....	96
8.8 Opsummering.....	101
9. KOMMENTARER.....	102
REFERENCER.....	104
BILAG 1.....	109
BILAG 2.....	110

Punktresumé

- De studerende ønsker feedback, der kan hjælpe dem til faglig forbedring.
- De studerende ønsker feedback, der hjælper dem med at være effektive i deres faglige udvikling.
- Især de BA-studerende har fokus på feedback som korrektion og information om, hvordan man producerer den rigtige løsning.
- De studerende taler ikke om selvevaluering eller selv-feedback som et endemål.
- For nogle studerende betyder det meget, at feedback giver dem motivation og anerkendelse og modvirker følelsen af at være alene.
- De studerende sætter lærer-feedback højt uden at skelne mellem studenterinstruktører og erfarne undervisere.
- Uhøflig og uvenlig feedback er ikke et problem.
- Udbyttet af peer feedback kommer især af at *give* peer feedback.
- Brødtekst: Times New Roman 12 pkt., linjeafstand/line spacing: halvanden/1,5.

Resumé

På KU er der truffet beslutning fra centralt hold om “Mere feedback til studerende”. Denne beslutning står institutterne for at udforme implementeringen af.

De to studieledere for uddannelserne i Psykologi og Økonomi ønskede på den baggrund mere viden om, hvilke feedback-tiltag der var mest brug for på deres uddannelser og arrangerede derfor i samarbejde med en pædagogisk konsulent en interviewundersøgelse af hhv. økonomi- og psykologistuderendes opfattelser af feedback.

I alt 19 studerende blev interviewet -12 individuelt og 7 fordelt i 2 fokusgrupper. Interviewene var eksplorative og svagt strukturerede. Målet var at indkredse, hvad de studerende egentlig taler om, når de taler om feedback, og hvad de studerendes motivation er for at ønske, opsøge eller undgå feedback. Denne rapport gengiver og analyserer resultaterne af studenterinterviewene.

En hovedkonklusion er, at de studerende først og fremmest giver udtryk for at ønske feedback, der kan hjælpe dem til faglig forbedring på en effektiv måde. Der er studerende, der ønsker, at feedback skal give dem ros, synlighed, anerkendelse eller samhørighed med underviser, men de forklarer i

vidt omfang disse ønsker som et trin i den faglige forbedring, f.eks. fordi det motiverer dem til studiearbejdet. En undtagelse, der udfordrer billedet af den faglige forbedring som det vigtigste formål, er, at vi ser nogle studerende, der er fokuserede på gensidighed eller retfærdighed mellem dem og underviseren eller universitetet i den forstand, at de begrundet deres forventning om grundig feedback med, at det vil være retfærdigt, når de har arbejdet hårdt, at underviser også skal arbejde hårdt.

Hvad udgør så faglig forbedring i de studerendes optik? Her træder der et langt mere blandet billede frem, og informanternes udsagn henviser til læringsmål på alle taksonomiske niveauer. Vi ser dog et relativt stærkt fokus især hos de BA-studerende på feedback som korrektion og information om, hvordan man producerer ”den rigtige” løsning. Andre taler om, at feedback skal hjælpe dem til at ”knække koden” til fagfællesskabets bedømmelseskriterier, og i det hele taget er der meget fokus på eksamen og karakterer hos mange af vores informanter. Vi ser næsten ingen tegn på, at de studerende er bevidste om, at slutmålet er at blive kvalificeret til at selvevaluere sine faglige produkter. Kun i forbindelse med rollen som *giver* af peer feedback taler nogle af de studerende om oplevelser, der kan tolkes som, at rollen som feedbackgiver kvalificerer dem til at selvevaluere.

Hvilket mål, man pejler efter som studerende, påvirker naturligvis også opfattelsen af, hvem der kan give god feedback. De studerende, der er ude efter korrekt korrektion, er også ude efter en feedbackgiver med autoritet, og ikke overraskende placerer de undervisere øverst i dette videnshierarki. Interessant nok skelner de studerende dog i meget begrænset omfang mellem forskellige typer af undervisere og tilskriver i mange tilfælde studenterinstruktorer lige så stor værdi som fastansatte som feedbackgivere. Et alternativt hierarki optræder i nogle interviews og er baseret på, hvor meget feedbackgiver ligner en selv. Jo mere lighed, jo bedre kan feedbackgiver forstå ens misforståelser og hjælpe en videre i et forståeligt sprog. I dette identifikationshierarki er medstuderende øverst og erfarne fastansatte nederst.

Et andet centralt aspekt vedrørende formålet med feedback er, at de interviewede studerende alle sammen har fokus på effektivitet. Det vækker desuden stærke følelser hos flere af vores informanter at tale om effektivitet som formålet med feedback. Det er meget vigtigt for mange af vores informanter at komme hurtigt og effektivt fremad i deres faglige udvikling, og alternativet beskrives

i malende metaforer som skræmmende, mørkt og uden fordele. Feedback skal hjælpe dem med denne tydelige og effektive progression mod de faglige mål.

Det er ikke overraskende, at nogle studerende fortæller, at de *ikke* bruger feedback fra ét fag eller én opgave til næste fag eller næste opgave. Den problematik er velbeskrevet i feedback-litteraturen. Men interessant nok modsiges de negative forventninger til overførbare af nogle af de psykologistuderende, som detaljeret kan beskrive, hvordan de tager eksamensfeedback fra ét fag med til det næste fag og skriver bedre opgaver på baggrund heraf.

Et klart fund er, at de interviewede studerende generelt har meget lidt erfaring med ubehagelig eller uhøflig feedback. De studerende er uenige om vigtigheden af positiv feedback; de er enige om vigtigheden af konkret feedback; og de er enige om, at feedback ikke må være uhøflig eller uvenlig, men de har næsten ingen erfaringer, hvor det sidste har været tilfældet.

Endelig giver interviewmaterialet et nuanceret indblik i de studerendes forhold til peer feedback. I vores materiale optræder entusiastiske fortalere, arge modstandere og en større gruppe, som både kan se fordele og ulemper, og som ofte taler sig frem til nye forståelser i løbet af interviewet, fordi de ikke har tænkt systematisk over peer feedback før.

Vi ser, at tillid og selvtillid bliver centrale størrelser i peer feedback. De studerende, der ikke bryder sig om at få feedback af medstuderende, begrundet det næsten altid med en opfattelse af, at de ikke selv er kompetente fagligt, og en antagelse om, at deres medstuderende deler deres selvoplevede inkompetence. Og vi ser, at vores informanter direkte eller indirekte underbygger den akademiske feedbacklitteraturs påstand om, at udbyttet af peer feedback-forløb i høj grad kommer af, at studerende påtager sig rollen som *feedbackgiver*.

Til slut hæfter vi os ved, hvor heterogene de studerendes opfattelser af feedback er. Vores undersøgelse modsiger omtalen af "de studerende" som en homogen gruppe, der må forventes at opføre sig ensartet. De studerendes opfattelser af feedback adskiller sig på mange måder og på mange niveauer, og det er den heterogenitet, som udfoldes i denne rapport.

1. Baggrund for undersøgelsen

Uddannelseszoom¹ viser, at de studerende er mindre tilfredse med deres underviseres evne til at give god feedback end med nogen anden af de underviserrelaterede parametre, undersøgelsen spørger til, både nationalt og på KU; og feedback har da også længe været blandt de øverste punkter på den uddannelsespolitiske agenda.

På baggrund af den stærke evidens for de positive læringseffekter af god feedback (Hattie, 2009; Schneider & Preckel, 2017), intenst pres fra studenterpolitisk hold og endelig fremdriftsreformens ufravigelige krav om at gøre uddannelserne mere effektive er der på KU truffet beslutning fra centralt hold om "Mere feedback til studerende". I forlængelse af arbejdet i Det Paritetiske 12-mandsudvalg ledet af daværende rektor Ralf Hemmingsen (2014) nedsatte KU en 'task force', som definerede feedback og anbefalede, at der skulle være feedback i alle fag. I rapportens samlede anbefalinger lyder anbefaling 1:

"Feedback i alle kursusforløb

Rektorat, fakultetsledelse og studienævn skal sikre, at der i alle kursusforløb tilbydes feedback til studerende. (...) Fakultetsledelserne skal igangsætte en proces i samarbejde med studienævnene og uddannelsesledelsen, hvor feedback-elementerne i uddannelserne gennemgås. Gennemgangen skal analysere, om der er behov for andre typer eller flere fastlagte feedback-elementer i uddannelserne." (Københavns Universitet, 2015)

Denne anbefaling blev vedtaget som politik af KUs bestyrelse. Institutterne på Det Samfundsvidenskabelig Fakultet har desuden oplevet et pres indefra, da studerende fra både sociologi, antropologi og statskundskab har gennemført fysiske aktioner for at protestere imod bl.a. manglende feedback, og også de psykologistuderende har fremført kravet om mere feedback i alle politiske organer.

¹ Se UFM's (2017) nyhed om resultaterne fra uddannelseszoom og Nicol (2010) gengiver lignende internationale resultater.

På denne baggrund har der de sidste år været iværksat en række konkrete feedback-relaterede initiativer på Det Samfundsvidenskabelige Fakultet blandt andet med hjælp fra en øremærket KU-pulje, hvis formål netop var at støtte konkrete praksisændringer i undervisning og vejledning, men ikke analyser. På statskundskab udarbejdede en arbejdsgruppe under studienævnet desuden en intern rapport om feedback på baggrund af fokusgruppeinterviews med både undervisere og studerende. Rapporten afdækkede praksis og ønsker, men stadig med et klart fokus på at komme frem til anbefalinger til ændret praksis i uddannelsen.

Fokusset på det praktiske og implementerbare i de hidtidige initiativer efterlod os med et ønske om at gå et skridt tilbage. I forfattergruppen følte vi, at inden vi – med task forcens ord – kunne ”analysere, om der er behov for andre typer eller flere fastlagte feedback-elementer i uddannelserne”² havde behov for at etablere et fundament i form af en dybere forståelse af funktionerne af- og forestillingerne om feedback i vores egen kontekst. Vi var usikre på, om uddannelsernes interessenter havde en fælles forståelse af, hvilke aktiviteter eller situationer ’feedback’ egentlig dækker over; og usikre på, om der var enighed om, hvad formålet med mere feedback eller ”andre typer” feedback skulle være.

Usikkerheden nærmedes fra flere kilder. For det første fremstår det studenterpolitiske krav om mere summativ og individuel feedback som værende i konflikt med den universitetspædagogiske forsknings anbefalinger om fokus på formativ feedback og begejstring for at koncentrere de kostbare underviserkræfter om at stilladsere sidemandsfeedback og selvevaluering (Københavns Universitet, 2015). For det andet havde studielederne og deres undervisende kolleger den erfaring, at mange studerende ikke tager imod feedbacken, når den bliver tilbudt³, hvilket udfordrer påstanden om de studerendes uopfyldte feedback-behov. For det tredje havde vi og en del af underviserne den forestilling, at de studerendes ønsker om mere feedback ikke altid er udtryk for et

² Københavns Universitet (2015). Pointen er siden blevet gentaget af Regeringens Udvalg om Bedre Universitetsuddannelser, som i starten af 2018 anbefalede ”19. At universiteterne tilrettelægger uddannelserne med styrket fokus på formativ feedback” - Uddannelses- og forskningsministeriet (2018)

³ Hvilket bekræftes af Sinclair & Cleland (2007)

snævert fagligt behov, men mere bundet i et ønske om at blive set eller anerkendt eller integreret i det akademiske miljø; behov som måske kan imødegås på andre måder end med (kostbar) faglig feedback. Og endelig var vi på baggrund af den akademiske litteratur om feedback bekymrede for, at de studerende ikke er i stand til at omsætte den feedback, de får, til faglige forbedringer, og at der dermed kunne være mere brug for kvalitative end kvantitative ændringer i feedback-praksis.

Der var altså nogle budskaber fra litteraturen, fra de studerende og fra underviserne, som pegede i retning af, at der kunne være mange forståelser af feedback og mange formål med feedback. Vi ønsker med denne undersøgelse at lytte til flere stemmer end de politisk valgte studenterrepræsentanters og se flere nuancer i feedback-begrebet, før vi beslutter, hvordan en eventuel feedback-indsats skal prioriteres og implementeres. Målet med vores undersøgelse var - og er - altså ikke klare svar og anbefalinger, men at udfordre vores forforståelser og fordomme om feedback og komme ned i tvetydighed, modsigelser og heterogenitet.

1.1 Ordet 'Feedback'

At det netop er ordet 'feedback', vi bruger, frem for andre ord som tilbagemelding, reaktion eller kritik, skyldes ikke dybe etymologiske overvejelser, men alene at 'feedback' er det emiske begreb; det er det begreb, der har været brugt både i KUs strategier og politikker og i studenterpolitiske indlæg, slagord og bannere.

Andre begreber fra den akademiske litteratur om feedback, som feedup eller feedforward bruges ikke af vores informanter og finder derfor heller ikke plads i denne afrapportering, selvom de naturligvis er analytisk interessante.

2. Metode

2.1 Det kvalitative undersøgelsesdesign

Udgangspunktet for undersøgelsen var altså eksplorativt. Vi valgte at forsøge at nærme os spørgsmålet om forståelser af feedback gennem interviews med det mål at give informanterne tid og plads til at bruge deres egne ord og udvikle fremstillingen af deres forestillinger og forståelser af feedback gennem dialog.

Interview-metoden har den svaghed, at vi ikke med sikkerhed kan sige noget om, hvordan vores informanter faktisk agerer i forhold til feedback, men kun om, hvordan de vælger at fortælle om feedback (Spradley, 1979). Vi er altså underlagt risikoen for, at informanternes interesse i særlige selvfremstillinger eller budskaber påvirker vores konklusioner, og det kunne bestemt have været interessant at supplere interviews med observationer af feedback-praksisser. Vi fravalgte dette af hensyn til tid og afgrænsning og må nøjes med at lægge os og vores læsere kraftigt på sinde, at vores konklusioner hviler på et begrænset antal individers selvfremstilling af deres tænkning om feedback i en ret særlig kontekst. Vi kan passende lade en informant opfordre os til tilbageholdenhed:

(...) mange af de ting, jeg siger, er funderet i meget få oplevelser, fordi vi ikke har så meget [feedback], så det kan måske i mange tilfælde være funderet i forestillinger om, hvad feedback kunne være, og ikke udelukkende i konkrete oplevelser. (Regitse (Øk 7.) s. 12)

Vi valgte at interviewe både studerende og undervisere fra begge uddannelser i den hensigt at få det bredest mulige felt af forståelser af feedback. Her afrapporterer vi dog kun studenterinterviewene, mens de otte underviserinterviews foreløbigt kun er overfladisk analyseret og alene indgår i denne rapport som en baggrundsviden hos forfatterne.

Vi gennemførte både individuelle interviews og fokusgruppeinterviews med studenterinformanter. Vi var interesserede i at bruge fokusgrupperne til at høre de studerendes holdninger til- og forestillinger om feedback udfordre hinanden, men vi var bekymrede for, at feedback jf. den fremtrædende plads i den uddannelsespolitiske agenda var et emne, hvor nogle holdninger – f.eks. ligestilling - kunne risikere at være så socialt uacceptable, at de ville være svære at få frem i en gruppekontekst og derfor ville vi også høre de studerendes individuelt.

Det var vigtigt for analysens formål, at interviewene skulle være ret svagt strukturerede, så der var plads til at informanterne selv kunne definere, hvad der var det centrale ved feedback.

2.2 De undersøgte uddannelser

At blive optaget på bacheloruddannelsen i psykologi på KU krævede i 2018 en optagelseskvote på 11,7. På bacheloren i økonomi på KU var kravet 8,5, men det skal bemærkes, at også økonomistudiet optager rigtig mange studerende med gennemsnit over 11⁴, optaget er bare så stort, at der også er plads til studerende med lavere gennemsnit.

Begge studier er karakteriseret ved, at de har en klar jobprofil. Når man læser psykologi, kan man blive autoriseret psykolog, et job de fleste har et billede af, hvad indebærer. Økonomer har ikke en ligeså klart afgrænset jobprofil, men der er stadig mange stillinger, der udelukkende kan besættes med en kandidat i økonomi, og der er meget lav arbejdsløshed. Så begge studier tiltaler ansøgere, der ønsker et klart anvendelsesmål for deres uddannelse. I Damsholt et al.s (2008; 2003) typologi ville man sige, at det professionsorienterede og det arbejdsorienterede studiemønster må forventes at være dominerende hos mange af de studerende fra de to undersøgte uddannelser.

At de undersøgte studerende således i vid udstrækning kommer fra "elite"-uddannelser med klare jobprofiler har betydning også for de studerendes opfattelser af feedback, og det begrænser muligheden for at overføre konklusionerne fra denne rapport til uddannelser med andre optagelsesmønstre og jobprofiler.

Vi har gennemlæst transskriptionerne fra de fokusgruppeinterviews, der blev gennemført i forbindelse med Statskundskabs afdækning af feedbackønsker (se kap. 1) for at undersøge, om studerendes udtalelser om feedback fra Statskundskab tegnede et helt anderledes billede end det, der har vist sig blandt psykologi- og økonomistuderende. Det synes ikke at være tilfældet. Tværtimod findes der i fokusgruppetransskriptionerne med statskundskabsstuderende udtalelser knyttet til deres økonomiundervisning, der i høj grad ligner det, som økonomistuderende siger. På samme måde er udtalelser fra statskundskabsstuderende omhandlende feedback i den øvrige undervisning sammenlignelige med, hvad psykologistuderende udtaler i nærværende undersøgelse. Der er således

⁴ I efteråret 2018 havde 98 af 328 nye studerende på BA-uddannelsen i Økonomi en optagelseskvote på 11 eller derover.

ikke grund til at tro, at billedet i denne rapport ville blive forandret i særlig grad, hvis vi også havde inddraget studerende fra den tredje store uddannelse på fakultetet, som vel at mærke også er karakteriseret ved et privilegeret optag og en ret klar jobprofil.

2.3 Informantudvælgelse og rekruttering

Vi fokuserer på studerende på 3.-9. semester⁵. Vi fravalgte førsteårsstuderende, da interviewene blev gennemført om efteråret, hvor de fleste førsteårsstuderende næsten ingen erfaringer har fået med feedback på universitetet endnu. Vi fravalgte også specialeprocessen og vejledningen heraf på 10. semester, da feedback i form af specialevejledning er den bedst belyste feedbackpraksis, og da der allerede er foregået mere udviklingsarbejde i forbindelse med specialevejledning end med feedback i resten af uddannelserne.

Vi ønskede at lave ca. seks individuelle interviews med studerende fra hver uddannelse⁶ med mindst to studerende fra hver af bachelor- og kandidatuddannelserne, og mindst to fokusgrupper med fire deltagere fra begge uddannelser⁷.

For at lave udvælgelsen af informanter så bred som muligt var strategien at sende invitationer⁸ ud igennem vores datasystem til studerende født på en bestemt dato eller i et bestemt tidsrum på året (studerende på 3.-9. semester født i maj f.eks.). Denne fremgangsmåde blev gentaget to gange med nye perioder, da for få studerende meldte positivt tilbage om deltagelse efter første udsending.

Da vi stadig manglede især kandidatstuderende deltagere blev rekrutteringsstrategien suppleret med at få de tilmeldte til at rekruttere blandt studiekammerater (sneboldsmetoden) og endelig blev enkelte studerende opfordret til deltagelse i fokusgrupper gennem besøg i studentercaféer.

Vi fravalgte aktivt studerende, der på den ene eller anden måde sad som studenterrepræsentanter i studiepolitiske eller styrende organer eller som havde ansættelse som f.eks. studievejledere.

⁵ Vi tillader os i denne sammenhæng at betragte begge uddannelser som 5-årige kandidatuddannelser, selvom der naturligvis er tale om 3-årige bacheloruddannelser, der kan suppleres med 2-årige kandidatuddannelser. Det gør vi, fordi det i praksis er så godt som alle bachelorer på økonomi og psykologi, der går videre med kandidatuddannelsen.

⁶ For en oversigt over kilder, der underbygger, at man med seks interviews får de fleste temaer præsenteret, se Namey, E. (2017)

⁷ Den anden fokusgruppe kom på grund af et sent afbud kun til at bestå af tre deltagere.

⁸ Se bilag 1

I alt 19 studerende deltog. 12 deltog i kvalitative enkelt forskningsinterviews, lige mange fra hver uddannelse; og 7 deltog i fokusgruppeinterviews, 4 fra psykologi og 3 fra økonomi. Tabel 1 viser fordelingen af de studerende mellem semestre.

Tabel 1: Fordelingen af interviews på uddannelse og semestre

Semester	Ind. interviews		Fokusgrupper	
	Psykologi	Økonomi	Psykologi	Økonomi
1.	1			
3.	2	2		1
5.	1	2	2	
7.	2	2	1	2
9.			1	
Sum	6	6	4	3

Informanterne optræder med opdigtede navne. I teksten angives, at en informant læser psykologi, med en parentes med et "Ps" efterfulgt af et tal, som angiver hvad semester af uddannelsen, der studerende gik på, da interviewet foregik. Og tilsvarende betyder f.eks. "(Navn (Øk 3.) s. 12)", at informanten læser økonomi på 3. semester og at citatet er hentet fra s. 12 i interviewtransskriptionen. Fokusgrupperne angives som FG1 og FG2.

Udvælgelsen endte således som en blanding af tilfældigt udvalg med selvseleksion i tilmeldingerne, strategisk udvalg og sneboldsmetode. Det er overvejende sandsynligt, at mange af de studerende, der meldte sig, har stærkere holdninger til emnet, end dem der ikke meldte sig. Flere af de informanter, der har medvirket taler uopfordret om, hvor vigtig (underviser-)feedback er, og nogle omtaler, hvor ærgerligt det er, at der ikke er mere af det. Nogle af dem forklarer endda, at de meldte sig til at blive interviewet for at fremføre det synspunkt, at feedback er underprioriteret.

Anne (Ps 3.) fortæller om sin reaktion på henvendelsen om vores undersøgelse:

(...) fik mailen, og tænkte: Selvfølgelig skal jeg være med til det. Fordi jeg synes feedback er meget vigtigt på uddannelsen, og jeg synes, det er meget vigtigt i uddannelsessammenhænge generelt, og jeg synes, det er frygteligt nedprioriteret i forhold til, hvor ressourcerne bliver placeret. (Anne (Ps 3.) s. 12)

Og man kan også let forestille sig andre måder, hvorpå de interviewede kan adskille sig systematisk fra populationen som helhed.

2.4 Interviews

Interviews blev gennemført efter, at studerende og VIP'ere havde fået besked om undersøgelsen og der på besked om at konfirmere deltagelse ved at tage kontakt til interviewer, som umiddelbart derefter lavede en interviewaftale og gennemførte det enkelte interview/fokusgruppeinterview.

Alle interviews på nær to blev gennemført af Cand.scient.anth. Kim Abel Jensen. De sidste to studenterinterviews blev gennemført af Rikke von Müllen. Interviews havde karakter af etnografisk inspirerede interviews, som afsøgte opfattelser af og erfaringer med feedback og den hertil knyttede brugbarhed og værdi (Spradley, 1979).

Interviewene blev gennemført på et sted, informanten valgte, for at de skulle være mest muligt på hjemmebane. I de fleste tilfælde i møblementerne på gangene, i studentercafeer eller i grupperum på campus. I et enkelt tilfælde i den studerendes eget hjem.

Enkeltinterviewenes længde varierede imellem 34 og 64 minutter med et gennemsnit på omkring 45 minutter. Fokusgruppeinterviewene varede hhv. 98 og 75 minutter.

Interviewene var som sagt svagt strukturerede. Spørgeguiden ses i bilag 2, men princippet var, at det ikke var målet at komme igennem alle spørgsmål, men at spørgeguiden alene fungerede som inspiration til, hvordan interviewet kunne startes eller revitaliseres, mens det vigtigste var at få informanten til at uddybe og fortælle ud fra de forståelser eller erfaringer, informanten selv fandt vigtige, gennem gentagelser af nøgleord, opfordringer til uddybninger og lignende.

Der er i mange af interviewene tegn på, at informanternes tænkning om feedback udvikles gennem interviewet (Spradley, 1979, pp. 55-68). I enkelte tilfælde metakommunikerer informanterne endda selv "det har jeg egentlig ikke tænkt på før" om de indsigter, de formidler sidst i interviewene. Det er i sig selv interessant at bare det at reflektere systematisk over feedback, kan give de studerende nye forståelser og andre holdninger. Det har den konsekvens, at vi ind i mellem er nødt til at oplyse, om et citat stammer fra starten eller fra slutningen af et interview, for at det kan læses i den rette kontekst.

De studerende blev bedt om at udtale sig på tværs af alle deres relevante erfaringer, men en informant gjorde uopfordret opmærksom på, at det er svært at huske mere end et semester tilbage.

Jeg kan åbenbart ikke tænke mere end ét semester tilbage. Det er sådan det fungerer.

(FG1 s.22 Britta (KA psy))

Det var vores indtryk, at mange informanter var meget optagede af den feedbackpraksis de oplevede i det aktuelle semester, hvilket underbygger vigtigheden af, at vi havde informanter fra forskellige semestre repræsenteret.

2.5 Analysemetode

Analysen af data tager udgangspunkt i hhv. Grounded Theory (Corbin & Strauss, 2008) og tematisk analyse (Kvale & Brinkmann, 2009).

Efter at alle interviews var gennemført, blev alt materiale gennemlæst af os alle tre og gennemlyttet af mindst en af os, og vi noterede individuelt mulige koder/temaer for hvert interview (initial kodning/selektiv kodning (Corbin & Strauss, 2008)). Gennemlytningen havde til formål at opfange betoning i den verbale tale, som kvalificerede og nuancerede læsningen af den enkelte interviewudskrift.

Vi sammenlignede herefter vores individuelt noterede koder og temaer (ud fra memoskrivning- Corbin & Strauss, 2008) og diskuterede i gruppen (triangulering) på baggrund af fokus for undersøgelsen samt relevant forskningslitteratur, hvilke temaer der kan ses i materialet (Kvale & Brinkmann, 2009) som udgørende hhv. A) ligheder/enigheder, B) modsætninger/uenigheder og C) det enestående eller usædvanlige.

Hele materialet blev dernæst gennemlæst i flere omgange for at fremdrage citater som eksemplificerer ovennævnte A, B og C for hvert tema.

Kriteriet for den endelig udvælgelse af temaer, som analyseres i rapporten, var, hvorvidt materialet tillod os at udsige noget nyt eller uddybende i forhold til de forforståelser og den viden, vi allerede kendte fra videnskabelig- og håndbogslitteratur.

3. Definitioner af feedback

Feedback kan defineres smalt eller bredt, kort eller langt, kontekstuel eller alment alt efter, hvilket fagfællesskab man søger svar hos.

I denne undersøgelse interesserer vi os alene for, hvordan studerende på de to undersøgte uddannelser definerer begrebet. Hensigten er ikke at vurdere eller bestemme, hvorvidt definitionerne ligner denne eller hin teoretiske model.

Vi kigger på, hvad informanterne siger, at feedback er, når de spørges direkte; og samtidig hvilket billede af feedback, der tegnes indirekte af alt det, de siger om feedback.

3.1 Studerendes definitioner af feedback

Alle informanter er blevet spurgt, hvordan de definerer feedback. Mange skal lige tænke sig om, før de kan svare.

3.1.1 Synonymer

Det første svar fra mange er, at det er *en kritik af-*, en *tilbage melding*, *respons* eller *reaktion på-* eller en *evaluering* af en præstation/et produkt.

Int: Hvis du skulle forklare, hvad feedback var til en person, der aldrig havde hørt om det før, hvad ville du så sige?

Regitse (Øk 7.): Så ville jeg sige, at feedback er en (kort pause) konstruktiv kritik i en faglig sammenhæng, tror jeg. (lang pause). (s.1)

(...) det ville nok være respons på ens, hvad nu man lige har lavet, på ens aktioner. (FG2, Frederik (Øk 7.), s.1)

Altså helt simpelt, at det er tilbagemeldingen efter den her kritiske vurdering, og at den selvfølgelig både kan være mundtlig eller skriftlig, på noget arbejde, man har lavet. (Anne (Ps 3.) s. 1)

Jo, jeg tænker, at feedback er et svar eller en vurdering af noget, man har lavet. Man får noget tilbage på noget, man har lavet. Man afleverer noget til nogen, og så kommer de korrektioner eller ros eller ris på det, man har lavet. Så man får ligesom svar tilbage på noget, man har sagt eller lavet eller afleveret til nogen. (Sebastian (Ps 5.) s. 1)

3.1.2 Fremadrettet

Ganske mange afgrænser desuden feedback til at betyde noget fremadrettet, altså en tilbagemelding/reaktion/evaluering, som kan bruges til at forbedre en faglig præstation.

De første tanker, jeg får, når jeg hører 'feedback', det er, at det er en form for evaluering af ens arbejde med henblik på at gøre det bedre. (Regitse (Øk 7.) s. 1)

It's essentially someone commenting on your efforts, I would say, and giving tips on how to improve. (Karl (Øk 7.) s.1)

Så vil jeg sige, at det er kritik af ens arbejde. Altså ikke i negativ forstand, kritik lyder ofte negativt. Det er det ikke. Det er kommentarer til noget ift. Hvad man har gjort, hvad man kunne have gjort bedre. Hvad man har gjort godt, hvordan man kunne have gjort det på en anden måde. Hvordan man kunne have gjort det man har gjort bedre. (Niels (Øk 5.) s. 1)

Jeg ville stadig argumentere for, at noget af det, der ligger i kerneforståelsen af feedback, det er fremtidsaspektet, det at jeg kan bruge det i fremtiden. (FG1, Anja (Ps 7.), s. 3)

Eller de siger i hvert fald, at god feedback er fremadrettet.

Så for mig er feedback noget, der kan rettes til. Forskellige korrektioner der gør, at det kan blive endnu bedre næste gang. Eller man kan sikkert også give noget [feedback], der ikke nødvendigvis handler om, at noget kan gøres bedre, men så ville jeg ikke kalde det god feedback. (Sebastian (Ps 5.) s. 1)

Og at ens tilbagemelding er klar og tydelig, og at man efterlader feedbackmodtageren med en fornemmelse af, at man i hvert fald har fremlagt noget, som man kan tage med sig næste gang til den næste opgave. (Yasmin (Ps 7.) s. 1)

Det gælder interessant nok også den helt summative feedback efter eksamen, at den forventes at pege frem til næste fag.

(...) efter man har afleveret opgaven, får sin karakter, at man får noget tilbagemelding på, hvorfor har du fået den karakter, du har, og hvad skal du fokusere på videre i andre opgaver. (Sasha (Ps 7.) s. 1)

3.1.3 Uddannelsesrelateret

En yderligere meget almindelig afgrænsning er, at feedback kun defineres som noget, der foregår i uddannelsessystemet. Adspurgte kan de fleste informanter godt se, at feedback også finder sted uden for uddannelsessystemet, men de kender primært ordet feedback fra uddannelsessystemet, og de, der laver denne afgrænsning, siger typisk, at de ville kalde faglige tilbagemeldinger noget andet, når det foregår andre steder.

Når man kalder det feedback, så forstår jeg det som formaliseret, på en måde. Jeg ville ikke kalde alle former for konstruktiv kritik feedback. (Regitse (Øk 7.) s. 1)

Feedback fra omverdenen, det har jeg virkelig svært ved at definere, fordi jeg synes ikke nogensinde jeg møder det begreb uden for undervisningsverdenen. (FG1, Anja (Ps 7.), s. 4)

(...) når jeg hører ordet "feedback", så tænker jeg klart: Arbejds- eller universitetsrelateret.

(...) det er et ord for det, som er meget indgroet i den her verden og i arbejdsverdenen. Måske fordi det ikke nødvendigvis er en fagterm, men et meget teknisk ord, i og for sig. Hvor jeg ville bruge andre ord på et andet tidspunkt. Jeg ville bruge "vurdering" eller "sparring", eller bare "samtale" på en anden måde, eller også bare "et svar", ikke? (Anne (Ps 3.) s. 2)

Og Anne (Ps 3.) begrundede sin definition med, at feedback for hende er *struktureret, rammesat, hierarkisk og saglig* og forklarer:

Og der er en eller anden form for saglig vurdering, som indgår der, som der ikke for mig ville indgå i andre sammenhænge. Jeg ville aldrig [uden for det faglige] vurdere nogen ud fra et bevidst sæt briller, eller nogen kriterier, og i feedback synes jeg, der indgår kriterier. (Anne (Ps 3.) s. 2)

3.1.4 Omfang

De studerendes indirekte definition af feedback peger på et relativt smalt udvalg af praksisser inden for det uddannelsesrelaterede og fremadrettede. Selvom ingen af informanterne nævner det, taler de om feedback som en struktureret tilbagemelding på et produkt af en vis størrelse.

I de ikke-færdigt analyserede underviser-interviews ser vi mange flere typer interaktioner karakteriseret som feedback. Underviserne nævner som eksempler på feedback både deres egne reaktioner på de studerende spørgsmål- og svar i undervisningen, undervisningsevalueringer, svar på e-mails og små samtaler i pauser eller efter endt undervisning.

Vi har et enkelt eksempel på en studerende, der taler om underviserens svar i undervisningen som feedback. Andre nævner meget kort undervisningsevalueringer som et eksempel på feedback, men ingen studerende nævner undervisers reaktioner på de studerendes svar i undervisningen som feedback. I det store hele taler de studerende kun om feedback på større – oftest skriftlige – faglige produkter. De definerer ikke den løbende dialog mellem undervisere og studerende som en feedback-praksis.⁹

3.1.5 Autoritetsforhold

I to af de 12 individuelle interviews nævnes det fra start som konstituerende for feedback, at den gives af en, der ved mere end feedbackmodtageren. Begge informanter taler senere om peer-feedback uden at opfatte nogen kontrovers, men deres umiddelbare indskydelse, når de skal definere feedback, er altså at tænke den ind i et autoritetsforhold.

Regitse (Øk 7.) om god feedback:

(...) hvor du er rimelig sikker på, at den, der har givet feedbacken, også ved noget om emnet, eller ved hvad vedkommende skal evaluere på. Og er på et højt nok niveau, hvor vedkommende er i stand til at give en faglig vurdering af dit arbejde. Og måske også lidt ud over det, så man kan give nogle råd til, hvordan man kommer videre. Det er god feedback, synes jeg, (...) (Regitse (Øk 7.) s. 5)

I FG1 er deltagerne uenige om, hvorvidt feedback nødvendigvis skal komme fra en autoritet:

Anja (Ps 7.): jeg synes også, at noget af det essentielle er, at det er fra en, der ved mere. Hvis der er en, der ved mindre om psykologi, som siger, at min måde at forklare

⁹ Andy Adcroft (2011) uddyber de systematiske forskelle på studerendes og underviseres opfattelser af feedback.

narrativ psykologi, den er forkert, så er jeg sådan lidt: 'Nah, det skal du lige holde op med at synes'. Hvorimod hvis en narrativ psykolog siger, det er forkert, så er det feedback.

Camilla (Øk 3.): jeg tænker, at feedback, det er lige så snart, der er en, der kommer og siger sin mening om et eller andet, jeg siger. Så det kan også godt være måden, jeg kommer ind ad døren på, og du fortæller mig, at du gik godt nok grimt der. Det er jo også en feedback. Og i forhold til noget fagligt. Jeg tænker, feedback kan også være noget subjektivt. (s. 2-3)

[...]

Britta (Ps 5.): Ja, altså feedback eller respons, jeg synes helt generelt kan god feedback også være fra nogen, der ikke ved noget om det, men fra nogen, der har oplevet noget, man kan bruge på den ene eller anden måde. "Jeg oplevede det som sådan og sådan kunne også være en feedback", og det kan også bruges –

3.2 Grænsetilfælde

Hvordan et begreb defineres ses også af, hvad der adskiller det fra tilgrænsende begreber. Der er især to begreber, som vores informanter er uenige om, hvorvidt er inkluderet i definitionen af feedback: Rettelser og karakterer.

3.2.1 Rettelser

Det første spørgsmål er, hvorvidt feedback også er defineret ved et mindstemål af detaljeringsgrad. Regitse (Øk 7.) mener, at "standardrettelser" falder uden for feedbackbegrebet, fordi det ikke kan bruges til at udvikle sig:

Hvis man nu definerer feedback som noget, man skal kunne bruge fremadrettet til selv at udvikle sig, så er det at få at vide om noget er rigtigt eller forkert ud fra en rettevejledning ikke noget – Der kunne man lige så godt selv have haft rettevejledningen. Man kan ikke bruge den, der giver feedback, til noget (griner). Det er bare en maskine, der sidder og kører noget igennem; det kunne lige så godt være en computer. (Regitse (Øk 7.) s. 4)

Eva (Øk 7.) taler også om feedback som noget andet end godkendelse:

(...) jeg tænkte på, at det jo faktisk ikke giver mening i mange af vores fag, at vi har sindssygt uddybende feedback. Jeg gider faktisk ikke at have feedback på mine

*afleveringer. Det er matematik; det skal godkendes eller det skal ikke godkendes. Slut
prut. (FG2, Eva (Øk 7.), s. 20)*

Gudrun (Ps 5.) mener heller ikke, at rettelser kan kaldes feedback:

*(...) hvis vi har haft en multiple choice-eksamen eller et eller andet og bare får et
flueben; det vil jeg bare kalde at blive bedømt. Det vil jeg ikke kalde feedback. (FG2,
Gudrun (Ps 5.), s. 2)*

Men Frederik (Øk 7.) responderer:

*Jeg ville også give dig ret i, at de der flueben måske er den mindste grad af konstruktiv
feedback. Det er stadig feedback, fordi du ved, at det her er forkert eller ikke forkert, så
det kan du måske huske, men du kender ikke den underliggende proces bag, hvorfor det
skulle være forkert. (FG2, Frederik (Øk 7.), s. 3)*

Og flere af hans medstuderende henviser til rettelser eller røde streger som feedback:

*Der var egentlig ikke andet feedback end streger og så kommentarer om, at vi ville
gennemgå opgaven (...) (Niels (Øk 5.) s. 1)*

*Så den feedback man får er jo røde streger. Og det er ikke, fordi det er dårlig feedback,
for det er jo en, der har lavet en grundig rettelse af ens matematikopgave eller
sandsynlighedsteori (...) (Tilde (Øk 3.) s. 1)*

3.2.2 Karakterer

Der er også uenighed om, hvorvidt karakterer er feedback:

*(...) jeg ved bare ikke, om jeg vil sige, at det [karakterer] var feedback (...) Martin (Øk
5.) s. 9*

(...) karakter er på sin vis også en feedback. (FG1, Anja (Ps 7.), s.16)

Indvendingen er den samme som med rettelser; at karakterer ikke hjælper den studerende videre i sin faglige udvikling:

Jeg tror, det er der, hvor jeg ville skelne mellem en evaluering og feedback. Man ville måske betegne en ren karakter som en evaluering, fordi den ikke indebærer noget, som du nødvendigvis kan arbejde videre. Hvorimod feedback har elementer, der evaluerer på en måde, så man får et overblik over, hvilken retning man skal arbejde videre i, eller hvor man har huller i sit arbejde. (Regitse (Øk 7.) s. 2)

Og Sebastian (Ps 5.) siger begge dele; at karakterer er feedback, men at det er ubrugelig feedback.

Jamen karakteren er jo et resultat. Karakteren er også, kan man sige, en intetsigende feedback.

(...)

Jeg synes ikke, at karakterer er med til at forbedre. Feedbacken kan jeg forholde mig til. Jeg synes, det var fedt at være til feedbacksamtaler efter eksaminerne, for det var fedt at få at vide 'Næste gang, så prøv det', 'Ja, fedt'. Karakteren er ligegyldig.

(Sebastian (Ps 5.) s. 14)

3.3 Opsamling på studerendes definitioner af feedback

De studerende er nogenlunde enige om, at feedback er en kritik af-, en tilbagemelding, respons eller reaktion på- eller en evaluering af et uddannelses- eller evt. arbejdsrelateret produkt/præstation, som bør åbne mulighed for faglig forbedring i fremtiden. Nogle synes feedback er noget, der kommer fra en autoritet; nogle synes det skal have et minimum af detaljeringsgrad for at være feedback, men så nærmer vi os allerede de mere normative betragtninger om, hvad formålet med feedback er, som er fokus i næste kapitel.

4. Formål med feedback

Målet med at få feedback synes afgørende for de studerendes opfattelse af alle andre aspekter af feedback. Vi vil derfor i dette kapitel gå grundigt ind i de forskellige formål, feedback kan understøtte ifølge vores informanter.

De studerende fokuserer mest på, at feedback skal hjælpe dem med at forbedre sig fagligt. Det kan feedback gøre på en lang række måder, som vi belyser ved at starte med det simpleste – fejlkorrektion – og bevæge os mod stigende kompleksitetsgrad for at ende ved selvevaluering. Dernæst kigger vi på det næstmest omtalte formål med feedback, nemlig det motiverende i at have en engageret modtager af sine faglige produkter, som holde øje med en og interesserer sig for en. Vi belyser også formålet med feedback ved at illustrere, hvordan de studerende taler om manglende feedback og konsekvenserne heraf. Det viser sig vigtigt at relatere de øvrige formål til de studerendes ønske om effektivitet i læreprocessen.

Endelig beskrives et sidste formål med feedback, som også er knyttet til motivation. Nogle af vores informanter er optagede af, at der skal være en retfærdighed og en gensidighed i udvekslingen mellem dem og deres uddannelsesinstitution. De opfatter feedback som noget, de har fortjent; formålet med feedback bliver altså at fungere som anerkendelse eller belønning.

4.1 Formål: læring

4.1.1 Korrektion

At formålet med feedback er at korrigere og rette, så man kan lære at gøre den samme aktivitet bedre i fremtiden er en udbredt forståelse, der dukker op i mange interviews.

Hos tre af de BA-studerende fra økonomistudiet træder den forståelse meget tydeligt frem.

Int: Okay. Og hvad skal man så bruge feedback til?

Karen (Øk 3.): Til at vide hvad man skal ændre i fremtiden, hvis man skal lave noget lignende? Så hvad man skal ændre. Og hvad man skal blive ved med at gøre på samme måde. (s.1)

Tilde forklarer formålet med feedback som fejl-eliminering og sætter det lig dygtiggørelse:

Tilde (Øk 3.): Jeg synes også, feedback er at blive klædt på til potentielt at kunne udbedre sine fejl eller sine mangler, sin utilstrækkelighed –

Int: Altså at fjerne sine -

Tilde (Øk 3.): Ja! Potentiel. At blive klædt på til – lad os sige, at jeg skulle aflevere den opgave igen. Kunne jeg så aflevere den igen, uden fejl. Eller i hvert fald bedre end jeg har gjort det nu.

Int: Så feedback for dig, er også noget med at forbedre sig?

Tilde (Øk 3.): Mhm. Ja! Og rette til.

Int: Og den der forbedring, hvad ligger der i den?

Tilde (Øk 3.): Dygtiggørelse. Det er jo det, vi er her for. (s. 4)

Niels (Øk 5.) har samme fokus på korrektion.

Int: Hvad vil du beskrive som god feedback?

Niels (Øk 5.): Altså ting, der er rigtige, ting, der kan bruges, ting, der gør afleveringen bedre. (s. 7)

Og Niels uddyber senere, hvordan han ser målet med feedback og studiearbejdet i et hele taget:

Det vigtigste for mig i bund og grund er at vide, at det, jeg har gjort er rigtigt eller forkert, og hvis jeg har en rettevejledning, så ved jeg det. Fordi det er måden jeg studerer på, jeg laver rigtig meget op til eksamen. Og så gennemgår jeg altid det, jeg har lavet op til semestret. Men det er jo lidt problematisk at gennemgå en aflevering, man har lavet, hvis man ikke ved, om den aflevering, man har lavet, er rigtig eller ej. Så kan man jo så tro, at man har styr på det, men hvis det man tror man har styr på, så er forkert, så kan det jo så være lige meget. Når man så skriver det til eksamen er det stadig forkert, så det vigtigste er jo sådan set bare, at vide, hvad der er rigtigt eller forkert, så man kan sidde op til eksamen, gennemgå noget, man ved, der er rigtigt, sådan så man kan gå op til eksamen og skrive det, man ved, der er rigtigt. (Niels (Øk 5.) s. 11)

4.1.2 Eksamensrettet

Vi ser i citatet oven for et stærkt fokus på ”rigtigt og forkert” og målet er eksamen. Mange af vores informanter har på forskellig vis et stærkt fokus på eksamen og bedømmelse.

Sasha (Ps 7.) sætter blandt andet som formål med feedback, at den skal hjælpe hende med at gennemskue bedømmers præferencer:

Sasha: [Det er] svært at finde ud af, hvad det egentlig er, de gerne vil have, man skriver.

Int: Og hvorfor er det, det er så vigtigt for dig og for andre studerende (...) at skrive det, som eksaminatorerne gerne vil have, I skriver.

Sasha: Det er jo karakteren. Den bliver sat efter, hvor enige de er. Men det er heller ikke, fordi jeg går vanvittigt op i karakterer. Men man vil da gerne ramme det, som eksaminatoren synes er godt. (Sasha (Ps 7.) s. 6)

Sasha føler behov for at indskyde, at hun ikke går meget op i karakterer.

De fleste informanter, som angiver, at formålet med feedback er forbedring af præstation til eksamen siger samtidig, at det ikke er optimalt, at eksamen er målet.

(...) det bruger jeg i vidt omfang, når jeg skal til eksamen. Og det er der, hvor det at læse bliver sådan lidt eksamensfikseret og knap så fikseret på at dygtiggøre sig.

(...)

Så det er nok egentlig meget eksamensrelateret en del af den feedback, vi får. (Tilde (Øk 3.) s. 11)

Int: (kort pause) Betyder det, at feedback for dig er direkte sammenhængende med de karakterer, du får?

Karen (Øk 3.): ja, ikke direkte, eller jo, men det er ikke det eneste, der betyder noget. Men det har da helt klart betydning. Fordi de retter jo i forhold til, hvordan det ville rettes til en eksamen. Det er jo sådan målet ved at få feedback på universitetet. Så kan man kritisere det, hvis man synes, at det går for meget op i eksamen. Det gør det måske også. Men det er jo den måde, det hænger sammen. I hvert fald på økonomistudiet, hvor det handler rigtig meget om bestået eksamen og så videre til næste fag og bestå eksamen der. (s. 12)

Kritikken af eksamensfokus fremføres mere eksplicit af Ditte (Ps 9.), men ligesom Karen har hun ikke meget håb om, at det kan blive anderledes:

(...) jeg synes, det kan nogle gange godt blive lidt tomt med feedback, fordi det handler bare om at bestå, at få en god karakter, måske ikke så meget om læring, eller mit fremtidige virke som psykolog. Og det er jo lidt træls, men det er lidt sådan det er på

uni, og det må man så ligesom bare, det bliver jo ikke bedre den tid vi går her i hvert fald. (FG1, Ditte (Ps 9.), s. 16)

Og hun fortsætter med at forklare, at eksamensfokus er en konsekvens af det store arbejdspress, der er på studerende, og dermed uundgåeligt:

Men jeg synes bare nogle gange, at der er meget snak om alt det der, vi skal gøre det for at lære, det er vigtigt, og så samtidig har man bare rigtig meget pensum og rigtig mange fag, der skal bestås, hvor man også skal have en god karakter, og så bliver det bare lidt det, man også gør det for. Det kan man ikke undgå. (FG1, Ditte (Ps 9.), s. 16)

Disse studerende beskriver eksamen som mål for både feedback og øvrig studieindsats. De er måske selv lidt trætte af eksamensfokus eller bevidste om, at "andre" kan synes, at eksamensfokus er forkert, men de forklarer, at det er uundgåeligt; det er universitetet, studiet eller systemet, der har taget det valg, ikke dem.

4.1.3 Grundig instruks

Når man opfatter formålet med feedback, som disse studerende gør, bliver kvalitetskriteriet for feedback, at det er entydigt og ikke til at misforstå, hvad der skal rettes:

Int: (...)Hvad er så god feedback?

Karen (Øk 3.): Det er, når der står meget. Altså når det er uddybet, hvad kan du gøre bedre og hvad var fint ved opgaven (...). Altså når det er meget tydeligt, hvad det er, de gerne vil have, man laver om. Når det er tydeligt, hvad der er godt, og hvad der skal laves om, så det ikke kan misforstås. Det værdsætter jeg i hvert fald rigtig meget. (s. 10)

Det er her vigtigt at bemærke, at det bestemt ikke kun er BA-studerende fra økonomi, der værdsætter en tekstnær korrektiv feedback (Nicol, 2010; Dawson et al., 2019). Her fortæller Sasha (Ps 7.) om en, ifølge hende, rigtig god feedbackoplevelse, som ikke ligger så langt fra, hvad Karen (Øk 3.) efterspørger ovenfor:

En gang, hvor det var fedt at få feedback, det var f.eks. da vi havde Klinisk Psykologi. Et afslagene. Der havde vores eksaminator rettet det rigtig detaljeret, kommet med eksempler på, hvorfor vi havde fået den karakter, vi havde. Det var meget hjælpsomt, at det var meget konkret i forhold til opgaven. Og hun delte det meget op i de forskellige afsnit i eksamen, hvad hun godt kunne lide, og hvad vi skulle have gjort anderledes, hvis vi skulle have fået en højere karakter. (Sasha (Ps 7.) s. 2)

(...) hun havde vores opgaver med, og så havde hun skrevet ting ude i siden hele tiden. Og det var det, hun ligesom gennemgik. Sådan ret slavisk hele opgaven. (Sasha (Ps 7.) s. 3)

Også Yasmin (Ps 7.) taler varmt for den teksthævede og umisforståelige feedback

Først og fremmest forventer jeg, (...) at man har læst opgaven, og så får jeg nogle specifikke svar på nogle forskellige dele. (Yasmin (Ps 7.) s. 1)

4.1.4 Fagforskelle

Selvom studerende fra begge fag værdsætter teksthævede korrektiv feedback, er det nærliggende at tænke, at det fokus på korrektion, som er dominerende hos Niels (Øk 5.), Tilde (Øk 3.) og Karen (Øk 3.) hænger sammen med økonomifagets hierarkiske struktur og formalistiske tilgang. På de første år af økonomistudiet er der konsensus om matematisk beregning som den dominerende metode, og resultaterne af beregningerne er i det store hele ikke til diskussion. Det må påvirke formålet med feedback. Det tænker vores informanter også selv, at det gør, og de gør sig forestillinger om, hvordan feedback skal være på fag.

Så den feedback man får er jo røde streger. Og det er ikke, fordi det er dårlig feedback, for det er jo en, der har lavet en grundig rettelser af ens matematikopgave eller sandsynlighedsteori, men feedback er bare ikke - det bliver ikke - det er ikke formidlet i ord på samme måde. Så kan der godt stå god opgave til sidst eller dårlig opgave eller "du er godt på vej", men det er jo rigtigt og forkert. Det er ikke på samme som jeg forestiller mig, det er på antropologi, eller som det er på psykologi, hvor det er sådan "du skal gå mere teoretisk til værks, din indledning er dårlig, dine metodiske afsnit skal være skarpere, du mangler at bruge Bourdieu". (Tilde (Øk 3.) s. 1)

(...) det er en helt anden type fag, vores kan man svare rigtigt på, hvor at i et fag som psykologi, er der rigtig mange forskellige svar, som stadig er rigtige. Og der tror jeg, at det [peer feedback] giver mening, specielt i et fag som psykologi, fordi man kan se tingene fra så mange forskellige vinkler, der stadig er rigtige alle sammen, og det er svært selv at se alle vinklerne, og derfor er det vigtigt at få folks tanker ind over. Og det er ikke en tilgang, der ville give super meget mening på økonomi. Der er det at slå op, finde den rette formel, regne det ud og få det til 2/3-dele. (FG1, Camilla (Øk 3.), s. 6)

Der er også flere kommentarer fra de økonomistuderende om, at betydningen af feedback er helt forskellig for forskellige typer fag i økonomistudiet:

Der er nogle fag, hvor jeg ville være dybt uinteresset i at få en sides feedback, og andre fag hvor det ville være fantastisk at have noget mere interaktion med forelæseren. (FG2, Eva (Øk 7.), s. 20)

Men det interessante er, at der er lignende udsagn fra psykologistuderende, som taler om deres statistikundervisning; så de studerendes feedbackformål og -præferencer varierer med læringsmålene og måske med graden af metodisk konsensus og udgør dermed næppe iboende forskelle mellem de to studenterpopulationer.

4.1.5 Adgang til kriterier

Ovenstående citater om de forskellige feedbackbehov i fag henholdsvis med og uden entydige svar, tager indirekte fat på det formål med feedback, at feedback kan bidrage til at klargøre fagfællesskabets kvalitetskriterier, ved at man ser disse kriterier i anvendelse. Dette formål diskuteres især i FG1. Britta (Ps 5.) siger det meget direkte:

Hvis ikke jeg skal have feedback, så ville jeg ikke kende til de implicite ting, de vil have, jeg lærer. Helt konkret, så vil de jo ikke bare have, at du kan pensum, fordi det må man jo ikke engang. Du må jo egentlig ikke i en opgave referere pensum. Det er jo plagiering. Så hvad er det, de vil have, at du kan. Og det ved du ikke, hvis ikke du har feedback. Ingen anelse om hvad for nogle ting, de leder efter. (FG1, Britta (Ps 5.), s.18)

Og Anja skærper beskrivelsen af at stå uden for fagfællesskabet som studerende:

Man er nødt til at vide, hvor er jeg. For det er jo ikke mit landskab. Universitetet er jo ikke noget, jeg har lavet. Det er jo ikke en uddannelse, jeg er herre over på nogen måde. Det er nogen andre mennesker, der har bestemt kriterierne for en uddannelse, jeg er i gang med at tage. Og så er jeg nødt til at have hjælp af dem, for at kunne sætte mig ind i deres verden. Og det gør man gennem feedback. (FG1, Anja (Ps 7.), s. 19)

Det er altså svært at finde ud af, hvad der er godt, uden feedback.

Yasmin antyder, at der måske slet ikke er et mønster af enighed at afdække:

Int: Er der ikke nogle kriterier? Hvad måler man de det op imod?

Yasmin (Ps 7.): Jeg har slet ikke fundet et mønster. Det har været så forskelligt fra det ene fag og de instruktører, der var der, til det andet. Jeg er på første semester af kandidaten, og jeg har slet ikke fundet et mønster. (s.4)

Ditte (Ps 9.) er meget frustreret over den manglende feedback på hendes kandidatuddannelse netop fordi hun efterlades uden ”et mønster”:

For jeg kan ikke se et mønster i, hvornår jeg får de gode karakterer, og hvornår jeg får de mindre gode karakterer, og jeg er ved at blive skør. Det er så irriterende. (FG1, Ditte (Ps 9.), s. 11)

Og det er ifølge hende selv ikke selve karaktergivningen, der er kilden til frustrationen:

(...) det er egentlig ikke, fordi jeg har vildt meget imod at få en dårlig karakter. Men jeg har meget imod ikke at få at vide hvorfor. (FG1, Ditte (Ps 9.), s. 17)

Ditte (Ps 9.): (...) Og jeg ved godt, det er forskellige mennesker, der vurderer de her opgaver, så så nemt er det jo heller ikke at finde et mønster. Men hvis jeg nu kan vurdere, at de her opgaver, de var også rigtig gode, og de fik karakter. De her var mindre gode, de fik en dårlig karakter. Så ville det være fint, for så ville jeg have knækket koden. Men jeg kan ikke – jeg har svært ved selv at se det.

Britta (Ps 5.): Ja, jeg kender det virkelig godt. (FG1, s. 11)

Metaforen *at knække koden* kan læses som værende i familie med de korrektionsorienterede udsagn tidligere i dette afsnit. Der antages at være en (eller evt. flere) *rigtige* måder at gøre det akademiske studiearbejde på. Men denne rigtige måde holdes hemmelig for de studerende, som selv skal finde mønstre eller knække koder for at klare sig godt. Den læsning styrkes af dette citat af Sasha (Ps 7.).

Sasha (Ps 7.): (...) det kan bare være frustrerende ikke at vide, hvis man ikke har klaret det så godt, som man regnede med eller håbede på, så kan det være frustrerende ikke at få nogen forklaring på hvorfor.

Int: Og det er kun frustrerende, hvis man ikke har fået en særlig god karakter?

Sasha (Ps 7.): Ja, fordi ellers har man jo klaret sig godt. (s. 10-11)

Mens Ditte blev lige frustreret over den manglende feedback uanset karakteren, oplever Sasha kun frustrationen, når det ikke er gået som håbet, og markerer dermed, at en høj karakter udgør målet med feedback.

På den anden side kan man også læse det stærke ønske blandt de psykologistuderende i FG1 om at kende fagets kvalitetskriterier som et tegn på, at disse studerende netop ønsker at være selvstændige og selvevaluerende, men stoppes i deres selvstændige faglige udvikling af manglen på en klar egen fornemmelse af mål og kriterier.

I begge tolkninger har de studerende fortsat fokus på at blive dygtige og på, at feedbacken skal hjælpe dem med at finde ud af, hvordan de bliver det.

4.1.6 Kritik af korrektion

For de korrektionsorienterede studerende er målet med at studere helt overlappende med de færdigheder, der testes ved eksamen, og de studieaktiviteter, de udfører, hjælper dem med at træne til eksamen. De er generelt tilfredse med den feedback de får – også hvis den bare består af en skriftlig rettevejledning, så længe den består af entydig korrektion af deres forsøg på at praktisere de eksaminerbare færdigheder.

Det ovenfor beskrevne formål udfordres af Martin (Øk 5.) som først siger, at det er ”lidt ligegyldigt på lang sigt” at vide, om det er rigtigt eller forkert, hvad man har lavet. Han siger lige bagefter, at ”I eksamensregi giver det meget god mening, men ikke som sådan (...)” og han savner at ”man diskuterer nogle af de overvejelser, man har gjort, mere end rettelser”

(...) så det vil sige forkert og rigtigt, som er meget af det, man får af feedback, når man sidder og får respons på afleveringer, det er lidt ligegyldigt på lang sigt. Altså, det kan selvfølgelig være vigtigt at vide, om svaret var syv eller fire lige i forhold til opgaven og i forhold til eksamen, men det er relativt irrelevant for det længere perspektiv, som jo ikke er derfor man studerer, så man kan klare det godt til eksamen altså. (Martin (Øk 5.) s. 1-2)

Martin mener, at for at feedback kan bruges til noget, skal det være uddybet:

(...) og det er noget feedback, som man måske kan bruge til noget, fordi det er hele sætninger i stedet for sådan tjekmarks, 'det her det er fint', 'se gennemgang', 'det er forkert det her' (...) Martin (Øk 5.) s. 3

Regitse (Øk 7.) er enig med Martin om, at god feedback opfylder andre formål end korrektion:

Regitse: Der sidder tit en studenterunderviser, som har en eller anden rettevejledning, og som så ellers bare kører den i gennem. Og så står der måske OK til slut, eller en lille note om, at det her er forkert, det skulle have været noget andet. Man kan måske godt kalde det feedback, men jeg ville ikke kalde det god feedback, eller brugbar feedback.

Int: Hvad vil du så kalde for god feedback?

Regitse: Det skulle være noget, der hjalp en til at forstå, hvorfor noget var rigtigt eller forkert, og ikke bare en tilkendegivelse af, om det var rigtigt eller forkert. Eller en mere grundig 'Det lader til, at du har fået en forkert forståelse af det her begreb'. Et eller andet. (s. 3-4)

Vi ser altså her nogle studerende, der får korrektiv feedback, men ikke tilfredsstilles af det og drømmer om noget andet.

4.1.7 Faglig udvikling

Du skal ikke gå i skole for at blive bedre til eksamen; du skal gå i skole for at lære noget. (Sebastian (Ps 5.) s. 5)

(...) det handler bare om at bestå, at få en god karakter, måske ikke så meget om læring (Ditte (Ps 9.) s. 16)

I disse citater ser vi, at informanterne stiller karakterjagt og læring op som modsætninger. Sebastian uddyber, hvori modsætningen består, og at vi burde have fokus ved feedback på faglig udvikling frem for karakterer:

(...) det er fedt at få gode karakterer, det er rart. Men en ting er, at karakterer ikke siger så meget, jeg synes også tit, at problemet bliver, at det fjerner fokus fra at forbedre sig, fjerner fokus fra fagligheden. Det bliver sådan, at man skal ind til eksamen for at få det gode tal. Jeg tænker, konstrueret, at hvis man havde en universitetsuddannelse, hvor man ikke havde karakterer, men hvor man gav feedback, god feedback, mundtligt, at så ville folk forholde sig meget mere til det, de havde lavet og til fagligheden og sige 'Hvad kan ændres til næste gang?', arbejde på det. For at blive klogere, for at få mere ud af det, for at have noget man kunne bruge. Øge sin viden om noget og ikke for at få et højere tal på næste gang. Ja. (Sebastian (Ps 5.) s. 16)

Så her ser vi nogle studerende som tilslutter sig kritikken af feedback som karakterfokuseret korrektion, og for hvem formålet er læring og fremtidig professionskompetence (IP 4) og forbedring og faglighed (Sebastian).

Der er dog den interessante detalje, at Sebastian et andet sted i interviewet fremfører, at eksamenskravene i nogen grad er ”alignet”¹⁰ med de kompetencer, han får brug for efter studiet, hvorved modstillingen mellem, at feedback skal hjælpe en til at blive bedre til eksamen, og at feedback skal hjælpe en til at opnå overførbare kompetencer, forsvinder.

Men jeg tror lidt på, at hvis du lærer at skrive en super god opgave i skolen, så når du er færdig, vil du typisk – Jeg tænker, der er nogle linjer, der går igen i en skoleopgave og så i en forskningsartikel, eller hvad du nu skal ud og producere, når du engang er færdig. Så jeg tænker, det er en uddannelse i, hvordan du laver et godt skriftligt produkt f.eks. eller hvordan du holder et godt oplæg. Det tænker jeg, at man også kan bruge, når man er færdig, hvis du skal ud og snakke med mennesker generelt. (...) Så kan der selvfølgelig også være det mere overordnede, det at man lærer at forholde sig til en masse ting. (Sebastian (Ps 5.) s. 5)

Anne (Ps 3.) fremfører, at studiet skal ses som en samlet progressiv faglig udvikling, som skal faciliteres af feedback:

Og det er jo det der med at se det som en proces. Det er jo ikke en enkeltstående øvelsesrapport, det er jo ikke en enkeltstående eksamen. Det er et forløb, vi går i gennem, og hvis det forløb, det skal være progressivt, og vi skal udvikle os i løbet af vores uddannelse, som det at uddanne i og for sig også betyder. Hvis den udvikling ligesom skal faciliteres, så skal vi selvfølgelig have at vide, hvordan vi forbedrer, hvordan vi ændrer, hvad der var godt, altså jeg synes, det er en forudsætning. (Anne (Ps 3.) s. 4)

(...) forbedring og feedback er helt sammensmeltet. (Anne (Ps 3.) s. 4)

¹⁰ Se Biggs og Tang (2011) for en beskrivelse af alignment-begrebet.

Regitse (Øk 7.) siger, at den faglige forbedring kommer af, at man med feedback, som hos hende primært refererer til hendes BA-projekt-vejledning, får modspil og bliver stillet til ansvar.

Jeg tror, at man kan forbedre sine faglige evner ved undervejs at få feedback. Fordi det hjælper en til at studere bedre. Og måske også til at reflektere over sit studie. Til at forholde sig kritisk til noget; til ikke bare at læse et eller andet og tænke, at det har man forstået. Det tror jeg er meget, meget vigtigt for at blive dygtig til det, man læser; at man får noget modspil og ikke bare læser og forstår, men at man også bliver stillet til ansvar for det man skriver og gør. (Regitse (Øk 7.) s. 10)

Desuden hjælper feedbacken hende med at få overblik over sit arbejde:

(...) som hjælper mig med at få et overblik over mit eget arbejde på en anden måde, end jeg selv er i stand til at have. (Regitse (Øk 7.) s. 5)

Her skitseres altså et bredere formål med feedback end korrektion. Det handler stadig om faglig dygtiggørelse, men kriterierne for dygtiggørelsen er bredere end bedømmelseskriterierne ved eksamen, og der er en bagvedliggende forestilling om et sammenhængende progressionsforløb gennem uddannelsen og videre ud i livet efter universitetet.

4.1.8 Nye perspektiver

Generelt knyttes formålet med få feedback i ringe grad til at åbne muligheder og se flere muligheder. For de fleste af vores informanter er den gode feedback en, der snævrer ind, hvilket er i kontrast til mange undervisere og vejlederes fokus og praksis. Der er dog nogle få undtagelser, hvor informanter peger på nytten af feedback, der giver nye perspektiver:

En feedback kan også være en irriterende stemme. At det er noget, hvor man faktisk kan gå ind og sige "nå ja sådan her kan man også se på det". Så man kan få nye perspektiver på det, og ligesom blive hjulpet i en anden retning. (FG1, Britta (Ps 5.), s.2)

At den, der giver konstruktiv feedback, får en til at åbne sine øjne for nogle andre perspektiver eller andre mulige måder, man kunne have gjort det på. (FG2, Gudrun (Ps 5.), s.5)

4.1.9 Selvevaluering

I hvert fald siden 2006, hvor Nicol & Macfarlane-Dick publicerede deres syv principper for god feedbackpraksis, der fremmer selv-reguleret læring hos studerende, har fokus i den akademiske litteratur om feedback i høj grad været på, hvordan feedback gradvist kan sætte studerende i stand til at selvevaluere og selvregulere¹¹. I det lys er det interessant, hvor vanskeligt det er at finde udsagn i vores materiale, der tyder på, at vores studerende er bevidste om, at slutmålet med deres uddannelse er, at de skal blive uafhængige af andres feedback¹². Ordene selvevaluering og selvfeedback optræder slet ikke. Det er måske ikke så overraskende, at de studerende ikke bruger litteraturens sprog. Men man skal også have tættekammen frem for at finde beskrivelser af funktionen.

Man kan selvfølgelig sige, at Niels (Øk 5.) laver selvfeedback, når han sammenholder rettevejledningen med sit eget produkt

(...) underviseren bare har lagt rettevejledningen op på nettet. Så kan vi jo selv kigge på, hvordan man skulle have gjort. Så kan man jo selv sidde og give sig selv feedback ud fra en rettevejledning på den måde. (Niels (Øk 5.) s. 11)

Men det er ikke selvfeedback på det taksonomiske niveau, Nicol & Macfarlane-Dick taler om.

Hos Karl (Øk 7.) kan der måske ses tegn på, at han bliver i stand til at arbejde uafhængigt af sin underviser gennem den feedback, han modtager, men det er en tolkning, der kan diskuteres.

(...) the feedback is just useful for yourself regardless of the grade that you receive. So, it's just, you understand something better and can learn from it, also in future settings outside of education, regardless of the grades. So just, you're aware of how to set something up, to improve something, and which grade you receive is not really relevant for that, I would say. So it's just also like, just improving your overall skills. (Karl (Øk 7.) s. 7)

¹¹ Se et nyere bidrag hos Reinholz (2016)

¹² Det Samfundsvidenskabelige fakultet, KU (2018): Den studerendes læringsmål/udbytte beskrives i 3 niveauer, hvor det højeste niveau er at opnå at kunne ”diskutere, vurdere/beslutte, fortolke, reflektere, selvkorrigere, udøve kritik, tage ansvar, teoretisere og udføre komplekse analyser.

Sebastian (Ps 5.) og Yasmin (Ps 7.) taler som de eneste eksplicit om, at man ikke behøver at gøre, hvad underviser foreslår i sin feedback. Dermed markerer de, at de er ved at overtage ansvaret for deres egen faglighed og nogle gange stoler mere på deres egen vurdering end på undervisers.

Formålet med det er, at du – For mig er det, at du får en overlevering på noget, som du har lavet, og som du kan tage med dig og enten bruge igen eller vælge ikke at bruge. Det er jo også en del af feedbacken. Det handler ikke om, at du absolut skal bruge det til næste gang, men du er i hvert fald blevet gjort opmærksom på måden, du kan udvikle det her, du har lavet og fremlagt, på en konstruktiv måde, og som giver mening for dig. Du bliver efterladt med nogle alternativer og nogle eksempler på, hvad feedbackgiveren mener, og som du kan vælge at bygge videre på i en ny opgave, som du får, og lære af, trække på. Eller bare have det i mente og tænke 'Ja, men det er jeg faktisk uenig i, det har jeg alligevel ikke lyst til'. (Yasmin (Ps 7.) s. 6)

Jeg tænker ikke, at der er en eller anden universel rigtig måde at gøre det på, men man kan jo hele tiden få inputs, og så kan man altid sige 'Det synes jeg ikke selv'. Så kan man tænke, at man ikke vil bruge den feedback til noget. (Sebastian (Ps 5.) s. 2)

Vi ser her nogle tegn på, at de studerende er i gang med at udvikle kompetencer i selvevaluering og bruger feedbacken som et led heri. Det er ikke tilfældigt, at det er 3. og 4. årsstuderende, der er citeret. Der er ingen lignende beskrivelser i interviewene med 1. og 2. årsstuderende.

De mest eksplicite (men stadig fåtallige) eksempler på selvevalueringsfunktionen findes dog, når de erfarne studerende taler om udbyttet af at være *giver* af peer feedback. Det vender vi tilbage til i afsnit 8.7.

4.1.10 Udvikling i feedbackbehov over tid

Hvis vi forestiller os, at de studerende gennem studiet gennemgår en taksonomisk udvikling, der slutter ved selvevaluering, så vil behovet for feedback fra andre blive gradvist mindre, og vi burde se, at det især er de uerfarne studerende, der længes efter mere feedback; og i hvert fald er der ifølge vores informanter væsentligt mindre systematisk feedback på kandidatuddannelserne. Og selvom især Martin (Øk 5.) siger, at det er ok, fordi han har lært at klare sig selv nu, er der flere udsagn, der omvendt udtrykker frustration over kandidatuddannelsernes forventning om, at de studerende nu er selvkørende:

Altså jeg synes, det er frustrerende, at vi overhoved ikke får noget feedback på kandidatdelen, fordi det gør jo bare at det kan være svært at vide, om man har forstået det rigtigt de her teorier, man bruger. (Sasha (Ps 7.), s.12-13)

Især har jeg problemer med det her på kandidaten, hvor opgavestrukturen har ændret sig lidt, og vi kan bare ikke få noget feedback, og jeg er ved at blive sindssyg over det. For jeg kan ikke se et mønster i, hvornår jeg får de gode karakterer, og hvornår jeg får de mindre gode karakterer, og jeg er ved at blive skør. Det er så irriterende. (FG1, Ditte (Ps 9.), s. 11)

De to kandidatstuderende i FG2 taler ikke så meget om fraværet af underviserfeedback, men om at de savner peer-feedback, fordi de ikke længere følges med deres tidligere studiegruppemedlemmer.

Eva (Øk 7.): Jeg synes, at jeg har mærket det ret meget på kandidaten. Når man pludselig sidder der og tager et fag helt alene, og det kan godt være, at du kan genkende et ansigt rundt i forelæsningsalen, men det er aldrig rigtig folk, du har talt med og ikke folk, jeg er gået hen til og har sagt 'Hey, skal vi ikke lige sætte os og kigge på det her problem set sammen på et tidspunkt?'. Hvor det i virkeligheden kunne være meget rart i stedet for at sidde der helt alene – og have forladt den der studiegruppe, som også sidder og tager fag helt alene. (...) Det er svært at danne en ny studiegruppe, og den betyder bare utrolig meget.

Frederik (Øk 7.): Ja. Ja, det er det samme med mig. Jeg har heller ikke nogen studiegruppe mere, efter vi er startet på kandidaten. Så har man måske dannet sig selv et halvt anker, men det er stadig ikke helt det samme. (FG2, s. 16)

Frederik (Øk 7.) siger med reference til tidligere i interviewet, hvor de har talt om studiegruppen som deres ”anker”, at han måske som kandidatstuderende måske har ”dannet sig selv et halvt anker”, så han understøtter alligevel i nogen grad ideen om at være på vej mod at blive selvevaluerende.

4.1.11 Følge med i egen læreproces

Nogle af informanterne taler om selvevaluering ikke af deres faglige produkter, men af deres faglige proces.

Det er det der med, at man går fra ikke at forstå noget til at forstå lidt mere og lidt mere. Og det er rart at kunne følge med i hvordan det går. (Esther (Ps 3.) s. 6)

I nogle enkelte af interviewene bliver det nævnt som et formål med feedback, at feedback sætter en i stand til at holde øje med ens egen læreproces, og det er ifølge Tilde (Øk 3.) nødvendigt, at man gør det selv, for der er ikke andre, der gør det:

Men altså, det er sjovt, hele det her kommer til at handle meget om det at levere et skriftligt produkt, og så få feedback på det. Men feedback tager jo også, altså det handler også om, hvordan man udvikler sig. Ikke kun i forhold til skriftlige opgaver, men også hvordan man udvikler sig sådan fagligt. Og det er jo der, hvor at, går man længere tilbage end gymnasiet, så skole-hjem-samtaler giver mening. Og der er man jo bare lidt "alone" på universitetet. Der er ikke nogen, der følger med i min faglige udvikling. Ud over mig selv. (Tilde (Øk 3.) s. 6)

Esther (Ps 3.) forklarer, hvad det giver at kunne følge med i sin egen læreproces:

Esther (Ps 3.): Jeg tror feedback også er til at følge med i, hvor jeg er, og hvad jeg kan arbejde på.

Int: Og hvorfor er det vigtigt at vide dét?

Esther (Ps 3.): Det er vigtigt for at man kan blive bedre. (...) Det er vigtigt ift. en eksamenssituation. Det er også vigtigt for at følge med i, om jeg lærer noget af det her. Jeg er her for at lære noget. Jeg er her for forhåbentligt at bruge det på et tidspunkt. Det er meget rart at vide, om jeg forstår, hvad der foregår, nogenlunde. (Esther (Ps 3.) s. 6)

Bemærk her, at det at "følge med i, om jeg lærer noget af det her" er adskilt fra feedbackens betydning for en eksamenssituation. Eksamen har altså ikke den funktion at hjælpe hende med at vide, om hun lærer noget.

Det kan altså være et formål med feedback, at den sætter studerende i stand til at selvevaluere deres læreproces.

4.1.12 Opsamling formål: læring

Det dominerende formål med feedback, som udtrykkes af vores informanter, er faglig forbedring; de vil gerne have hjælp til at blive fagligt dygtige.

Forståelsen af, hvad faglig dygtighed indebærer, peger på forskellige taksonomiske niveauer. For nogle står fejlkorrektion rettet mod bedre eksamenspræstation som vejen til faglig forbedring.

Hos især de mere erfarne studerende er forståelsen af uddannelsens mål mere nuancerede og brede, og de taler også om, at det, de lærer, skal kunne bruges uden for uddannelsesregi, især i deres fremtidige arbejdsliv som akademikere. De studerende har (i modsætning til mange

undervisere/vejledere) meget lidt fokus på, at feedback kan hjælpe med at åbne flere muligheder og se nye perspektiver, og ret meget fokus på, at feedback kan hjælpe med at snævre ind og give svar.

Der er ganske få indikationer af, at de studerende ser det som et formål med feedback at blive selvstændige eller selvevaluerende, og de har i hvert fald ikke sprog til at tale om det formål.

I enkelte interviews er der tegn på, at de studerendes eneste formål er at præstere godt ved eksamen, hvilket f.eks. kan ses ved, at feedback italesættes som en måde at lære sin bedømmers præferencer at kende på. Andre studerende lægger eksplicit afstand til eksamenskarakteren som målet med feedback.

Nu vil vi vende os mod en anden type formål med feedback, nemlig feedbackens motiverende og sociale funktion.

4.2 Formål: relation

Og der synes jeg, at feedback er meget, det er noget, der kommer fra andre mennesker. Altså personer. Det er ikke – feedback har ikke - det er ikke ord på et stykke papir. Det er det, at det bliver givet af en anden person. Og hvis den anden person ikke er der, så er det bare ensomt. (Tilde (Øk 3.) s. 13)

Int: Hvad tænker du i sidste ende feedback skal kunne gøre?

Esther (Ps 3.): Det skal hjælpe en på en måde, så det ikke bliver et vakuum, man sender sine opgaver ud i. (...) (s. 6)

Det er udbredt, når informanterne bliver spurgt til formålet med feedback, at de først nævner den faglige forbedring, men dernæst nævner langt de fleste en motiverende eller socialt relationel funktion. Et eksempel ses her:

Int: (...) hvad god feedback er for dig?

Tilde (Øk 3.): (siger lyde med munden) Ja (lang pause). Det er, når det er noget, man bliver dygtigere af, tror jeg, sådan helt. Hvis det er akademisk sprog, så er det når noget er en del af en dygtiggørelsesproces, tror jeg. Og så er det jo en oplevelse af, at der er nogen, der tager hånd om en. Bare for at vende tilbage til det her vakuum. Det er nok, at der er nogen, der tager hånd om en, gerne tager ansvar for at man bliver dygtigere, (...) altså både feedback, både peer-to-peer-feedback og så fra en ældre eller dygtigere person er med til at gøre det knap så ensomt eller individuelt. Så det er nok det, man kan egentlig uddelegere ansvaret for, at man selv bliver dygtigere. (s. 9)

Tilde nævner først dygtiggørelsesprocessen, dernæst at blive taget hånd om, og endelig at feedback giver mulighed for at uddelegere ansvaret for ens læring.

Anne (Ps 3.) starter også med at tale om vurdering og forbedring og går så videre til at tale om ”samlighed”, ”tryghed” og om ikke at være ”så alene i det”:

Og jeg tror, der ligger noget helt andet i feedbacken ud over vurderingen og ud over sådan ”her er hvad du skal forbedre”, pros og cons, så ligger der også en fornemmelse af, det ved jeg ikke om er søgt, jeg ved ikke, om det er samlighed, den tryghed jeg talte om før, at underviser har haft lyst til, det er i hvert fald den fornemmelse, man får, og det er jo et krav, at man har haft lyst til at læse en opgave, har taget stilling til sin opgave og det produkt eller den fremlæggelse, man har lavet, har lyttet og været en modtager, af det, du har brugt tid på og lagt energi i, og nu får du at vide så, også personens holdning til det, hvad vedkommende synes, og dermed bliver det at skrive opgaver og det at fremlægge og det at lave projekter og det at producere i løbet af hele ens uddannelsesforløb - det bliver en oplevelse, man har med nogen. Så man bliver ikke så alene i det. Man bliver ligesom samlet op. (Anne (Ps 3.) s. 12)

Det gælder for langt de fleste mennesker, at ting har større værdi, når de deles med andre mennesker. Det gælder for mad og biografure, og det gælder for større akademiske produkter. Det er en generel

menneskelig proces, at en del af overgangen fra barndom til voksenliv er at lære at føre indre dialoger og således udgøre sin egen samtalepartner i mange sammenhænge (Schütz, A., 1967; Lewin, K., 1946). Og vi ser også nogle af informanterne tale om dette behov for udveksling med andre mennesker i helt generelle termer som her:

Jeg tror, alle mennesker er meget bevidste om, hvorvidt det, de gør, er acceptabelt over for andre mennesker, hvorvidt det de gør, ja, hvordan det opfattes af andre mennesker. Og det er kun ved en respons, et eller andet som ligesom bliver givet tilbage til dem, at vi finder ud af det. (June (Ps 1.) s. 23)

Tilde (Øk 3.) taler om en ”blive-voksen-proces” og forklarer, at selvom man bliver voksen, har mennesker stadig brug for nogen at se op til.

Int: (...) du sagde, i folkeskolen har du ligesom en lærer, der tager dig i hånden, og på arbejdet har du en chef, der tager dig i hånden. Hvorimod på universitetet, der er du lidt inde i et vakuum. Hvad er problemet ved, at det er et vakuum?

Tilde (Øk 3.): Er det overhoved et problem? Eller er det en blive-voksen-proces? Der hælder jeg nok til, at det er lidt ærgerligt, fordi det er jo – der er jo en – altså mennesket er et fucked dyr, vi skal have en at se op til. Der skal være en naturlig leder, som er den, der anerkender vores indsats, og som kritiserer vores indsats. Og den skal man bare lidt selv finde eller opfinde eller der er sindssygt meget udskiftning af den patriark, ikke? På universitetet. Så på den måde bliver det en lidt mærkelig størrelse, universitetet. Hvem søren er det, der egentlig holder øje med, at jeg har det godt, og jeg udvikler mig (...) (s. 8-9)

Tilde er altså ikke bare opmærksom på behovet for samhørighed eller at blive set af Den Anden, men taler om, at denne anden skal være en ”leder”, en ”patriark” som kan holde øje med hende og hendes udvikling.

I Regitses (Øk 7.) definition af formålet med feedback indgår også både et autoritetsforhold, og at denne autoritet skal ”give noget personligt”.

(...) feedback skal være noget, hvor en, der er klogere end dig eller ved mere end dig eller på en eller anden måde har en indsigt, der kan hjælpe dig, bruger sig selv til at give noget personligt. (Regitse (Øk 7.) s. 5)

Måske er disse idealer for, hvad feedback *bør* gøre, en afspejling af, hvad vores informanter har været vant til, at feedback faktisk var og gjorde tidligere i skolesystemet (Burke, 2009).

(...) det er også svært, når vi i vores i vores tidligere skoleliv har været vant til ekstremt målrettet personlig og meget væsentlig feedback. (Anne (Ps 3.) s. 4)

Hvor nogle informanter taler om, at det er rart, at der ikke er årskarakterer på universitetet, så man kan stille dumme spørgsmål til underviserne uden at risikere, at det påvirker ens bedømmelse, har andre det svært med ikke at blive holdt øje med. Tilde (Øk 3.) fortæller:

Jeg havde en på første semester, der havde jeg en underviser, der var meget gymnasielæreragtigt, lærte alle vores navne, spurgte ind til ting. Og der kan jeg huske, at hun sagde, eller hun gjorde også noget ud af at italesætte vores udvikling positivt, måske rose. Men altså, der tænkte jeg, at det skulle man nok huske at sætte pris på. At der var nogen, der trackede en. (Tilde (Øk 3.) s. 7)

Og Anne (Ps 3.) fortæller i passionerede termer om, hvad god feedback – som hun savner – gør:

(...) det giver en ekstremt dejlig tryghedsfølelse, og det er svært – en følelse af, at den anden har engageret sig i det, du har lavet, (Anne (Ps 3.) s. 6)

Der er altså for nogle af vores informanter ret stærke følelser involveret i faglige feedbackudvekslinger.

Der er dog også et eksempel på, at disse stærke følelser ved samværet med feedbackgiveren er noget, der helst skal undgås. Karen (Øk 3.) har en række argumenter for skriftlig feedback som peger på, at hun frygter ansigtstab, hvis hun skal se sin feedbackgiver i øjnene:

Og så synes jeg, det [skriftlig feedback] er knap så konfronterende. Det er mere konfronterende, når man skal snakke med nogen om det i stedet for, man bare kan læse det for sig selv, og så kan man ligesom selv behandle det, som man vil. (Karen (Øk 3.) s. 5)

4.2.1 Opsamling

En gruppe af vores informanter taler om, at et vigtigt formål med feedback er den motivation, det giver at have en engageret modtager. Enkelte nævner slet ikke det aspekt, og en enkelt informant vil helst helt være fri for interaktionen med autoritetspersoner. De, der ønsker en stærk feedback-

relation, taler om, at feedback kan give tryghed, at man kan dele ansvaret for egen læring med en anden, og at feedback kan hjælpe en til at undgå ensomhed og vakuum. Disse sidstnævnte onder, som skal undgås, vender vi os mod i næste afsnit.

4.3 Faren ved manglende feedback

En anden vej til at forstå, hvad formålet med feedback er for vores informanter, er at kigge på, hvad de siger, der sker, hvis de ikke får feedback.

Enkelte informanter taler nuanceret om feedback, men adspurgte om vigtigheden af feedback kommer de frem til, at den nok er begrænset, eller at de i hvert fald er i stand til at klare sig uden:

Martin (Øk 5.): (...) I andre fag [end økonometri2] er det næsten ligegyldigt, synes jeg; altså jeg får næsten ikke noget ud af det. Selvfølgelig kan man bruge det til lidt, men det er en meget, meget lille del af mit studieliv.

Int: Så hvordan ville dit studieliv være anderledes, hvis der slet ikke var noget feedback?

Martin (Øk 5.): (griner) Ikke specielt anderledes, tror jeg. Jeg tror næsten ikke, det ville betyde noget for mig. (s. 15)

Den nedtoning af vigtigheden af feedback, der ligger i ovenstående udsagn, er ikke det generelle billede; men det er en interessant nuancering af det studenterpolitiske krav om mere feedback, at der er studerende, som ikke har det ønske, eller som ikke prioriterer det i forhold til andre forbedringer af deres uddannelser.

Det generelle billede er, at fravær af feedback ville have alvorlige konsekvenser.

Det ville da være dumt ikke at få feedback, fordi så ville du aldrig vide, om det du lavede var rigtigt eller ej. Hele pointen med at lave opgaver er jo at øve sig i noget, som man ikke er god til endnu. Og hvis man aldrig finder ud af om det, man har lavet er rigtigt, så bliver man aldrig bedre til det. Så bliver man aldrig god til det. Så er der ikke nogen grund til at være her, hvis vi ikke kan blive gode til det. Ellers så kunne man jo bare – så kunne jeg jo bare sidde og lave en masse afleveringer, og aldrig få at vide om, det var rigtigt eller ej. Og aldrig blive klogere, fordi jeg aldrig ville lære af mine fejl, og hvorfor skulle jeg så overhovedet være her. (Niels (Øk 5.) s. 13)

Niels ville aldrig blive "god til det" og aldrig "blive klogere" hvis ikke han fik feedback på sine opgaver, og kan så (naturligt nok) ikke se, hvorfor han så skulle være på universitetet.

Esther (Ps 3.) mener heller ikke, at hun ville vide, hvad hun lavede, uden feedback. Hun ville bare gøre det samme om og om igen; og Karen (Øk 3.) ville bare "lalle rundt" i sin "egen cirkel" uden feedback.

Int: (...) kunne du forestille dig hvordan din uddannelse, dit skoleliv eller dit liv generelt ville være anderledes uden feedback?

Esther (Ps 3.): Jeg ville jo ikke ane hvad - jeg ville ikke rigtig vide hvad jeg lavede. [grin]. Hvis jeg ikke får at vide hvad jeg kan forbedre eller hvad jeg gør godt, så gør jeg jo det samme igen. (s.7)

Det er jo vigtigt, fordi – når du kommer ud på den anden side f.eks. af universitetet, så er der en forventning om, hvad du kan, og hvis du ikke har fået feedback på dine opgaver, så har du jo bare lallet rundt i din egen cirkel og troet, at det du gør er fint nok, men så er det ikke sikkert, at du kommer ud og kan leve op til de krav, der er. Altså, du skal ligesom rettes, så du kan blive bedre. (Karen (Øk 3.) s. 1)

Bemærk, at fokus hos disse studerende stadig er på den faglige forbedring. Sasha (Ps 7.) ekspliciterer det.

Int: Hvis du tænker helt ud, sådan stort, hvad ville konsekvensen være af ikke at få noget feedback eller vejledning på bacheloren?

Sasha (Ps 7.): Jeg tror, man ville få mindre dygtige studerende. Mindre dygtige universitetskandidater. Folk der var dårligere til sit fag, end hvis man får noget feedback, noget vejledning. (s. 7)

June (Ps 1.) går skridtet videre i generaliseringen og mener ikke, at hun ville have "gennemført noget som helst" uden feedback.

(...) jeg ville nok aldrig have gennemført noget, hvis jeg ikke havde fået nogen feedback, altså især med uddannelse og sådan noget. (Kort pause) Så ville jeg jo, ja, så ville jeg jo højst sandsynligt ikke gennemført noget som helst, og heller ikke mit arbejde, for det er ret svært, synes jeg, at, at arbejde med et eller andet, hvor du, hvor du kun har din egen mening omkring det. Jeg synes, jeg mener, at vi er afhængige af et sammenspil, altså vi

er afhængige af andre menneskers input for ligesom at kunne bevæge os, som mennesker.
(June (Ps 1.) s.22)

Vi har set i de foregående afsnit, at mange af vores informanter er enige om, at feedback hjælper dem videre i deres udvikling, og her ser vi så, at en del af dem også drager den modsatte konklusion, at hvis de ikke fik feedback, ville de ikke udvikle sig.

Tilde (Øk 3.) og flere andre bruger uafhængigt af hinanden den metafor, at de ville være i et "vakuum" uden feedback

"Du har bare gået fem år i et vakuum, hvor der ikke er nogen, der følger din udvikling" (Tilde (Øk 3.) s. 6)

Flere andre taler om, at de uden feedback ville de "famle i blinde" eller "famle i mørke". Der er altså ikke tale om total stilstand som hos Niels (Øk 5.) og June (Ps 1.) ovenfor, men det er alligevel en meget vanskelig og ubehagelig vej frem.

(...) og hvis ikke feedbacken er her, så er det svært at blive skubbet i den rigtige retning. Så kan man lidt famle i blinde. (Anne (Ps 3.) s. 4)

Camilla (Øk 3.): Man famler i mørke. At man - det der med at man forsøger sig frem og så går man herover. Nå. Der er også en væg. Og så prøver man at gå den anden vej. Der stødte jeg også ind i en væg og får 02. Hver gang støder jeg hovedet ind i væggen. Og på et eller andet tidspunkt kan det være, man går ud ad den. Det bliver en stor metafor. Det er sådan jeg forestiller mig det ville være uden feedback. At man bare ville vade rundt. Og så kunne man være heldig at komme ud i lyset og forstå. Men sandsynligheden for at ramme døren i det her rum er ikke særlig stor.

Ditte (Ps 9.): (...) Og det er igen meget der, at den gode feedback kommer ind i billedet. Det kan godt være, de ikke fortæller dig, at sådan skal du gøre. Men nu er du på rette vej. Mod døren. Okay. Så ved jeg, at jeg ikke skal gå tilbage. Det er fint. (FG1, s. 20-21)

Camilla (Øk 3.) påpeger, at "sandsynligheden for at ramme døren i det her rum er ikke særlig stor". Risikoen for at gå i stå fagligt uden feedback til at guide er altså omvendt meget stor.

I de sidste citater kunne man desuden godt få det indtryk, at vi ikke længere kun taler om faglig udvikling, men netop også om, hvad der sker, når man må undvære feedbackens interpersonelle aspekt.

Mange af informanterne tillægger feedbacken fra andre næsten uendelig betydning i interviewene. Det er tankevækkende i betragtning af, hvor mange mennesker der gennem historien har lært alt muligt gennem selvstudier, selvfeedback, imitation, trial and error og andre gennemprøvede metoder, der ikke involverer feedback fra andre.

De gange nogle af informanterne beskriver processer, der kunne betegnes som selvstudium, lyder det som noget slemt, der absolut skal undgås. Et eksempel ses her:

Men det [når der ikke er tid til feedback] er da også utrolig træls for os, fordi det er lidt spild af vores tid. Også når vi – altså selvfølgelig bliver bedre. Men at vi sådan bare får en opgave tilbage, de ikke har kigget på (kort pause) Altså så bliver det sådan lidt, så kunne man lidt, så kunne man lige så godt lade være at aflevere den. Så kunne man lige så godt skrive den derhjemme. Bare have den på computeren, og så slette den igen bagefter, ikke? (Karen (Øk 3.) s. 4)

Den aggressive tone, der slås an med ”utroligt træls for os”, er ikke helt proportional med hverken beskrivelsen af en (i praktiske og kreative fag velkendt) praksis med at producere noget for at øve sig, og så slette det og prøve igen og igen; eller med indskuddet om, at ”altså selvfølgelig bliver vi bedre”, som jo viser, at der ikke i dette tilfælde er tale om, at læringen alvorligt kompromitteres af manglen på feedback.

Udsagnene om feedbacks næsten alafgørende betydning skal formentlig ses i lyset af den store vægt mange af vores informanter (og vores samfund i øvrigt) lægger på effektivitet.

4.4 Formål: effektivitet

Anne (Ps 3.), som er en målrettet fortaler for mere feedback, siger mod slutningen af interviewet:

(...) jeg tror uden feedback havde jeg ikke været – haft de kompetencer, jeg har i dag, det kan godt være, jeg havde fået dem, men jeg har på fornemmelsen, det havde taget længere tid. (Anne (Ps 3.) s. 12)

Objektivt set er der stor forskel på, om man uden feedback ikke havde kunnet opnå sine kompetencer, eller om man uden feedback havde brugt længere tid på at opnå sine kompetencer, men her lyder det næsten som det samme. Hvis noget tager tid, så er det næsten det samme som, at det er håbløst.

Sebastian (Ps 5.) kan godt se, at det er muligt at bevæge sig fremad via Trial and Error, men påpeger afvisende, at det ville være en "virkelig langsommelig proces".

(...) hvis man bare skulle skrive noget, og ingen gav andet feedback på det end en karakter, så kunne man selvfølgelig godt over tid begynde at tilrette stille og roligt og så se 'Nu gjorde jeg det her anderledes, og så fik jeg en lidt højere karakter', men det ville kun være karakteren, der var feedback. Resultatet i sig selv. Det ville bare være en virkelig langsommelig proces, hvis man skulle sidde og tilrette ting ud fra gætteri.

(Sebastian (Ps 5.) s. 14)

Dette fokus på at minimere tidsspilde bliver endnu mere eksplicit i følgende citat om fordelene ved den helt specifikke, tekstnære, korrektive feedback.

De spilder mindre min tid. Og jeg spilder mindre af deres tid, for så næste gang laver jeg det rent faktisk om. Hvis jeg bliver ved med at aflevere de samme dårlige opgaver. Så er det jo på en eller anden måde spild af andres tid, at jeg bliver ved med at aflevere opgaver, der er lige dårlige. Men det er også spild af min tid, når jeg ikke bliver bedre af det. Og det er også spild af deres tid, at de skal blive ved med at rette dem. (Karen (Øk 3.) s. 10)

Regitse (Øk 7.) taler om at "få det optimale ud af sin tid" og mimer 'Don't work hard, work smart'-sloganet ved at tale om at "studere smart":

(...) det ville i hvert fald være væsentligt nemmere at studere smart – Forstået på den måde at man ikke bruger en hel masse tid på at have forstået noget forkert, og at man bliver klogere på den måde at man ved, hvor man skal fokusere. Jeg synes, man bliver en bedre studerende af at få noget feedback. For når man sidder med sig selv og sine bøger, kan man, i hvert fald ikke på bachelorniveau, ikke få det optimale ud af sin tid og sit studie, når man ikke får noget feedback, noget vejledning, en gang i mellem.

(Regitse (Øk 7.) s. 7)

Værdisætningen af det effektive som noget ubetinget positivt går igennem alle interviews med studerende. Der er ikke et eneste udsagn, der antyder, at det kan tillægges værdi at dvæle, forfølge vildspor, blive forvirret eller begå fejl. Ordet "lallet" i Karens (Øk 3.) beskrivelse af, at (...) *hvis du ikke har fået feedback på dine opgaver, så har du jo bare lallet rundt i din egen cirkel og troet, at det du gør, er fint nok* (...) (s. 1), beskriver sammen med de mere angstprægede metaforer om "vakuum" og "famlen i mørke" de studerendes opfattelse af alternativet til effektivitet.

At de studerende er meget optagede af at studere effektivt burde måske ikke overraske i lyset af tidens debat af studerendes stress og kritikken af karakterræs i alle niveauer af uddannelsessystemet. Det er også en kendt kritik af den læringsmålsstyrede undervisning, som 12-talsskalaen er konstrueret til, at den forsimples akademisk læring til v-tegn på tjeklister (Andersen, 2010). Vi så også tidligere (i afsnit 4.1.2) Ditte (Ps 9.) forklare, at eksamensfokus er en konsekvens af det store arbejdspress, der er på studerende. Og Anja (Ps 7.) fortæller os også her om, hvordan fravær af feedback på selv top-præstationer, er direkte årsag til stress.

"Hvis man har fået 12 men ingen anelse har om hvorfor. Så går man jo videre til den næste opgave, og så vil man jo gerne have 12 igen.... Men altså så vil man ikke ane, hvad man gjorde. Og så har man totalt stress over det." (FG Ip 1, s. 19)

Til trods for, at opmærksomheden på- og kritikken af effektivitetsfokusset i videregående uddannelse ikke er nye fænomener, blev forfatterne til denne rapport overraskede over styrken af udsagnene i dette afsnit og afsnittet inden om faren ved manglende feedback. Der er ikke bare tale om, at effektivitet er blevet vigtigere for de studerende. Der er tale om, at alle strategier, der ikke forekommer de studerende effektive, er utænkelige at følge. Og at man tilsyneladende ikke behøver anden begrundelse for at afvise en indsats end, at "det jo ville være selvstudie". Idealet om effektivitet er faktisk det eneste mål med feedback, der går igen i samtlige 19 informanternes fortællinger.

4.5 Formål: Gensidighed og retfærdighed

Vores informanternes primære argumenter for feedback knytter sig til læring og effektivitet. De sekundære især til motivation, som naturligvis er en forudsætning for læring og dermed ikke adskilt fra de førstnævnte, selvom de ofte omtales separat af informanterne. En særlig undergruppe af

motivationsformål belyses af en række udsagn om, at informanterne også synes, at der skal være ”noget for noget” mellem dem og deres undervisere eller undervisningsinstitution, så hvis de bruger meget energi på studiet, skal studiet også bruge meget energi på dem. De *fortjener* feedback som belønning for deres indsats.

Nogle nærmer sig temaet lidt fra den modsatte side nemlig, at hvis de føler, at studiet viser interesse for dem, så får de også mere motivation for at arbejde hårdt med studiet.

4.5.1 Studerendes tidsforbrug skal anerkendes

Men jeg synes også, det [feedback] er noget, man fortjener, hvis man har gjort en indsats. (Tilde (Øk 3.) s. 2)

Det klassiske akademiske system er bygget på et rent produktfokus; hvis du producerer noget godt efter de fælles standarder, belønnes du med gode karakterer eller med publikation uafhængigt af, hvordan den proces, der førte til resultatet, forløb. Nogle af vores informanter viste tegn på at være mere procesorienterede.

I en af fokusgrupperne blev det fremført, at selv hvis man har lavet et mindre godt studieprodukt, skal alene det, at de studerende har brugt tid på det anerkendes.

Det [hvorfor man også skal have positiv feedback] er ligesom en måde at anerkende, at vi også rent faktisk har brugt noget tid på at lave en opgave, eller hvad det nu end var. Og ja, så kan det godt være, at der er noget, vi har lavet forkert, eller noget, vi har misforstået, men vi har jo stadig præsteret et eller andet, og det bliver så anerkendt. (FG2, Eva (Øk 7.), s. 17)

Jasmin bruger også ordet ”anerkendelse” om det, hun efterspørger:

(...) man mangler også lige denne her lille hjælp, hvis man skulle kalde den det. At der er nogen, der ser med på det, man laver, og følger med oppe fra. Så kan det godt være, at de ikke går rundt og siger, at man gjorde det godt hele tiden på alle ting, men at man føler, at der er nogle, der anerkender ens opgaver og ens arbejde gennem uddannelsen. (Yasmin (Ps 7.) s. 15)

Og der følger flere henvisninger til, at det er selve tiden, som henholdsvis hun og universitetet investerer, der er afgørende for hende:

(...) bare det der, at man får den anerkendelse af den tid, som man har brugt på den opgave. Bare det der, at man fra universitetets side har sat tid af til feedback på de der større skriftlige eksamener, synes jeg, er rigtig positivt. Om det så er ti minutter eller fem minutter. Helst lidt mere, men jeg er trods alt glad for de der ti minutter, fordi man får den her fornemmelse af, at der er nogen, der anerkender ens tid og har læst den.

(...)

det at man bliver anerkendt, ikke bare måden man har bearbejdet det på selvfølgelig, som jeg også håber at få feedback på, når jeg modtager feedback, men også bare ens tid på at bearbejde det.

(...)

Jeg kan godt blive meget frustreret over det. Jeg synes, at det går mig på, at man bruger tid på noget, hvor de ikke anerkender ens tid. (Yasmin (Ps 7.) 16)

Nogle studerende er altså af den opfattelse, at de gør sig *fortjent* til feedback ved at bruge tid på deres studie.

Og selvom der er nogle af vores informanter, der argumenterer for, at karakterer er en slags feedback, er det ikke tilfældet i denne sammenhæng. Et tal er ikke et adækvat eller retfærdigt modsvar på den store indsats, man som studerende har ydet.

Og det er endnu sværere at bevare motivationen, hvis man får en karakter stemplet i panden, og ikke har fået nogen sparring på et projekt, man i princippet har lagt energi i, tid og rig-tig man-ge tanker i. (Anne (Ps 3.) s. 5)

4.5.2 Man skal yde for at fortjene feedback

(...) if you give a good presentation, then it is easy to follow, and then it is also easier to give feedback afterwards. So it's a little bit, it's probably easier to get feedback if you give a presentation that is actually attractive to listen to, I would say. So, you're partly responsible for your own feedback that you receive, I would say. (Karl (Øk 7.) 13n-14ø)

Karls (Øk 7.) pointe, at det er mest udbytterigt at få feedback, når man selv har gjort sit bedste, kommer frem i flere interviews. Tilde (Øk 3.) uddyber gensidigheden i feedbackgivningen. Hun ønsker faktisk kun feedback på et produkt, hvor hun har gjort sit bedste, og hun får dårlig

samvittighed over for underviserne, hvis de skal give feedback på noget, hun ikke har gennemarbejdet tilstrækkeligt.

Jeg har ikke nødvendigvis lyst til at få feedback på noget, hvor jeg ikke føler, jeg har gjort en oprigtig indsats. Altså forstår du, hvad jeg mener? Hvis jeg synes, jeg har skrevet en rigtig dårlig opgave, så har jeg ikke så meget lyst til at få den tilbage. Hvis jeg ikke synes, jeg har gjort mit bedste, så. På økonomi, der skriver vi rigtig, rigtig mange opgaver. Det betyder også, at man ikke altid som studerende har lyst til, kan evne at lægge den energi i det, man gerne vil have. Og det synes jeg også nogen gange, at man, jeg kan godt nogen gange få – nu lyder det sådan lidt, jeg prøver faktisk at være en dygtig studerende – men at hvis man afleverer noget, man ikke synes er tilstrækkeligt gennemarbejdet, så kan jeg egentlig godt få lidt dårlig samvittighed over for den underviser, der skal give mig feedback på det, for det må være lidt en træls opgave.

(...)

det er jo en gensidig proces. (Tilde (Øk 3.) s. 3)

Her er det altså ikke kun den brugte tid, der er fokus på, men også at man skal producere et nogenlunde ordentligt produkt for at få god feedback eller for at have lyst til feedback (Draper, 2009).

4.5.3 Der er ingen grund til at yde, hvis man ikke får feedback

Tilde (Øk 3.) mener altså, at hun selv bør lægge en seriøs indsats, hvis underviserne skal lægge en seriøs indsats. Den logik går også den anden vej. Der er ifølge flere ikke nogen grund til selv at lægge for meget energi i sit studiearbejde, hvis modtageren ikke gør.

Hvis jeg skulle være helt ærlig, laver jeg dem dagen før, og de består, for de kigger jo – Altså, jeg får jo alligevel ikke den feedback, jeg forventer. Jeg prøver selvfølgelig at skrive det, jeg tænker, begrebet handler om. Men jeg lægger ikke så meget i det, for jeg ved, at jeg ikke får noget tilbage igen.

Int: Får du ikke noget ud af at skrive det?

Yasmin (Ps 7.): Jo, du bliver bare akademisk bedre til at skrive en opgave, ikke? Og så bliver du bedre til at huske begreberne. Det er den læringsproces, jeg tænker, der er. Så har man lært noget, og så skal man også formulere det skriftligt. Det er en fin øvelse i sig selv, men jeg tænker, at det ville være dejligt, at man fra universitetets side skrev et

par linjer om, at feedback på responspapirer har det her formål. Så man ikke efterlades med en følelse af, at det bare er latterligt. (Yasmin (Ps 7.) s. 4)

Det er bemærkelsesværdigt, at Yasmin (Ps 7.) let kan forklare, hvad hun lærer, og endda kalder det en ”fin øvelse” men alligevel ”efterlades med en følelse af, at det bare er latterligt”, hvis ikke hun ”får noget tilbage igen”. Det samme er tilfældet for Sasha (Ps 7.):

Men det er jo stadig frustrerende [ikke at få feedback]. Så har man afleveret den opgave. Men det virker bare som om, vi skal bare lige sikre, I har læst det, og I skal aflevere et eller andet, men vi er egentlig lidt ligeglade med, hvad I har skrevet. I skal bare lige have en karakter. Sådan synes jeg godt, det kan virke. At det kan godt være lidt demotiverende ikke at få noget feedback på det. Det er bare en karakter. (kort pause) For selvfølgelig lærer man helt vildt meget af at skrive eksaminerne. Det er der, man virkelig får brugt pensum. Så det giver i sig selv rigtig god mening at lave eksaminerne, synes jeg.

(...)

Og så er det lige hurtigt en, der skimmer det, og giver en karakter, fordi de behøver jo ikke sætte sig særlig meget ind i opgaverne, hvis de ikke skal give feedback. Det kan jo godt være, de gør det. Jeg aner det ikke. Man kan bare godt – hvis man ved, man får feedback, så ved man også, at de måske giver sig længere tid til at læse det. Forbereder sig på det. (Sasha (Ps 7.) s.12)

Sasha (Ps 7.) ”lærer helt vildt meget”, men demotiveres af, at bedømmerne ikke behøver ”sætte sig særligt meget ind i opgaverne”. Hun spekulerer endda over, at det jo godt *kan* være, de bruger tid, men at hvis de skal give feedback, så kan man være sikker på, at de forbereder sig.

De her studerende er altså helt bevidste om det læringsudbytte, de får selv uden feedback, men hvis ikke der er en gensidighed i indsatsen, demotiveres de.

4.5.4 Anerkendelse af undervisers behov

Tanken om gensidighed kan også vendes om, som her, hvor Jasmin fortæller om sin gruppes BA-vejleder, som havde et meget større behov for at have en personlig relation til sine studerende, end disse meget målrettede studerende havde:

Altså hun var meget sød, og hun forklarede os også, hvorfor hun godt kunne lide at vejlede på den måde. Og det forstod vi selvfølgelig også; at hun også har nogle behov for at vide, hvordan vi har det, så det hjælper hende med at hjælpe os. Så det forstod vi selvfølgelig også godt, men samtalen [hvor de bad om mere fokuseret produktvejledning] hjalp i forhold til, at hun tog det til sig og brugte ti minutter på den måde, hun gerne ville gøre det på, lige at spørge ind til, hvordan det gik, og hvad vi følte, og alle de her ting, som vi ikke havde lyst til at snakke om, fordi det ikke var det, feedbacken skulle handle om. Men vi gjorde det alligevel, så hun også kunne føle, at vi var der, og at vi ikke var døde i den her proces. Så hvis du har det godt med det, kan vi også gå med på den præmis, og så skal vi videre og snakke om nogle andre ting.
(Yasmin (Ps 7.) s. 5)

Yasmin og hendes medskribenter havde ikke lyst til at tale om proces med deres vejleder, men anerkender, at vejleder også har behov, der skal tilgodeses, hvis relationen skal kunne fungere.

4.6 Opsamling formål med feedback

Som beskrevet i indledningen af rapporten havde vi i forfattergruppen, inden vi begyndte på dette projekt, nogle forestillinger om, at en væsentlig del af de studerendes krav om mere feedback bundede i et behov for at blive set og anerkendt og rost. Med blik for, at det, de studerende udtrykker i en interviewsituation, ikke afdækker alt, hvad der er at vide om deres forhold til feedback, så må vi dog konkludere, at på baggrund af vores materiale kan vi ikke bekræfte denne forestilling. Nogle af de studerende lægger stor vægt på at have en engageret modtager og undgå at føle sig alene i deres studieproces. Men det første og mest gennemgående formål med feedback, der fremkommer af vores materiale er faglig forbedring. De stærke følelser, nogle studerende har for feedback, ses ikke kun i forbindelse med udsagn om feedbacks interpersonelle funktioner, men i høj grad i sammenhænge, hvor formålet med feedback er knyttet til effektivitet. Det er meget vigtigt for mange af vores informanter at komme hurtigt og effektivt fremad i deres faglige udvikling, og alternativet er skræmmende og uden fordele. Feedback skal hjælpe dem med denne tydelige og effektive progression mod de faglige mål. Herudover giver nogle studerende udtryk for, at feedback indgår i en retfærdig gensidig udveksling mellem dem og deres uddannelsesinstitution – feedback er noget, de fortjener og gør sig fortjent til.

5. Positiv og negativ feedback

I alle interviewene berøres forskellen på at få ros kontra ris eller positiv feedback kontra negativ feedback. Der er på overfladen stor forskel på informanternes udsagn om nytten af positiv og negativ feedback, men der viser sig alligevel nogle fællestræk, som passer med konklusionen fra formålscapitlet om, at de studerende i vidt omfang giver udtryk for bare gerne at ville lære mest muligt. Ofte påpeger informanterne, at det er vigtigt at skelne mellem negativ feedback og uvenlig eller uhøflig feedback. Det mest interessante ved det er, at de faktisk stort set ikke har erfaringer med det sidste.

I dette kapitel vil vi først se på informanternes udsagn om effekten af hhv. positiv og negativ feedback på deres motivation så vil vi behandle den oplevede effekt på deres læring, og til sidst vil vi belyse deres holdning til og (manglende) erfaring med ubehagelig feedback.

5.1 Motivation

En del studerende beskriver øget motivation som det primære udbytte af ros eller positiv feedback.

Men så er der også bare det med, at man vokser jo også bare, når man får noget anerkendelse for, at man har gjort noget godt. (FG1, Britta (Ps 5.), s. 10-11)

For Tilde er det det allervigtigste:

Int: Og ros er også en form for feedback?

Tilde (Øk 3.): Ros er den ypperste form for feedback! Det er jo det, der ansporer til og ville få det igen. Det trækker jo et eller andet endorfin i hjernen, hvor man tænker: Det skal jeg gøre igen. (s. 7)

Sebastian (Ps 5.) nuancerer effekten af rosen til ikke kun at være generelt motiverende, men også at bidrage til at man kan prioritere sit udviklingsarbejde:

Man må ikke gå fra en feedbacksamtale med en fornemmelse af, at man ikke har styr på noget som helst, og det tror jeg også er der, rosen er god. Der får man ligesom noget at forholde sig til. Et standpunkt hvor man kan sige 'Det kører faktisk. Så skal jeg arbejde på det og det og det'. (Sebastian (Ps 5.) s. 6)

Andre studerende forklarer, hvordan ris omvendt mindsker motivationen og gør en uimodtagelig for hjælp til forbedring:

Jeg tror ikke, det (hård kritik) gør en så modtagelig over for, hvad man kunne forbedre. (FG2, Gudrun (Ps 5.), s. 18)

Jeg tror, det er meget naturligt, hvis man får rigtig hård kritik, at så ville man måske ikke modtage det særlig godt. Så ville det være svært at bruge til noget, fordi man går i en meget – Man går lidt i forsvarsposition, og så bliver det svært at tage ind. (Regitse (Øk 7.) s. 11)

Tilde (Øk 3.) fortæller, at hvis hun får meget negativ feedback, bliver hun først demotiveret, men så bliver hun alligevel motiveret, fordi hun ser, hvor vigtigt det er, at hun forbedrer sig:

Ja, men så bliver jeg nok i første omgang ked af det. Slået ud. Demotiveret. (...) Men så er det jo også, altså sådan et, hvad kan man sige, en motivation til oprigtigt at gøre det bedre, at tage det til sig, for så er der tydeligvis nogen ting, man mangler at få styr på. (Tilde (Øk 3.) s. 8)

Martin (Øk 5.) kalder samme fænomen for vigtigt-ubehageligt:

Det synes jeg har været meget fedt at få at vide, fordi jeg så ved jeg jo, at det er simpelthen for ringe det her. Og for det meste ved jeg det jo godt selv, det er jo ikke fordi, det kommer som – eller, så er det måske ubehageligt, men så er det måske vigtigt-ubehageligt, altså hvis man ikke er opmærksom på, at det er så ringe, så er det måske okay at få at vide. (...) Jeg har ikke oplevet at få en aflevering tilbage og tænke 'det her det er ubehageligt', ikke efter jeg startede på universitetet. (Martin (Øk 5.) s. 11)

Yasmin (Ps 7.) går skridtet videre endnu og mener, at negativ feedback føles godt:

Int: Føles det så også godt at få negativ feedback?

Yasmin (Ps 7.): Det føles godt, for så ved man, at blev gjort opmærksom på noget, som man lige kan ændre, og så kommer man til at bestå. Jeg kan ikke se, hvorfor det skulle føles negativt. (s. 13)

Bemærk dog at Yasmin (Ps 7.) taler om negativ feedback som noget *man lige kan ændre*, og hun er derfor ikke nødvendigvis uenig i, at voldsomme mængder negativ feedback kan være demotiverende – hun har bare ikke erfaringer med det.

Det overordnede billede, informanterne tegner er altså, at positiv feedback er motiverende, og at negativ feedback kan være demotiverende, men også i anden omgang kan motivere nogle studerende til virkelig at tage fat.

5.2 Læring

Motivation er en væsentlig komponent i- eller forudsætning for læring, så når vi giver læring og motivation hvert sit underafsnit er det ikke for at påstå, at de er adskilte, men fordi vores informanter ofte taler om dem hver for sig og måske endda som modsætninger (Illeris, K., 2006, kap. 3 og 6; Biggs & Tang, 2011, kap. 3).

Hvor informanterne er ret enige om, at positiv feedback er motiverende, kan det umiddelbart lyde som om, de er ret uenige om, hvorvidt det er lærerigt¹³

Hvis jeg bare får at vide, at det hele var mega godt så er det dejligt, men jeg føler ikke, at jeg lærer alverden af det. (Esther (Ps 3.) s. 5)

Jeg synes også, at det er super vigtigt at få at vide, hvad man gør rigtigt, og hvad man skal blive ved med. (FG2, Gudrun (Ps 5.), s. 17)

Går man lidt tættere på, udviskes uenigheden dog noget. For både når informanterne taler om det gode ved negativ feedback, og når de taler om det gode ved positiv feedback peger de på, at de har brug for konkret og konstruktiv feedback for at forbedre sig. Nogle har så oplevet, at den positive feedback ikke giver den fremadrettede hjælp til forbedring, men bliver til generel ros i stedet for konkret feedback:

¹³ Denne uenighed går igen i akademiske diskussioner. Evans opsummerer i sit meta-studie ”Many have argued how important positive feedback is on student confidence and motivation (Ferguson, 2011), although evidence of the impact of positive feedback on student performance is mixed. Martens, de Brabander, Rozendaal, Boekaerts, and van der Leeden (2010) found no difference in student performance whether feedback was positive, neutral, or negative.” (Evans 2013)

(...) hvis det bliver for meget af det – hvis det kun bliver 'Det er godt, og det er godt, og det er godt' (...) men hvis jeg ikke får noget, der kan ændres til næste gang, så kan jeg jo ikke gøre det, jeg har gjort nu, bedre, og jeg tænker, at feedback for mig er meningen, at jeg næste gang skal gøre det endnu bedre, end jeg gør nu. (Sebastian (Ps 5.) s. 4)

Enkelte andre har omvendt oplevet, at den negative feedback kan være generel i stedet for konkret og konstruktiv:

Jeg lærer jo ikke noget af bare at få at vide, at jeg er dårlig. (FG2, Frederik (Øk 7.), s. 18)

Men mange har oplevet, at det primært er den negative feedback, der hjælper dem videre.

Man kan vel sige, at det, hvor man finder noget negativt, hvis man kommer om noget konstruktivt om det, så er det jo der, hvor man får mest ud af det, fordi selvfølgelig lærer du, at det der og det der var godt, men du bliver ikke bedre af den grund, du får bare at vide, at det, du gør, er godt, eller det der, det er rigtigt. Hvorimod hvis man finder det, der er forkert, så hvis man gør det på en konstruktiv måde, så lærer man af det (...) (FG1, Camilla (Øk 3.), s. 10)

De (ret få) studerende, der omvendt taler om den positive feedback som meget lærerig, taler om positiv feedback, som ikke er generel ros, men som er konkret og tekstnær, og som giver adgang til kriterierne (se også afsnit 4.1.5):

Ditte (Ps 9.): Ej, jeg vil sige: Jeg tror den positive feedback er rigtig, rigtig vigtig, fordi at nogle gange, så har jeg da også siddet og situationer, hvor jeg synes, jeg har afleveret nogle opgaver, som jeg synes, jeg har bygget rimelig ens op, og så har man fået 7 for den ene og 12 for den anden. Og så tænker man: "Hmm, jeg kan simpelthen ikke selv se, hvor det store spænd er." Hvor hvis nu jeg havde fået at vide i stedet for alt det, jeg skulle gøre anderledes, også fået at vide, "behold det her, de her elementer er rigtig gode". Så – det ville helt klart gøre det nemmere for mig. Så ved jeg, at så skal jeg ikke gå ind og rette på noget af det, jeg har. (FG1, s. 10-11)

Jeg synes, noget af det essentielle ved at få positiv feedback, det er at få italesat, hvad er det, vi leder efter. (...) Ved positiv feedback, får man at vide: Hvad er det, vi har ledt efter, som giver den gode karakter. (FG1, Ditte (Ps 9.), s. 14)

De studerende her peger altså i virkeligheden i samme retning. Hvad enten de forklarer, at uspecifik ros ikke er lærerig, eller argumenterer for, at negativ feedback sagtens være lærerig og endda motiverende, hvis den bare hjælper dem med at gøre det bedre fremover, så peger de mod det samme centrale forhold, at nyttig feedback skal være konstruktiv og tekstnær, som også udtrykkes direkte i mange af interviewene (se afsnit 3.1.2 og 4.1.3).

5.3 Feedbackgivers opførelse

Informanterne skelner klart mellem negativ feedback og feedback, som kaldes f.eks. *dårlig, uhøflig* eller *uvenlig*.

*It really depends on how the person says it, I think that's quite important. (kort pause)
If someone says it in a positive way like 'okay, nice job, but you can try to improve this', that's usually, it works out quite well, I think. I'm quite open to that. But if someone is quite bossy and says 'you should do it in a different way', I can have a tendency to not listen to that (...) (Karl (Øk 7.) s. 11)*

Karen (Øk 3.): (...) altså de plejer i hvert fald at være sådan meget søde til at skrive det på en pæn måde, hvis det ikke er så godt.

(...)

Int: Men er der forskel på om feedbacken er dårlig og om den er negativ?

Karen (Øk 3.): Ja. Den må gerne være negativ, hvis man har lavet noget, der ikke er særlig godt, så må de gerne give mig negativ feedback og sige: "Det her er ikke godt nok". Men dårlig feedback ville være noget, der er utilstrækkeligt. Eller bare uhøfligt. Man behøver ikke at skrive grimt, bare fordi det ikke er så godt. (s. 9)

Bemærk her, at i hvert fald Karens udsagn er hypotetisk: Det "ville være noget... etc.", men det er altså ikke noget, hun selv har erfaret; tvært imod forklarer hun, at underviserne plejer at være søde til at skrive negativ feedback på en pæn måde. Vores materiale giver det generelle billede, at underviserne på de to uddannelser er meget bevidste om at være venlige og høflige, når de giver feedback.

Det har jeg aldrig oplevet, at jeg blev det [skældt ud]. (Sasha (Ps 7.), s. 9)

Jeg har aldrig oplevet personligt angribende feedback, men det ville være dårlig feedback. (Esther (Ps 3.) s. 3)

Yasmin (Ps 7.) er faktisk lidt irriteret over, at underviserne tager hensyn til de studerendes følelser:

Jeg synes, at der er mange gange, hvor jeg kan se på dem, at de [underviserne] gerne vil sige noget, men de gør det ikke, fordi de lige er meget opmærksomme på, hvordan de formulerer sig korrekt. Jeg kan også godt forstå det; jeg ved ikke, hvordan det er – Om der er nogen, der klager over eksaminatorernes feedback, men det er i hvert fald det, jeg tænker, når jeg ser, at de gerne vil sige noget, men holder igen. Eller prøver at formulere det et par gange for at det skal være helt korrekt formuleret, så ingen bliver trådt over tæerne. (Yasmin (Ps 7.) s.13)

En enkelt undtagelse fra reglen om, at de studerende oplever venlige undervisere, optræder i FG2, hvor de to økonomer begge har haft et fag med en bestemt ekstern lektor og fortæller:

Vi har jo [undervisers navn], det er ikke nogen hemmelighed, som sender en A4-side ud med, hvorfor vi simpelthen er nogle idioter. (...) Jeg tænkte lidt 'Hold kæft en idiot'; hvorfor tager han ikke det og kigger ind ad og forbedrer sin egen undervisning, når han nu har årgange, hvor snittet ligger og roder på to, jeg ved ikke hvor langt tilbage. (FG2, Eva (Øk 7.), s. 18)

Oplevelsen fremstår som en undtagelse, men den illustrerer alligevel, at den uvenlige feedback kan få de studerende til at bebrejde underviseren fremfor at forsøge at forbedre egen indsats.

Overordnet ser det ud til, at VIP opfører sig høfligt og venligt, når de giver feedback, men hvad med når medstuderende giver feedback? Undervisere er nogle gange bange for, at studerende vil være for hårde ved hinanden, hvis de skal give peer feedback og især hvis den er anonym. I vores materiale er der dog næsten ingen eksempler på studerende, der har følt sig stødt over deres medstuderendes feedback. Der er til gengæld et par eksempler på, at også de medstuderende kan opfattes som for tilbageholdende.

”På nogle af mine hold får vi feedback fra andre på holdet. Altså klassekammerater. De er super søde, og lidt bange for at komme til at være for negative i deres feedback.”

(Esther (Ps 3.) s.1)

Og der er i hvert fald ét eksempel på, at styrken ved peer feedback i en frivillige læsegruppe netop er, hvis man har nogle peers, der ikke tager så meget hensyn:

”Int: Er den feedback, man får fra medstuderende systematisk anderledes end den, man får fra undervisere?”

Yasmin (Ps 7.): Ja. Det er den, fordi vi kender hinanden meget bedre, og vi tør sige mere uden at tænke på, om det går ud over det psykiske velbefindende.” (s. 13)

5.4 Opsamling

De studerende vil gerne have den negative feedback, fordi det vigtigste er, at de lærer noget, så hvis de har gjort noget forkert, vil de gerne vide det. Der er også enighed om, at feedbacken skal være venligt leveret og med en enkelt VIP som undtagelse har de heller aldrig oplevet andet fra hverken VIP eller medstuderende. De fleste mener også, at positiv feedback er vigtig som motivator. Enkelte fremfører, at positiv feedback har et stort læringspotentiale ud over motivationsfaktoren, fordi det giver indsigt i kriterierne. Overordnet set fremtræder skellet mellem positiv og negativ feedback at være af mindre betydning for de studerende end, at feedbacken uafhængigt af ladning skal være konstruktiv og konkret.

6. Feedbackens overførbarehed

I dette afsnit vil vi diskutere vores informanternes fortællinger om at bruge det, de har lært af feedback i én sammenhæng, i andre sammenhænge.

Formålet fra universitetets side med at give feedback er naturligvis at sætte de studerende i stand til at handle mere kompetent fagligt fremover¹⁴. Men om feedback faktisk fører til revision, ændret adfærd eller læring i bredere forstand eller rettere under hvilke forudsætninger, det sker, er omdiskuteret i den akademiske litteratur om feedback (Evans, 2013; Burke, 2009; Winstone et al., 2017). Man taler om et 'feedback gap', når studerende modtager feedback, men har svært ved at bruge feedbacken i deres faglige praksis (Evans, 2013). Vi ser måske en simpel beskrivelse i fænomenet, da Esther (Ps 3.) fortæller, hvad hun gør med den kollektive feedback, hendes hold får på typiske fejl på tværs af deres afleveringer:

Jeg skriver det ned, og tænker 'det er fint, så ved jeg dét til næste gang', og så kigger jeg ikke rigtig på det mere. (Esther (Ps 3.) s. 3)

Overraskelsen for forfatterne af denne rapport var derfor ikke, at der er feedback, der ikke bliver anvendt, men den omvendte, nemlig i hvor høj grad vores informanter fortæller om, at de faktisk *overfører* feedback ikke bare fra opgave til opgave, men fra ét fag til fremtidige fag. Her bliver det dog ekstra vigtigt at huske de metodiske forbehold, vi tog i kap. 2 om, at man ikke kan udlede af interviewdata, hvordan informanterne handler, men alene kan høre, hvordan de i den givne kontekst vælger at fremstille, hvordan de handler; omvendt er det ret detaljerede og konkrete eksempler på overførsel, nogle af vores informanter beskriver.

6.1 Overførsel af feedback mellem fag

Der er stor forskel på informanterne fra de to uddannelsers fortællinger om overførsel af feedback. De psykologistuderende fortæller i langt højere grad end de økonomistuderende om at overføre feedback fra et fag til et andet fag. Det kan skyldes forskelle i feedbackkriterier på de to fag; altså at økonomistuderende mest får feedback på, om den konkrete beregning er korrekt, og det hjælper

¹⁴ At de studerende kan have andre formål, lader vi ligge for nu og henviser til en interessant diskussion heraf hos Draper (2009)

dem ikke til at vide, om beregninger i næste kursus er korrekte, mens psykologistuderende foruden feedback på indholdet i hvert fag i højere grad får feedback på genren i deres mere selvstændigt tilrettelagte skriftlige opgaver, og denne genre gentages, selvom indholdet ændres. Esther (Ps 3.) bekræfter, at der for hende er indholdsfeedback, som ikke kan overføres til andre fag, og mere generisk feedback på genren, som kan overføres:

Hvis det handler om, at jeg skal blive bedre til en bestemt gren, og jeg til næste eksamen har noget helt andet, jeg arbejder med, så ville jeg nok ikke kigge på feedbacken af den gren. For det er jo ligegyldigt ift. den nye eksamen. Så ville jeg kigge på om mine røde tråd var dårlig eller min opsætning var dårlig. Hvis jeg får feedback for mine rapporter, som jeg skulle skrive flere af, så ville jeg kigge på det næste gang. I en af rapporterne lavede vi en masse fejl i de statistiske udregninger, så det har jeg gjort mig ekstra umage med de næste par gange. Og det har været rigtig rart at få at vide, for det har betydet, at jeg skulle være ekstra forsigtig, når jeg gør det næste gang. Så på den måde har jeg brugt det direkte i mine andre afleveringer.
(Esther (Ps 3.) s. 5)

Forskellen på oplevelserne på de to uddannelser kan også skyldes forskellig praksis for, hvornår der gives underviserfeedback på de to fags BA-uddannelser. På økonomi er praksis på de store bachelorfag, at de studerende afleverer mange opgaver i løbet af semestret, som får feedback eller måske mere korrekt *rettes* af holdunderviserne med henblik på, at de studerende skal kunne lave lignende opgaver bedre ved eksamen, mens den afsluttende eksamensopgave ofte kun får feedback i form af en udleveret rettevejledning. På psykologi er praksis på flere af de store bachelorfag omvendt, at der gives kollektiv feedback og peer feedback i løbet af semestret, og så er sat ressourcer af til korte individuelle feedbacksamtaler med bedømmerne efter eksamen. Det er altså først efter eksamen, at de psykologistuderende får den individuelle feedback af en autoritet, mange af dem giver udtryk for at hungrer efter (se også kap. 7), og som de derfor lægger sig meget på sinde.

Int: Du har kun fået feedback, når det har været en eksamen eller hvad?

Sasha (Ps 7.): Ja. (s.1)

Den fortælling, flere af de psykologistuderende fremfører, er, at den afsluttende individuelle feedback fra underviser er værdsat og brugbar som guide til forbedring af konkrete aspekter af kommende store opgaver.

Sasha (Ps 7.): Men det var egentlig mest til de efterfølgende eksaminer, at vi brugte det. Så tager vi egentlig bare de feedback-papirer frem, og siger: hvad var det nu, vi skulle huske til næste gang? Fordi selvom det er et andet fag, så kan der jo stadig godt være ting, man generelt kan overføre til andre eksaminer.

Int: Og er det noget, du har gjort meget?

Sasha (Ps 7.): At tage papirerne frem? Ja, det har jeg. (s. 3)

(...) så kom hun med nogle punkter, man kunne rette, der ville trække den endnu længere op. Det var noget med måden, jeg havde indledt den på, noget med noget metatekst. Ting der ville være gode at have med næste gang. Og så tog jeg nogle noter til det. Jeg kunne ikke bruge det rigtigt i løbet af næste semester, fordi vi kun skrev nogle små opgaver i løbet af det, men da vi skrev eksamen semesteret efter, så kiggede jeg så på noterne igen og sagde 'De her ting lagde hun mærke til sidste gang'; så prøvede jeg at have fokus på også at have det med, eller prøvede at gøre det på den måde, hun i hvert fald synes ville være en god måde at gøre det på. Igen fik jeg så feedback på den aflevering, og på den måde kan man ligesom tilrette det. (Sebastian (Ps 5.) s. 2)

Anne (Ps 3.) har samme fortælling og tilføjer, at hun husker feedbacken godt, fordi den kommer fra en autoritet. Hun uddyber desuden, hvordan hun omsatte feedbacken ved næste opgaveskrivning.

Int: Hvad så, når du modtager feedback, fra en underviser. Hvad gør du så med feedbacken bagefter?

Anne (Ps 3.): Ofte, så – det meste jeg husker er – fordi – det ved jeg ikke – det har nok en eller anden tyngde. Når man får det fra en person, der – som jeg i hvert fald vurderer har mere forstand på det her emne, end jeg har. Og ellers, så har jeg ofte noget med ned, så jeg kan skrive noget ned, og nogle undervisere retter også i opgaven, så man får en rettet version med hjem, hvis man vil. Og jeg synes kommentarerne kan være meget anvendelige i forhold til næste opgave. Et eksempel er, at I socialpsykologi, havde jeg anvendt en teoretiker til sidst i min opgave. Hvor jeg havde haft mindre plads. Og jeg havde indledningsvist brugt ordet "instans" om opgavens dele, hvilket er lidt bombastisk i forhold til, det bare er en ret nede på

jorden-eksamen ellers. Og derfor valgte jeg, da jeg skrev personlighedspsykologi at inddrage en færre teoretiker, så jeg havde mulighed for at få mere i dybden. Plus at jeg forsøgte at holde mit sprog, så det ikke blev dette lidt elitære, højtravende akademiske, fordi nogen gange er det virkelig unødvendigt og en barriere i forhold til, hvordan man formulerer sig. Og det har jeg ikke kun hørt derfra, men det fik jeg lige bekræftet af underviser. ”Jeg forstår godt, hvad du skriver, og det er jo et flot sprog, men forståelsesmæssigt gør det måske, at en der kom ude fra studiet eller uden for den akademiske verden ville have svært ved at få noget ud af, hvad der blev skrevet. Og det er jo vildt vigtigt. Det tog jeg med mig. Og det gjorde, at da jeg skrev personlighedspsykologi, der havde jeg nogen andre ting, jeg rettede mig efter. Og det kunne jeg så også se i forhold til opgaven. Den var faktisk bedre, den opgave jeg endte med at få skrevet der. (s. 10)

Når vi ser, at de psykologistuderende er glade for og mener at kunne overføre deres eksamensfeedback, er det værd at bemærke, at det, at vores informanter selv har meldt sig til at blive interviewet, måske gør, at der kan være stemmer, der overses (se afsnit 2.3). Anne (Ps 3.) fortalte selv i sit interview, at hun havde meldt sig netop, fordi hun synes, at feedback er umådelig vigtigt, og meget gerne ville sørge for, at dette synspunkt blev fremført, og lignende udsagn kom fra enkelte andre informanter. Når vi samtidig ser, at det ofte kun er omkring halvdelen af de psykologistuderende, der tager imod tilbuddet om feedback efter eksamen¹⁵, kan man spekulere på, om dem, der vælger feedback fra, samtidig vælger interviews om feedback fra, og om de måske ville kunne fortælle historier, der stiller spørgsmålstejn ved overførbarheden af den afsluttende feedback¹⁶.

Enkelte af de økonomistuderende taler også om at bruge feedbacken senere, men mindre som en direkte overførsel af anbefalinger end som inspiration eller en ændret tilgang til faget. Regitse (Øk 7.) taler om sin bacheloropgaveskrivning og –vejledning:

¹⁵ Hvorved de ikke adskiller sig fra andre studerende ifølge Sinclair & Cleland (2007)

¹⁶ Draper (2009) argumenterer for, at det kun er et mindretal af de studerende, der har en rationel interesse i at modtage summativ feedback.

Selve opgaven bruger man måske ikke til så meget, men selve erfaringerne. Jeg synes allerede nu, at noget af den feedback, jeg har fået, og noget af det, som jeg så har tillært mig, fordi jeg har fået feedback, kan jeg bruge som idéer til, hvilke andre kurser jeg måske kunne tage i det her. Man opdager måske nogle nye felter. Eller får et andet syn på sit fag. Jeg kunne i hvert fald blive inspireret til at tage nogle andre kurser på baggrund af det, og jeg ville kunne bruge de måder, jeg lærer at arbejde på. Den måde hun for eksempel kunne lære mig at tænke om nogle ting i andre kurser; overføre det direkte. (Regitse (Øk 7.) s. 6)

6.2 Overførsel af feedback inden for fag

Umiddelbart burde det være mere enkelt at overføre den feedback, de økonomistuderende på de første studieår får i form af løbende rettelser af hjemmeopgaver, til de næste opgaver og eksamen.

Så i og med, jeg har lært, hvad jeg har gjort forkert, kan jeg gøre det rigtigt i aflevering 2 og til eksamen. Og så bruger jeg det selvfølgelig i fremtidige afleveringer. (Niels (Øk 5.) s. 9)

Der er dog flere informanter, der påpeger, at produktionstempoet for hjemmeopgaver er så højt, at de studerende ikke nødvendigvis bruger feedbacken til andet end at vide, om opgaven er godkendt.

Vi er nok ikke gode nok til at sætte os ned, f.eks. efter vi har fået en aflevering tilbage og snakke om – eller inden vi afleverer en opgave, og det tror jeg har helt ærligt noget med hastigheden på studiet at gøre. Jeg afleverer tre afleveringer om ugen, så det er svært at – (Tilde (Øk 3.) s. 5)

Problemet er bare lidt det der med, hvis man er blevet godkendt, og du ikke skal bruge det igen, altså med mindre du virkelig har siddet og overvejet det og tænkt 'ej, hvor er det træls, at jeg ikke kan finde ud af det her', så glemmer man det fem minutter efter, fordi man ikke skal bruge det til noget (...) (Martin (Øk 5.) s. 8)

De økonomistuderende, der har været igennem faget økonometri 2 på 5. semester, skiller sig ud, hvad feedback-overførsel angår. I økonometri skal de studerende nemlig revidere deres opgaver efter feedback og genaflevere nogle af dem til eksamen. Både dem, der har været igennem det

forløb, og den kursusansvarlige¹⁷ taler om ”genaflevering” som en helt central grund til, at feedback kan udfylde en særligt stor og lærerig rolle i det fag.

Og der er det rigtig relevant at kunne gå tilbage til sin aflevering og lave den igen eller rette den til, så den bliver bedre efter, man har fået feedback fra andre elever og fra forelæseren. Fordi vi skal op i de samme afleveringer, så giver det ikke mening ikke at skrive det ned, mens vi husker det. Så det er meget rart at mødes bagefter og få rettet opgaverne til. Og det er der sikkert nogle, der gør i andre fag, men det har jeg aldrig rigtig fået gjort. Jeg er sikker på, at det er super smart at gøre, men det er ikke lige blevet til noget. (Niels (Øk 5.) s. 2)

Niels mener selv, at efterbehandlingen burde ske i alle fag, men "det er ikke lige blevet til noget" i de andre fag. Senere i interviewet forklarer han dog, at han i de andre fag nogle gange laver efterbehandlingen, når han læser op til eksamen:

Altså ofte laver jeg dem igen. Nogen gange så læser jeg dem bare i gennem, men jeg kigger altid på feedbacken, for at se om det, jeg gjorde, var rigtigt. Altså nogen gange, så tager jeg dem bare og retter dem, og renskriver dem kan man sige, med feedbacken, korrigerer, jeg retter mine afleveringer, kan man sige, efter den feedback, jeg har fået, sådan så jeg har en god aflevering i stedet for den, jeg afleverede. Så jeg kan bruge den som sådan oplæsningspensum op til eksamen. (Niels (Øk 5.) s. 11)

Der sker altså en mekanisk overførsel af feedbacken, som den studerende vurderer hjælper ham med at præstere bedre ved eksamen.

Martin (Øk 5.) tænker på baggrund af økonometrifaget, at man burde bruge modellen med feedback og genaflevering i flere fag:

(...) det, man måske kunne dyrke lidt mere, det var, at man var hårdere, men så kunne man også genaflevere, fordi så ville det netop betyde, at når folk lavede en fejl, så i

¹⁷ Se kursusansvarlig Morten Nyboe Tabor forklare om faget på <https://video.ku.dk/focus-on-feedback-peer-feedback-on-assignments>

stedet for at sige 'okay, det er en fejl' og så glemme det dagen efter, så var man nødt til at få styr på det og få rettet det og så genaflevere. (Martin (Øk 5.) s. 5)

6.3 Kollektiv feedback

Et særligt problem vedrørende overførbare opstår i forbindelse med kollektiv feedback. Kollektiv feedback er betegnelsen for den praksis, at underviser har læst alle eller udvalgte af de studerendes produkter og så giver det samlede hold feedback på, hvilke gennemgående fejl, udfordringer eller styrker, underviser ser i det samlede materiale. God praksis i denne sammenhæng er, at underviser illustrerer sin feedback med anonymiserede udklip fra de studerendes produkter (Brown et al., 2004). Tanken er for det første, at det i høj grad er de samme svagheder, der præger forskellige studerendes forsøg på at løse samme opgave, så der er ikke nogen grund til at underviser siger det samme til hver enkelt studerende; og for det andet, at de studerende kan få et ekstra læringsudbytte af at se især konkrete eksempler på gode løsninger fra de øvrige studerendes opgaver. I vores studenterinterviews taler en del studerende dog om, at de ikke kan bruge den kollektive feedback, fordi de ikke kan gennemskue, hvad af det sagte der er relevant for dem. De kan ikke overføre feedbacken til deres egen opgave.

Mit problem med det fælles mundtlige feedback er, at jeg ikke føler det altid vedkommer min rapport. (...). Jeg tror det hænger sammen med at skulle koble den feedback, man får, sammen med det, man har lavet. (Esther (Ps 3.) s. 3)

(...) men man sidder hele tiden og tænker 'er det her aktuelt for mig?', har jeg, er det her noget, som jeg allerede gør? (June (Ps 1.) s.17)

(...) den fælles feedback, (...) jeg forstår ikke, hvordan jeg skal bruge det. Om det gælder mig eller det gælder andre. (FG1, Anja (Ps 7.), s. 28)

Til dels kan overførselsudfordringerne skyldes, at underviserne netop ikke i tilstrækkelig grad illustrerer deres pointer med citater fra opgaverne, men giver feedbacken som helt generaliserede pointer. Følgende citat tyder på, at overførslen lettes, når feedbacken illustreres:

Det er meget svært undervejs at finde ud af, om de forskellige feedbackpunkter relaterer sig til ens egen opgave, fordi de er så konfuse, så er det sådan noget: "Det

var gode opgaver!” Okay. ”Det var generelt gode opgaver!” Generelt? Okay, hvem falder så uden for den her ”generelt”? Hvem var det, der ikke havde skrevet en god opgave? Hvad vil en god opgave overhoved sige? Hvori er det den bliver god? Hvad er det, du har gjort, siden du føler, det her er vurderingen? Det får vi ikke svar på. Okay. Og så kan det være, du går videre til at sige – og så kommer der nogle gange, og det kan være en lidt bedre ting, at de kommer med nogle eksempler fra nogle af rapporterne. Sådan så man ligesom kan se: Det her et eksempel på en god formulering. Det her er et eksempel på noget, der skal forbedres. (Anne (Ps 3.) s. 3)

Der er et klart skel imellem de studerende fra de to fag på dette punkt. Alle de ovenstående udsagn er fra psykologistuderende. De økonomistuderende er generelt mere positive over for brugbarheden af kollektiv feedback.

Så kan alle tage den generelle feedback og ”apply” den til sin egen opgave i stedet for, at der skal sidde en underviser og give feedback til 25 afleveringer. (Niels (Øk 5.) s. 1)

Camilla (Øk 3.): Man kan godt bruge en hel klassefeedback på ”okay alle har misforstået den her del. Vi gennemgår lige her, prøv at høre her: Alle har misforstået det her, vi tager den lige igen. I skulle have gjort det sådan her” jeg synes egentlig, det er godt med en kombination, for hvis man skal give den der feedback til alle 30 elever om, at de alle sammen har gjort de samme ting forkert, så får man sagt noget lidt forskelligt ud af det, og så kan folk få noget forskelligt ud af, og hvis der så er én studerende, der stiller et godt spørgsmål, et uddybende spørgsmål, så får de andre del i det uddybende spørgsmål. Det kan både være godt og dårligt. (FG1, s.26)

[Om kollektiv feedback i økonometri 2] (...) det var virkelig, virkelig godt, og jeg fik meget ud af det. (FG2, Eva (Øk 7.), s. 9)

Væsentligt at bemærke, når vi undersøger overførbarhed er dog, at de økonomistuderende er vant til, at den kollektive feedback er en opfølgning efter, at underviser har lavet individuelle markeringer i de studerendes afleveringer af, hvad de særligt skal lægge mærke til i den kollektive

feedback. Så når underviser siger, at han nu vil gennemgå den typefejl, mange lavede i opgave 3, kan alle studerende kigge ned på deres egen aflevering og se, om der er røde streger i opgave 3.

(...) - nu tager vi bare et eksempel i et fag Makro 1 lige nu, der har vi en aflevering en gang om ugen eller hver anden uge, plus/minus. Og der bruger vores underviser en time hver gang, vi har lavet en aflevering på at gennemgå en opgave med fokus på, ja hvad vi har klarer knapt så godt. Hvor der er nogen hængepartier, der kan løftes. Altså det generelle. Og det synes jeg er et eksempel på, at vi får rigtig rigtig meget feedback selvom den opgave, man får tilbage, står der ikke særlig meget på.

(...)

Og så kan man se sin egen, hvis der er en bølgestreg under en opgave, kan man jo se, om der er en sammenhæng mellem det, jeg har besvaret, og det, [øvelseslæreren] gennemgår nu, (Tilde (Øk 3.) s. 4)

De økonomistuderende får altså udpeget, hvad der er relevant for dem hver især i den kollektive feedback. Man kunne forestille sig, at en lignende praksis på psykologi kunne have hindret den tvivl, der udtrykkes i dette udsagn:

Britta (Ps 5.): min oplevelse er også, at det meget ofte også er "hov, sådan her siger APA-reglerne" ikke. Og så kommer der et eksempel op, og så er man sådan "nå, okay". Og det er sikkert rigtig fint at få gennemgået igen, men hvis man er en af dem, der har gennemgået det hundrede gange, så bliver jeg sådan lidt: Har jeg gjort det rigtigt, eller har jeg ikke gjort det rigtigt? Det ved jeg faktisk stadig ikke. (FG1, s.26)

Der kan også tænkes mange andre forklaringer på forskellen mellem informanternes opfattelser af kollektiv feedback end, hvorvidt de har fået individuelle markeringer som forberedelse til den kollektive feedback. For det første lægger nogle studerende som tidligere vist vægt på reciprocitet, synlighed og anerkendelse på måder, som kan få kollektiv feedback til at virke utilstrækkelig. For det andet kan de studerendes forskellige formål med feedback give forskellige opfattelser af kollektiv feedback, for hvor kollektiv feedback måske godt kan levere korrektion, kan den ikke nødvendigvis opfylde de relationelt sociale formål, der er belyst i afsnit 4.2. Endelig kan der ligge det bag modviljen, at det kræver mere af de studerende selv at vurdere den kollektive feedbacks relevans og overføre den til egen praksis. Det er aktiviteter på højere taksonomiske niveauer end at rette til efter en individuel instruks, og det er mere ansvarspådragende.

7. Hierarkier

Studerende får og indhenter feedback fra forskellige afsendere, især forskellige typer undervisere og fra medstuderende – både frivilligt og obligatorisk, og i en vis grad fra andre dele af deres personlige netværk. I dette kapitel beskriver vi, hvordan informanterne vægter og rangordner feedback fra forskellige typer afsendere.

Den dominerende fortælling er om et videnshierarki, hvor perceptionen af feedbackgiverens faglige viden, overblik og deraf følgende evne til overbevisende argumentation er det afgørende for feedbackens værdi. Dette hierarki træder stærkest frem, når informanterne er fokuserede på at feedbacken skal hjælpe dem til at præstere ved eksamen.

Den dominerende fortælling står dog ikke alene. Der er et alternativt hierarki, som er organiseret efter grad af identifikation eller lighed mellem feedbackmodtager og -giver, altså jo mere giver kender og forstår modtagers situation, jo mere værdsat er feedbacken. Der er også udsagn, hvor kvantitet vægtes frem for kvalitet i feedbacken. Disse forskellige hierarki-fortællinger vil blive eksemplificeret og nuanceret i dette afsnit.

7.1 Videnshierarki

7.1.1 Undervisere er eksperter

Vores informanter udtrykker generelt, at den mest kvalificerede og dermed for de fleste mest værdifulde feedback kommer fra undervisere frem for fra medstuderende. Et af de hyppigt angivne belæg herfor er, at undervisere ved mere og har større fagligt overblik.

Der er enorm forskel på at få feedback fra medstuderende og fra undervisere. Jeg synes, at undervisere har en meget bredere og større faglig forståelse, kompetence. Jeg føler, at de er mere berettigede til at påpege, hvad jeg ellers kunne have gjort i mine opgaver. (FG2, s. 8. Gudrun (Ps 5.) BA-psykologi)

Altså, det var rart at have hinanden hele vejen i gennem. Og også få feedback fra medstuderende. Men igen: Så er det jo ikke de medstuderende, der er eksperter på området. Det er jo underviserne. Så der er ærgerligt, hvis det tager noget af feedbacken fra underviseren. (Sasha (Ps 7.) s. 7)

(...) instruktorerne er langt bedre kvalificeret til at give feedback end studerende er.
(FG1, Anja (Ps 7.), s. 6)

Til det sidste citat skal bemærkes, at ”instruktorer” oftest er studerende, som bare er nogle år længere på studiet. I det hele taget skelner vores informanter meget sjældent mellem forskellige typer af undervisere. Der er kun ét sted, hvor der skelnes mellem de fastansatte underviseres ansættelses kategorier: Regitse (Øk 7.) forklarer, at hendes dygtige BA-projektvejleder har det store faglige overblik ”fordi hun er lektor, professor.” (s. 5n.).

De kandidatstuderende er mere tilbøjelige til at skelne mellem studenterinstruktorer og færdiguddannede. I FG2 skelner de mellem holdundervisere, som typisk er medstuderende, og forelæsere og diskuterer fordele og ulemper ved de to typer undervisere. De siger, at ”forelæsere kommer med den der store brede faglighed” og forklarer, at studenterundervisere kender kun ét rigtigt svar, hvor forelæser kender mange (FG2, s. 9-11). I FG1 er der fokus på forskellen, men alligevel betragtes alle undervisere som eksperter.

Vores instruktorer er ældre studerende (...) – og man har jo alle venner, der er længere på studiet, så det er jo ikke, fordi – vi er jo ligesindede på den måde, det er jo ikke, fordi – men sådan er det jo bare, sådan en autoritet. Der står en lærer og fortæller noget, så er man bare lidt autoritetstro. (FG1, s. 8)

For de mindre erfarne informanter er det slet ikke en del af deres sprogbrug at skelne, som det ses nedenfor, hvor Anne (Ps 3.) taler om ”underviseren” som måske har skrevet bachelorprojekt inden for fagfeltet, og dermed angiver den højeste grad af specialisering, man kan håbe på.

Nej, og der er et eller andet med faglighed og med hierarki, hvor underviseren – det har bare mere tyngde, den feedback, man får. Og det er på en eller anden måde mere validt. Og det er meget mærkeligt, fordi den studerende kan have sat sig så meget mere ind i ens opgave og har brugt meget mere tid på at læse den sammenlignet med underviseren, som har så mange opgaver, som skal rettes. Men der har man en faglig kasket som underviser. At man har et større kendskab. Man har en større faglig viden. Man er sat mere ind i materialet. Muligvis har man skrevet en bacheloropgave inden for fagfeltet.

Eller man er mere legitim i forhold til at være den, der skal give feedback, end den studerende er. (Anne (Ps 3.) s.8)

Underviserens ekspertrolle nuanceres af de to citater ved, at det ikke kun er underviseres faglige overskud, der gør dem til værdsatte feedbackgivere. De studerende angiver, at det simpelthen er den autoritet, der følger med rollen som underviser, der er afgørende.

7.1.2 Underviser kender målet

Mange af informanterne beskriver underviserens ekstra kvalifikation i relation til dennes viden om målet eller målproduktet frem for i relation til større akademisk viden i bredere forstand. Underviser er simpelthen den, der ved, hvad der er godt og dårligt.

Det er jo det positive ved at få feedback af undervisere, for der er ligesom en standard, de ved hvad de snakker om. Det gør vi jo ikke nødvendigvis. (Niels (Øk 5.) s. 6)

(...) der hvor jeg ser forskellen, det er jo, at mine medstuderende har meget samme ståsted som mig, så jeg ser en stor forskel fra deres feedback til en undervisers feedback, netop fordi en underviser har et bedre billede af, netop hvad denne perfekte version skal være, eller hvad den indeholder. Hvorimod mine medstuderende er måske lige så meget på bar bund, som jeg selv er, så de kan godt give noget feedback omkring, hvad de synes er godt, hvad de synes er mindre godt, og hvad de synes skal ændres, men jeg synes, altså, at det bliver nødt til sådan at, ja, jeg tror, feedbacken bliver nødt til at komme fra nogen, som har en autoritet inden for det her område, for at det får en større betydning. (June (Ps 1.) s. 15)

De [underviserne] ved vel mere om det, altså jeg stoler mere på, at de ved, hvad jeg kan gøre rigtigt, eller bedre eller dårligere, end altså de andre studerende er jo ligeså meget på bar bund, som jeg er. Så de kan jo ikke vide, om jeg har gjort det rigtigt, eller om det her vil blive set som, det her er godt eller dårligt. (Karen (Øk 3.) s. 8)

Og i hvert fald én studerende er voldsomt frustreret over at skulle nøjes med peer feedback, netop fordi hun føler, at hun nægtes adgang til viden om de kriterier, hun bliver målt imod.

Det er nogen andre mennesker, der har bestemt kriterierne for en uddannelse, jeg er i gang med at tage. Og så er jeg nødt til at have hjælp af dem, for at kunne sætte mig ind

i deres verden. Og det gør man gennem feedback. Men det er jo også derfor, jeg synes, det er så skrækkeligt, at vi skal give hinanden så meget feedback. Og så står vi alle sammen herude. Lidt på ydersiden af den – det institut, eller den institution, der har lavet den uddannelse, vi er i gang med. Og så skal vi sidde her og sige, hvor godt vi klarer os, om det der. Det giver jo ikke mening. (FG1, Anja (Ps 7.), s. 19)

7.1.3 Underviser er bedømmer

Endelig angiver mange, at det er undervisernes rolle som bedømmer, der placerer dem øverst i hierarkiet. Den viden, der gør underviser til den mest kvalificerede feedbackgiver, er viden om bedømmelseskriterierne, og hvordan resultatet skal se ud for at leve op til dem.

Ditte (Ps 9.): Det handler også bare om, at hvert fald lige de fag, jeg har på kandidaten nu, der er det dem, der godkender min opgave. Bestemmer om jeg består eller ikke består. Og jeg ved godt, at der ikke er lige så meget læring i det. Men det handler jo også bare om, at (...) det er jo hende, der skal give mig karakteren, så hvis hun kan lide det, er det da fedt, og det er rart at høre de andres tanker om det, fordi det er altid rart at diskutere. Man kan altid lære noget af det, men jeg ændrer ikke noget, før min lærer siger det, fordi det er dem, der skal give mig en karakter

Camilla (Øk 3.): Men er forskellen ikke sådan lidt, at hvis man får feedback fra en medstuderende, skaber det måske refleksion, at man tænker på det på den her måde, men hvor at man først – jeg reagerer på feedbacken, hvis det kommer fra en på området, der har autoritet. (FG1, s. 7-8)

Senere i samme fokusgruppeinterview gives en fin forklaring på, hvordan karakterfokus skaber autoritetsafhængighed.

Det er det, der skaber forskellen på eller gør, at en forelæser eller instruktors feedback er mere korrekt end en medstuderende. Ikke nødvendigvis fordi han har mere ret, men fordi man ved, at jo mere min eksamen ligner hans rettevejledning, jo højere karakter, får jeg. Så kan det godt være, at min medstuderende ude i fremtiden bliver en megakendt økonom, som faktisk fandt ud af, at det, min forelæser har forelæst i et helt semester, er forkert. Men det er ikke det, der er målet, når man sidder på semestret. Der vil man bare gerne have 12 til eksamen, så der skal ens opgave ligne rettevejledningen mest muligt. (FG1, Camilla (Øk 3.), s.16)

Der er en tendens hos enkelte af de psykologistuderende til at forsøge at udregne deres undervisers personlige præferencer for at leve op til dem. Det er derimod ligegyldigt hos økonomerne, fordi det ikke er deres holdundervisere, der retter deres eksamensopgaver.

Eksaminerne bliver bedømt, det er sådan set ligegyldigt, hvem der bedømmer dem, for de er anonyme. Jeg kan have slået min underviser og kaldt ham en idiot hundrede gange i løbet af semestret, og han kunne jo godt rette min eksamen, men der står jo bare et eksamensnummer, så han ved ikke, at det er mig. Men jeg tror, det er forelæseren og nogle ph.d.-studerende, der retter eksamen. (Niels (Øk 5.) s. 10)

7.1.4 Medstuderende kan også være dygtige

Der er altså mange udsagn, der peger på, at feedback får særlig værdi af relationen til feedback-giveren i kraft af hans/hendes rolle som ekspert og/eller bedømmer. Denne rolle placerer naturligt undervisere over studerende i videnshierarkiet. Men gruppen 'studerende' kan nuanceres. Mens vores informanter i begrænset grad skelner mellem forskellige kategorier af undervisere, skelner flere til gengæld klart mellem mere og mindre dygtige medstuderende. De fleste ser dygtige medstuderende som en stor værdi.

Sådan er det også nogle gange på studiet, der er nogen, der bare kan. Og dem får vi andre sindssygt meget ud af. (Tilde (Øk 3.) s. 6)

Der var en, jeg gik i studiegruppe med, han var meget en superstudent, så det var noget, man kunne lære sindssygt meget af, bare at være i gruppe med ham. Fordi han gav god feedback, når man sagde noget forkert f.eks., eller sagde noget rigtigt. (FG2, Frederik (Øk 7.), s. 13)

Der er samtidig mange historier om dovne medstuderende og fortællinger om, at vores informanter selv er dovne feedbackgivere, som vi skal vende tilbage til i afsnittet om peer feedback (afsnit 8.6). Men der er kun én historie om en decideret udygtig studerende, som endda kaldes et ekstremt eksempel.

Lige nu har jeg en uheldig situation, og jeg er i feedbackrelation i mit fag med en, jeg synes er super dårlig. Til alt i faget. Så hver gang jeg skal give feedback på vedkommendes opgave. OMG. For der er bare et eller andet galt. Også når vedkommende fortæller mig, hvad jeg skulle have gjort bedre. Så kan jeg overhovedet

ikke tage det seriøst, fordi vedkommende har slet ikke forstået, hvad der foregår. Det er et meget ekstremt eksempel. (FG1, Anja (Ps 7.), s. 24)

Generelt er det mest de økonomistuderende, der påpeger den særlige værdi af dygtige medstuderende, mens de psykologistuderende i højere grad taler om, at det bare er godt at have nogle at diskutere med eller om at få flere vinkler på stoffet.

7.2 Feedbackrelationer og -formål

Informanterne opsøger også ind imellem feedback fra familie og venner, som slet ikke deler deres faglighed. I den ene af vores fokusgrupper fremkom et tydeligt hierarki, hvor underviser (instruktor) var øverst, medstuderende næstbedst og lægmænd nederst. Men det klare hierarki skal naturligvis ses i kontekst, feedbackrelationen hænger sammen med opgavetyper og den studerendes formål med feedbacken.

Anja (Ps 7.): Så tror jeg vi er tilbage til eksemplet med, at man bare generelt kan få feedback fra alle. Det der med, hvis jeg nu – min lillebror gav feedback på en opgave, så ville det være i forhold til, hvor godt jeg havde forklaret det til en person, der ikke var psykolog. Og så studerende giver feedback i forhold til, at det er til psykologer.

Camilla (Øk 3.): Men man vil hellere have feedback af medstuderende end sin mor, der er sygeplejerske?

Anja (Ps 7.): Ja. Men jeg vil også hellere have feedback af instruktor.

Ditte (Ps 9.): Altså jeg tror godt, en studerende kan give en feedback, som er lige så god, som en instruktors. Eller som kan noget andet. Jeg tror bare igen, man skal tænke på, at det kommer meget til at handle om personen, der også giver feedbacken. Men et aspekt er det der med, at personen faktisk ved noget mere. Et andet aspekt er også bare, hvordan det bliver leveret. Selve indholdet i feedbacken. Det kan en instruktor gøre rimelig ringe. Forestiller jeg mig. Og en medstuderende gøre rigtig godt. (...) Og jeg vil også sige igen, at hvis der ligesom, nu når man også sidder og reflekterer over det på den her måde: For alt i verden, masser af feedback! Jeg synes, det er virkelig vigtigt, og jeg synes også, at det er virkelig vigtigt at gøre det studerende til studerende, selvom jeg også har sagt nogen kritiske ting om det. (FG1, s. 22-23)

Lægger vi disse betragtninger sammen får vi videnshierarkiet, hvor enhver form for underviser er placeret over de studerende. For erfarne studerende er fastansatte underviser placeret højere end studenterundervisere, og for alle er dygtige studerende naturligvis over inkompetente eller dovne studerende (som altså vel at mærke sagtens kan være en gruppe, de placerer sig selv i). Endelig placeres lægmænd nederst. Men videnshierarkiet skal ses i sammenhæng med feedbackmodtagerens opfattelse af formålet med feedbacken. Hierarkiet er klarest, når vores studerende ser feedback som ”instruktioner” rettet mod eksamensbesvarelser, hvor underviser er bedømmer. Når feedbacken ses i en bredere vidensgenererende sammenhæng, opløses hierarkiet en anelse, idet der ikke længere skelnes så skarpt mellem graden af ekspertviden. Det er også i disse situationer, peer feedback tillægges størst værdi. Endelig er der feedbacksituationer, typisk i forbindelse med større opgaver eller besvarelser, hvor formidling har en væsentlig rolle, og i disse situationer synes mængden af feedback at få stor værdi: jo mere feedback, fra flere givere, jo bedre.

7.3 Identifikationshierarki

Sammenhængen mellem feedbackgiver og feedbackformål leder os i retning af det alternative relationshierarki; identifikationshierarkiet, hvor peers (medstuderende) tillægges høj værdi, fordi de kan få en til at forstå det hele, instruktør (den ældre studerende) gør det nemmere, mens forelæserens feedback er uforståelig.

Og jeg vil sige, at vi har et fag nu, hvor vores forelæser, han er simpelthen alt alt alt for klog til at undervise os i det, vi har, fordi han kan slet ikke forstå, at vi ikke kan forstå. Så han går meget let over ting, hvor vi siger: ”det forstår vi ikke”. Og så har han en hel tavle fuld af ligninger, og man har ingen anelse om, hvad der er foregået. Hvorimod hvis man kommer hen til en forelæser, der havde det for to år siden, så går det meget langsommere, og man forstår det nemmere. Og hvis der så er små ting, man ikke forstår, så spørger jeg en fra min læsegruppe, og så forstår jeg det hele. (FG1, Camilla (Øk 3.), S. 24)

Helt tilbage til Eric Mazurs første forsøg med Student Response Systems (Mazur, 1996) var det en central idé, at medstuderende bedre kan forklare hinanden noget svært, fordi de forstår, hvorfor det er svært, og først lige selv for nylig har bevæget sig fra ikke at forstå det til at forstå det. Vi genfinder denne pointe flere steder i vores interviews.

(...) holdunderviseren har lært det for 3 år siden. Og han synes, det er det nemmeste i verden. Så den studerende er meget mere på mit niveau. Og det kan godt være, at han forstår det. Og jeg ikke forstår det. Men så kan han forklare det på mit niveau. På den måde, at han kan mærke præcis, hvor pædagogisk det skal være, for at jeg kan komme til at forstå det her. Hvorimod min holdunderviser nogen gange er sådan: "Nå, men det er jo bare, så får du den her formel" Så spørger man: "hvorfor skal jeg det?" Og så siger han: "det er fordi sådan og sådan" og så bruger han et ord, jeg ikke forstår. Og fordi at han har glemt, at han havde lært det to år senere, end vi havde. (FG1, Camilla (Øk 3.), s. 24)

En anden fremhæver, at de studerendes forklaringer kan være lettere at omsætte til forbedringer

And you get, like, much more detailed explanations about what might go wrong, and like the teacher, that's usually way more technical. When the students basically give feedback, it can be quite – I would say, it's much more your own level. It's easier to improve rather than just like specifically the technical arguments (...) (Karl (Øk 7.) s. 1)

Og det, at de medstuderende lige har været igennem samme læreproces, giver dem et særligt indblik. Vi uddyber denne pointe i kap. 8 om peer feedback

(...) i og med man har været igennem denne her lange proces selv, så får man nogle andre, som man ved har været igennem præcis den samme proces, og så ser de egentlig det, man har lavet; det kan egentlig virke kvalificerende, også i forhold til hvis det bare havde været en forelæser, fordi han ser det igennem sine briller og – det er selvfølgelig ham, der skal give karakteren i sidste ende, men det der med, at det er nogle, der har været igennem præcis den samme proces som dig, det tror jeg, man kan lære en hel del af. (Martin (Øk 5.) s. 12)

Martins udsagn peger på spændingen mellem videnshierarkiet med forelæseren øverst i kraft af positionen som bedømmer og identifikationshierarkiet, hvor forelæseren er for langt fra feedbackmodtageren.

Vi finder flere steder en afvejning af identifikation over for viden, og det betyder, at instruktører for nogle rammer den perfekte balance mellem at forstå de studerendes vanskeligheder og situation,

men samtidig have det (lille) ekstra overblik, der gør, at de kan fungere som eksperter. Det blev især diskuteret i de to fokusgrupper.

Gudrun (Ps 5.): Altså, vi har også mange holdundervisere, som stadig er i gang med deres studier, (...) og der føler jeg, at det kan måske godt være en ulempe, at de ikke har et lige så bredt fagligt perspektiv som dem, der er færdiguddannede, men samtidig er det ikke så længe siden, de har haft det pågældende fag, og det synes jeg er en vigtig detalje. De har skrevet den samme eksamen. De har læst nogenlunde det samme pensum. De ved, hvordan det foregår og har så oven i købet en erfaring fra de andre fag.

[...]

Gudrun (Ps 5.): Jeg tror, den underviser, som er studerende, måske har en større forståelse for, hvad det er at være studerende, og hvad man har brug for af feedback og sådan noget. Måske.

Eva (Øk 7.): Ja, og de er lidt first line of defense, ikke? De ved, hvad der er svært i pensum, og de ved det, når vi alle sammen sidder der.

Frederik (Øk 7.): Det er rigtigt nok. (FG2, s. 10)

I ovenstående samtale var der et forbehold om, at det kan være en ulempe, at studenterunderviseren ikke har så bredt fagligt perspektiv, som de færdiguddannede, men i nedenstående citat anføres det som selve den "vildt givende" fordel, at studenterunderviseren skaber plads til ligeværdig dialog.

Jamen faglighed. Jeg tror for mig, at jeg kan få ret meget udbytte af at være i en dialog med en anden studerende. At det føles lidt mere ligeværdigt, den der dialog. At mange af mine holdundervisere, som så er mine medstuderende, som har givet feedback, min oplevelse er, at de er enormt ydmyge omkring, hvad de ved, og hvad de ikke ved. De starter hvert undervisningsforløb med at sige, at de ikke er vores lærer, men en procesfacilitator; at de er der for at udfolde nogle diskussioner, men at de ikke kan fortælle, hvad der er rigtigt eller forkert. Det synes jeg, er helt vildt givende. At det bliver mere sådan, at vi begge to kan lære noget af hinanden. Uden at det bliver sådan, at vi ser ned på deres faglighed (...). (FG2, Gudrun (Ps 5.), s. 11)

7.4 Opsummering

Vores informanter skelner mellem værdien af feedback fra forskellige afsendere. De værdsætter underviseres faglige overblik og indsigt, og selv når underviser er en ældre studerende, tillægger de undervisers feedback stor autoritet og forventer, at deres undervisere har indsigt i de faglige mål og bedømmelseskriterier. Nogle frustreres af peer feedback netop fordi, deres peers ikke har samme indsigt i fagets kriterier. Mange værdsætter dog også feedback fra – især dygtige – medstuderende, fordi de forstår, hvad det er, man ikke selv forstår. Og når disse to forhold – viden/autoritet og lighed/forståelighed – afvejes, bliver balancen for nogle, at studenterinstruktorer er de optimale feedbackgivere.

8. Peer feedback

Peer feedback deler i høj grad vandene blandt studerende. I vores materiale optræder entusiastiske fortalere, arge modstandere og den store gruppe, som både kan se fordele og ulemper, og som ofte taler sig frem til nye forståelser eller danner eller udvikler deres holdning i løbet af interviewet, fordi de måske ikke har tænkt systematisk over peer feedback før. Den store indvending mod peer feedback fra de studerende generelt er, at de ikke er kvalificerede til at give den, og at feedbacken ikke bliver kvalificeret. Det kan opleves som ubehageligt at give ukvalificeret feedback, og det opleves som nytteløst at modtage ukvalificeret feedback. Dertil kommer, at det er tidskrævende at give peer feedback; og at det nogle steder er uhensigtsmæssigt organiseret. I den anden vægtskål lægges det store faglige udbytte, mange godt kan mærke, at de får af at *give* feedback; at mange faktisk oplever, at de *får* noget godt ud af at modtage peer feedbacken; og at mange ønsker så meget feedback som muligt herunder også peer feedback. I det følgende vil vi uddybe, hvordan disse positioner udfolder sig.

8.1 Definitioner af og kendskab til peer feedback

Alle informanter fra psykologi har erfaringer med peer feedback, som praktiseres fra første semester i form af mundtligt overleveret feedback på mindre skriftlige produkter, som produceres løbende. Både de skriftlige produkter kaldet 'responspapirer' og peer feedbacken udgør en del af fagets aktivitetskrav. De nærmere detaljer om, hvordan peer feedback praktiseres varierer fra fag til fag. De psykologistuderende bruger ikke udtrykket peer feedback ret meget, men kalder det f.eks. 'gruppefeedback', når det gives i grupper.

På økonomi er de studerende i obligatoriske studiegrupper fra første dag og arbejder ofte tæt sammen med at løse opgaver, men de fleste studerende bliver først præsenteret for systematisk og obligatorisk peer feedback på 5. semester i faget Økonometri II, hvor det så til gengæld praktiseres gennemtænkt, konsekvent og omfattende¹⁸, hvilket for de af vores informanter, der har prøvet det (3 af de individuelle interviews og 2 af deltagerne i FG2), har været en oplevelse, der har gjort indtryk.

¹⁸ Morten Nyboe Tabor og kolleger har været ansvarlige for udviklingen af peer feedback i Økonometri II. Se dem fortælle om initiativerne med peer feedback her <http://video.ku.dk/fokus-pa-feedback-peer-feedback-1> og Se Tabor uddybe tankerne bag fagudviklingen her <http://video.ku.dk/morten-nyboe-tabor-praksisnaer-paedagogisk>.

Formatet i Økonometri II er anonym skriftligt peer feedback gennemført online i Peergrade.io. Programmet tildeler hver studerende opgaver fra tilfældige medstuderende, som skal læses og kommenteres ved at svare på en række åbne spørgsmål. Spørgsmålene svarer til kriterierne for den gode besvarelse. Disse kriterier har underviseren løbende opstillet, forklaret og forhandlet med hver årgang af studerende, og de studerende har mulighed for løbende at kommentere og udvikle dem yderligere. Feedbacken gives på selvstændigt udviklede økonometriske analyser typisk skrevet af 2-3 studerende sammen. Efter feedback kan de studerende revidere deres opgaver, som herefter indgår i en portfolio, der indgår i eksamen.

8.2 Samarbejde med medstuderende

Informanterne er glade for at samarbejde med deres medstuderende om studiearbejdet generelt. De anser det for essentielt for deres læring at have medstuderende at diskutere med og lave opgaver med og til støtte og motiverende samvær i det hele taget.

Int: Må jeg så spørge om: det perfekte universitet, ville det være, at I var den eneste studerende på universitetet, og der var 20 undervisere til at facilitere jeres –

IPere i munden på hinanden: Nej, nej, nej

Britta (Ps 5.): Neej. Der tror jeg også netop, at jeg synes den der med, at man har medstuderende at få feedback af er helt vildt vigtigt. Nu sidder man og kigger på en diskussion eller en diagnosticering, at få flere øjne på, ”nå ja, sådan kunne man også gøre det”, er med til at gøre kvaliteten helt i top. At man rent faktisk kan finde ud af at reflektere og diskutere sammen med andre. I idégenereringen.

Ditte (Ps 9.): Jaerh. (FG1 s. 28-29)

Int: Og hvad så, hvis I ikke havde haft de her studiegrupper, (...)?

Tilde (Øk 3.): Så ville jeg nok ikke være her længere. (s. 12)

Både økonomi- og psykologistuderende taler om en kultur, hvor man gerne samarbejder.

Men der er meget sådan en delingskultur. På mit hold. På mit årgang. På økonomistudiet, hvor man løfter i flok. (Tilde (Øk 3.) s. 6)

Folk er meget åbne. Der er også en generel kultur om, at feedback er fed at få, og man kan jo tage det eller lade være.” (Sebastian (Ps 5.) 11)

Selvom Karen (Øk 3.) modsiger det.

Int: Er det også noget med, at I giver feedback til hinanden?

Karen (Øk 3.): Nej, det gør vi overhoved ikke. Det er ikke så socialt et studie. (s. 7)

Men samarbejde er naturligvis et meget bredere felt end peer feedback, og studerende bruger f.eks. hinanden som reserveundervisere jf. afsnit 7.3 om identifikationshierarki.

Vi er rigtig gode til at hjælpe hinanden, og det kan selvfølgelig godt tage feedbackens form, jeg tror i endnu højere grad, det tager undervisningens form.” (Tilde (Øk 3.) s.5)

FG2 taler også om, at studiegrupper giver hinanden vigtig og lærerig uformel feedback, men beskriver en praksis, der lige så godt kunne betegnes som, at de underviser hinanden eller simpelthen arbejder sammen. Men at udbyttet af samarbejdet har været stort, er de to økonomistuderende i FG2 i hvert fald ikke i tvivl om:

Det er faktisk der, hovedparten af dialogen og feedbacken er foregået; det har været i den læsegruppe.” (FG2, Eva (Øk 7.), s. 13)

I Yasmins frivillige læsegruppe på psykologi udveksler de feedback og har stor glæde af det.

Jeg synes, det [læsegruppen] fungerer rigtig godt. Fordi vi har så godt et sammenhold, mig og de to andre piger som jeg altid skriver med. Så det virker ret fint for os. Det hjælper os. Vi ved, at vi er med til at hjælpe hinanden op, kan man sige, og at vi faktisk udvikler os med vores feedback. Vi lærer også af hinandens måder at give feedback på.” (Yasmin (Ps 7.) s. 12)

De studerende udtrykker ingen forbehold overfor uformelt samarbejde med deres medstuderende. Det er altså ikke det aspekt af peer feedback, der skaber kontrovers.

8.3 Behovet for rammesætning

Det er almindelig kendt blandt undervisere, der har orkestreret peer feedback, at det står og falder med organiseringen. Det er logistisk udfordrende, og de studerendes motivation for at gennemføre peer feedback er i endnu højere grad end ved mere lærerstyrede undervisningsaktiviteter afhængig

af, at formålet og udbyttet bliver tydeligt ekspliciteret (se f.eks. Topping, 2009 og Panadero et al., 2016).

I faget Økonometri II, hvor de fleste af vores økonomistuderende informanter har deres peer feedback-erfaringer fra, er der gjort virkelig meget ud af klare rammer, klart formål og velfungerende logistik. Informanterne fra økonomi klager en smule over dovne medstuderende og medstuderende, der giver mærkelig eller forkert feedback, men de klager *ikke* over uklart formål eller logistik. Og flere taler om, hvordan deres underviser tog fat i de studerende, der havde brugt alt for lidt tid på at lave feedbacken og krævede, at de lavede det om, og dermed bidrog til en vis standard for indsatsen.

(...) han går altid op til forelæsningen, første forelæsning, og siger: Og til jer 26, der loggede ind på peergrade et kvarter før deadline for at rette dem og rettede tre afleveringer på et kvarter i alt, jeg kan fortælle jer, at jeg nu har genåbnet jeres peergrade-system, så I har en dag mere. Hvis I ikke gør det der, så kommer I ikke til eksamen. Jeg gider ikke det der, I skal ikke bruge et kvarter på at rette tre afleveringer. (Niels (Øk 5.) s. 5)

At ingen klager over peer feedback på økonomis 5. semester er i sig selv interessant, idet det viser, at uklarhed og logistikproblemer ikke er peer feedbacks nødvendige følgesvend, selvom det utvivlsomt kræver en stor indsats at udrydde.

Vores informanter fra psykologi har til gengæld meget at ønske af rammerne om deres peer feedback-forløb. Der er mange udsagn, der fortæller, at peer feedback har potentiale eller bør kunne fungere, men straks følger op med at sige, at udbyttet hindres af rammerne, formålet eller manglen på samme.

"(...) og jeg tror lidt, det er formen, jeg ikke bryder mig om, for det er egentlig ikke feedbacken i sig selv." (FG1, Ditte (Ps 9.), s. 19)

"Og man kan jo ikke engang finde ud, hvordan man skal bruge sin egen opgave. Fordi man mangler lidt feedback der. Så sidder vi alle sammen og roder lidt rundt. Synes det er lidt noget rod." (FG1, Ditte (Ps 9.), s.23)

Det er især noget med tempoet, der kritiseres. Deadlines er for korte og der gives peer feedback på for mange små tekster, som er for halvhjertet skrevet.

”Peer-feedback fungerer, som jeg ser det lige nu, ikke særlig godt. I hvert fald ikke den måde, jeg oplever det på. Det kan sagtens fungere godt andetsteds. Det er ikke, fordi jeg ikke har respekt for metoden. Som sådan. Men vi har meget kort tid til at læse hinandens opgaver.” (Anne (Ps 3.) s. 6)

”Ikke under de rammer, som vi giver gruppefeedback under lige nu. På grund af det tempo, de der afleveringer og forventninger til feedback kommer i. Det giver ikke plads til fordybelse. Jeg synes ofte, at det bliver ret plat og meningsløst.” (FG2, Gudrun (Ps 5.), s. 11)

De negative oplevelser hænger muligvis sammen med at man i en række grundfag på psykologistudiet de seneste år er gået fra at have mødepligt til at have krav om et antal aktiviteter, hver studerende skal gennemføre i hvert fag f.eks. skriveøvelser, peerfeedback, øvelsesrapporter etc.

”Det er måske meget specifikt for psykologi, men mit indtryk er bare, som jeg også har nævnt tidligere, at det [peer feedback] er et kompromis, fordi man ikke har midler til, at underviseren gør det [giver feedback]. Det er også helt fint, men det bliver lidt tvangsagtigt; ’Nu skal I bare gøre det her, for så har I noget at lave’. Så kan vi sikre, at I kommer til undervisningen. Et eller andet. Det føles bare lidt ugennemtænkt og tvunget på en måde.” (FG2, Gudrun (Ps 5.), s. 13)

I FG1 talte de meget om, at det er vigtigt, at de er klar over, hvorfor de skal give feedback.

”Britta (Ps 5.): (...), der skal også være en grund til, hvorfor gør vi det her, hvad er meningen med, hvad skal jeg have ud af feedbacken; hvad skal du have ud af feedbacken. Sådan så det ikke bare sådan sidder... famler i blinde og ikke helt ved.” (FG1, s. 30)

De psykologistuderende oplever altså, at formålet med peer feedback er forkert eller uklart eller ikke kan opfyldes under de rammer for tekstmængde og tid til feedback, de gives. De oplevede problemer med peer feedback på psykologistudiet kan dog også hænge sammen med en italesættelse af peer feedback som del af en spareøvelse.

8.4 Ressourcebesparelse ved peer feedback

En del studerende fra psykologi antager, når de først bliver spurgt, hvorfor de har peer feedback, at det er indført for at spare på de dyre undervisertimer.

"(...) mit indtryk er bare, som jeg også har nævnt tidligere, at det er et kompromis, fordi man ikke har midler til, at underviseren gør det." (FG2, Gudrun (Ps 5.), s. 13)

Anne (Ps 3.) forklarer, at undervisernes forklaringer af det forventede læringsudbytte af peer feedback af de studerende opfattes som en slags undskyldning for at spare på underviserfeedback.

"Jamen, så kommer den der diskurs igen, som jeg ikke engang er sikker på er reel, men den er der i hvert fald, men så er det det her med, at det er besparelser. Det er instruktorerne og underviserne, der ikke har tid, eller får løn for at gå dybt ned i hver opgave for at give os individuel feedback. Eller gruppevis feedback altså mig og dem, jeg har arbejdet sammen med. Og vores opgave. Og derfor så bliver opgaverne ligesom udliciteret til de andre studerende. Så er det jo ligesom at oven i jeres pensum skal I også have læst en anden persons opgave. Og så bliver det lidt – 'brandet' er måske ikke det rigtige ord - men så får det lidt den her indpakning, at det gavner også os at skulle give hinanden feedback." (Anne (Ps 3.), s. 8)

Anne fortsætter dog med at forklare, at det jo sådan set også er rigtigt nok, at peer feedback kan gavne de studerendes læring, hvis bare det var ordentligt tilrettelagt. Og det er en udvikling i flere interviews, at informanterne starter med at tale om peer feedback som en ressourcebesparelse, men får talt sig frem til temmelig vægtige pædagogiske argumenter også. Sebastian (Ps 5.) starter med at antage, at de nok har peer feedback, fordi det sparer tid og penge, men han taler pænt om det, og til sidst siger han, at det er en måde at øge fagligheden generelt.

"På den måde kan jeg godt se, at man laver feedback i fagene, ikke kun for at skrive bedre eksaminer, selv om det nogle gange godt kan blive til det, men helt klart også som en måde at øge fagligheden, fordi det giver en masse refleksioner." (Sebastian (Ps 5.) s. 13)

Der er også enkelte henvisninger hos de økonomistuderende til ressourcebesparelser. Karen (Øk 3.) siger:

”Vi må gerne lave nogle af opgaverne sammen, men det er så underviserne kan nå at rette mere, hurtigere.” (s. 7)

Men behovet for at spare ressourcer knyttes på økonomistudiet ikke til peer feedback. De økonomistuderende i FG2 er godt klar over, at den omfattende model for peer feedback som praktiseres af deres 5.semesterunderviser også er krævende for ham.

”Han havde læst mere, end hvad han havde tid til, tror jeg.” (Eva (Øk 7.), FG2, s.9)

Der er altså tegn på, at de studerende har gjort samme opdagelse som mange undervisere, der har arbejdet systematisk med at udvikle velfungerende peer feedback, nemlig at det ikke sparer på underviserressourcer (Race, 2001), men bare omfordeler dem.

8.5 Studerendes tidsforbrug

Hvis nogle studerende opfatter peer feedback som noget, der har til formål at spare på undervisers tid, er de til gengæld enige om, at det bestemt ikke sparer på deres tid. FG1 siger, at det er omfattende og tidskrævende at lave peer feedback, og det opfattes som “ekstra tid” ud over læsning af pensum og skrivning af egen opgave.

”Det er lærerigt, men det tager også enormt meget af forberedelsestiden.” (FG1, Ditte (Ps 9.), s. 5-6)

En ulempe var så, at det krævede, vi hele tiden satte os ind i hinandens opgaver, og det tog lang tid, som jo tog fra den tid, man kunne skrive på sin egen opgave. (Sasha (Ps 7.) s. 8)

Som uddannelsesplanlæggere er vi bevidste om, at 'time on task' er en væsentlig prædiktor for akademisk succes (Kuh et al., 2008) og kan omvendt argumentere for, at det er en kvalitet ved en læringsaktivitet, at den er tidskrævende. Det er i den optik ikke nødvendigvis en dårlig ting, når en studerende siger:

”Ja, jeg brugte alt for lang tid på det. Jeg var sådan ude i den anden ende, men det er fordi, jeg ikke kan lægge noget fra mig, hvis jeg tror, der er noget galt og gerne vil sige min mening om det.” (FG2, Frederik (Øk 7.), s. 7)

Der er også studerende, der nyder at bruge tid på meningsfuld peer feedback:

”I hvert fald i min læsegruppe var vi to, der syntes, at det var ret fedt det her, så vi sad sammen og kiggede også lidt på hinandens opgaver. Det var mere sådan noget, vi gjorde en hel aften og syntes var ret hyggeligt. Drak noget kaffe og sådan.” (FG2, Eva (Øk 7.), s. 7).

8.6 Tillid og selvtillid i peer feedback

Der er tydelige forskelle mellem informanterne i deres vurdering af værdien af peer feedback afhængigt af, hvor stor vægt de studerende lægger på hhv. videnshierarkiet og identifikationshierarkiet beskrevet i kap. 7, og hvordan de ser deres egne faglige kvalifikationer smitter kraftigt af på opfattelsen af deres medstuderendes faglige kvalifikationer.

8.6.1 Peers som fagligt kvalificerede

Jeg har fået masser af feedback fra studerende, hvor jeg tænker ’Det var godt set, det var en god idé’ ”. (Sebastian (Ps 5.) s. 3)

Martin (Øk 5.) beskriver, hvorfor han synes, at hans medstuderende var kvalificerede feedbackgivere og kunne give ham noget, som han ikke mener, han kunne have fået bedre fra sin forelæser.

”Og så er det okay, at i og med man har været igennem denne her lange proces selv, så får man nogle andre, som man ved har været igennem præcis den samme proces, og så ser de egentlig det, man har lavet; det kan egentlig virke kvalificerende, også i forhold til hvis det bare havde været en forelæser, fordi han ser det igennem sine briller og (...) det der med, at det er nogle, der har været igennem præcis den samme proces som dig, det tror jeg, man kan lære en hel del af. (...) så tror jeg bare, at det der, at de har gjort sig de samme overvejelser, kan koges ned til – det er det, der giver noget rigtig godt i forhold til, at det bare er studerende. (...) og i og med at der ikke er et facit, så kvalificerer det bare dit eget bud i forhold til, hvis du siger ’nå, mit var forkert; deres var rigtigt’, så der kan man sige, ’okay, de har de her overvejelser på det; kunne vi inkorporere det på eller anden måde og så forbedre det, vi har lavet selv lidt?’. Det fungerer sådan set ret godt.” (Martin (Øk 5.) s. 12)

Martins udlægning af, at de studerende faktisk er mindst lige så kvalificerede som forelæseren i denne sammenhæng, er ikke den almindelige fremstilling. Men selvom de fleste af vores informanter samlet set foretrækker underviserfeedback, har de, som vi også så i kap. 7, blik for den samme kvalifikation, som Martin påpeger, nemlig at de medstuderende bedre kan sætte sig ind i ens faglige tankegang og misforståelser, end underviser kan.

”De [medstuderende] kan måske i højere grad sige ’Jeg kan se, at du har skrevet det på den her måde; jeg kan godt forstå, at du har forstået det på denne måde, fordi det kunne jeg også, fordi jeg er på samme niveau, men jeg tror, den rigtige måde i stedet for det her’. Man har måske nemmere ved at sætte sig ind i hinandens tankegang på den måde. End en underviser eksempelvis ville.” (Regitse (Øk 7.) s. 8)

”(...) det bedste ved at lære af andre, der er sådan samme niveau som en selv. Det er jo, at de, nogle gange, kan forklare noget, i det sprog, man også selv tænker i. Sprog i abstrakt forstand. At det kan være meget svært for en fagperson eller en underviser at forstå, hvor filmen knækker, og hvad det er i deres kommunikation i et eller andet, der er svært at forstå som modtager. (...) Der kan det have mere værdi, at det er en, der kun er et lille trappetrin over en, der forklarer en noget. End at det er en, der bare er – har sådan en økonomkarriere på tredive år bag sig og ikke rigtig forstår, hvad det er, man har svært ved at forstå, når man sidder i den her læringsposition.” (Tilde (Øk 3.) s. 14)

8.6.2 Peer feedback som mindre fagligt kvalificeret men god på anden vis

Mange af vores informanter siger noget positivt om peer feedback, men det er ofte afvejet mod, at deres medstuderendes feedback ikke er lige så fagligt kvalificeret som deres undervisere.

De påpeger f.eks. at peer feedbacken medførte et fagligt fællesskab, men det følges af et ”men”.

”Nej, men at man ikke får individuel vejledning længere. Og det var der både fordele og ulemper ved. Altså, det var rart at have hinanden hele vejen i gennem. Og også få feedback fra medstuderende. Men igen: Så er det jo ikke de medstuderende, der er eksperter på området.” (Sasha (Ps 7.) s. 7)

Det gode kan også være, at feedbackforholdet bliver mindre instruerende og hierarkisk, og det kan man lære noget andet af:

"(...) altså man kan godt føle, at det er en samtale om det, i stedet for "sådan her skal du gøre", og det kan være en fordel." (FG1, Ditte (Ps 9.), s. 25)

Men også dette udsagn fulgtes af et længere forbehold om, at peer feedback dog var alt for tidskrævende.

En anden god ting ved peer feedback er omfanget.

"Jeg synes, når vi har haft peer-feedback, at det har været mere grundigt på den måde, at det har været mere omfangsrigt. Mere tekstnært." (Regitse (Øk 7.) s. 8)

På økonomis 5. semesters peer feedback er der altid mindst tre medstuderende, der giver feedback på hvert udkast, og det betyder ifølge Martin (Øk 5.), at alene mængden gør, at der er *noget*, man kan bruge.

"(...) jeg ved, at det ikke nødvendigvis er rigtigt, det de skriver. (...) Men det er godt; det at man får så meget gør næsten altid bare, at man kan bruge et eller andet. Og det er det ikke nødvendigvis fra en underviser, (...) selvom alt han skriver var rigtigt, for så bliver det netop bare de der tjekmarks og korte sætninger og 'se gennemgang'." (Martin (Øk 5.) s. 12)

Så peer feedback kan altså opfattes som kvalificeret, eller den kan opfattes som mindre fagligt kvalificeret, men nyttig fordi den giver fagligt fællesskab, fordi den er mere ligeværdig, eller fordi den er rigelig og grundig. Der er dog også mange argumenter for, at man ikke kan stole på peer feedback.

8.6.3 Manglende tillid til peers og sig selv

Vores informanter er enige om, at kvaliteten af peer feedback er meget svingende. Hos Anne (Ps 3.) s. 8 er der "nagende tvivl" i forhold til peers' feedback, og Martin (Øk 5.) anslår, at kun halvdelen er nyttigt.

"Der har jeg fået feedback fra de der andre studerende, og så er halvdelen af det ubrugeligt, men halvdelen af det kan bruges til noget (...)" (Martin (Øk 5.) s. 7)

Regitse (Øk 7.) og flere andre er bange for at peers kan give decideret forkert feedback, og at de mangler overblik.

”F.eks. kunne man forestille sig, at de hang sig i nogle lidt mærkelige ting, eller at man også kan risikere at få decideret fagligt forkert feedback nogle gange. Men især det med at overblikket ikke er der på samme måde, så man har måske svært ved at se en helhed. Den slags.” (Regitse (Øk 7.) s. 7)

Flere fortæller om peers, at de kun kan give feedback på formalia.

*”Så kan de jo kun sige, hvis man har virket usikker, eller man har lavet stavefejl”
(Karen (Øk 3.) s. 8)*

*“They might be focused on more, on more personal things, or more obvious flaws.”
(Karl (Øk 7.) s. 4)*

Gudrun (Ps 5.) uddyber, at det er fordi, den gode feedback er svær at give.

Jeg tænker umiddelbart, at den, der giver masser af ris, ikke har tilstrækkeligt meget indsigt i det felt. Man skal være ret kompetent for at kunne tænke nuanceret; for at kunne give god feedback. Alle kan ikke gøre det, og hvis man bare giver masser af hug for noget totalt ligegyldigt med kommafejl, er for mig bare et udtryk for, at de ikke ved, hvad fanden de snakker om. (FG2, Gudrun (Ps 5.), s. 19)

Flere af de informanter, der erklærer manglende tillid til deres medstuderende, gør det med det argument, at medstuderende er lige så dårligt faglig funderet som dem selv. Deres egen faglige usikkerhed spejles altså som manglede tillid.

”Mine medstuderende ved ligeså meget som mig. Så måske har vi nogle fællesfejl, som vi alle laver. Eller måske har vi alle misforstået et begreb. (...) Jeg kan have svært ved at følge med eller få læst alting. Eller forstå alting dybdegående. De andre har det nok også sådan.” (Esther (Ps 3.) s. 3)

I FG1 brødes deltagerne om nytten af peer feedback, og dette argument blev fremført:

”Og jeg har oplevet alt for mange gange nu at få feedback, som er fucking ubrugelig. Ofte er det bare sådan her: Du skal bruge mere plads på det. Bortset fra at jeg har tegnminimum, så jeg må ikke skrive mere. Men man kan bare ofte mærke, når man får

feedback fra andre studerende, at de er lige så blanke, som jeg er. Så det er spild af min tid og hinandens tid.” (FG1, Anja (Ps 7.), s.6)

Pointen om, at peers kun kan rette formalia, vendes her, så det er dem selv som feedbackgivere, der kun kan rette formalia.

”Ditte (Ps 9.): (...) Nogen gange så tager jeg bare mig selv i at sidde og tænke: ”Okay, du bliver nødt til at skrive et eller andet ned, som de kan bruge”. Og jeg synes ikke, jeg har noget. Det er ikke, fordi jeg synes, jeg er kvalificeret til det. Og det er også træls for dem.

Camilla (Øk 3.): Sådan halvhjertet, ligegyldigt. Selvom man prøver, så bliver det ikke sådan noget ”måske skal du lige tjekke dine kommaer”.

Britta (Ps 5.): Ja, noget om tegnsætning i en lidt lang sætning (alle griner)” (FG1, s. 9)

Regitse (Øk 7.) indrømmer, at når hun har givet (anonym) peer feedback har det været flyvsk. Hun mener selv, at god feedback netop ikke bør være flyvsk, men tør ikke være konkret af angst for at få sagt noget forkert:

”(...) det er en af grundene til, at jeg ikke synes, at den feedback, jeg har givet, har været helt god. Men jeg har hellere ville skrive noget, som ikke var fagligt forkert,” (Regitse (Øk 7.) s. 9.)

Britta beskriver utilfredshed med ikke at kunne bringe peer feedbacken op på et højere niveau end det rent beskrivende:

”(...) man kan sige: ”det har du ikke gjort, jeg har gjort sådan her”, og så kan vi sidde og være enige om, at der ikke står det samme i vores opgaver.” (FG1, Britta (Ps 5.), s. 10)

Niels (Øk 5.) forklarer, at det også kan være et spørgsmål om prioritering. Han fortæller, at medstuderendes feedback ikke nødvendigvis går i dybden, og han eksemplificerer med, hvordan han selv sjusker for at spare tid:

”Forskellen [på underviser- og peer-feedback] er jo, at når vi giver feedback som studerende til hinanden, så fanger vi jo ikke nødvendigvis alle pointerne. Så det gør jeg jo heller ikke, når jeg giver feedback. De der minimumskrav, man gider heller ikke

bruge hele sin aften på det. Hvis man hurtigt fanger, at i linje to står der noget forkert, så skriver jeg jo bare hurtigt: 'i linje to skriver du sådan her, det passer ikke. Du skal skrive det her i stedet for'. Og så gider man ikke nødvendigvis læse resten af afsnittet færdigt, for nu har man jo ligesom svaret på spørgsmålet om, hvad vil du rette i den her sektion, for man gider ikke skrive tyve ting, og så har man skrevet noget, og så har man gjort det, man skulle," (Niels (Øk 5.) s. 7)

Niels behandler peer feedback som et helt udvendigt krav, der skal opfyldes med den mindst mulige indsats, og absolut ikke som en mulighed for læring. Det er altså ikke bare fordomme, når de studerende påstår, at deres medstuderende sjusker med feedbackgivningen – de ved det fra sig selv.

Ganske ofte er indvendingerne mod peer feedback knyttet til, at vores informanter modsætter sig, at skulle fungere som hinandens bedømmere¹⁹. Her er et udvalg af udsagn fra FG1:

"Men det der med, at jeg skal sige om det er godt eller skidt, det synes jeg er fuldstændig åndssvagt, det er jeg slet ikke kvalificere til." (FG1, Anja (Ps 7.), s.6)

"Jeg er lidt enig, jeg synes nogen gange, jeg har svært ved at sige noget negativt, når jeg skal give feedback, for hvis jeg nu synes, diskussionen er lidt dårlig eller et eller andet, så synes jeg faktisk ikke helt, at det er 'legit', at jeg siger, den er dårlig, altså, for det ved jeg ikke, det kan også bare være, det er mig, der er dårlig." (FG1, Britta (Ps 5.), s. 10)

"Men det er også der, den kikser for mig. Når vi skal tage en underviserrolle, instruktørrolle, og give feedback på noget, som vi ikke er kvalificeret i." (FG1, Ditte (Ps 9.). s. 30)

Anne (Ps 3.) uddyber, hvordan det føles at blive placeret i bedømmerrollen:

¹⁹ Det er også en pointe hos mange forskere i peer feedback f.eks. Nicol, Thomson, Breslin (2014), at de studerende ikke bør fungere som hinandens bedømmere, selvom en nyere metaanalyse (Li et al. 2016) af validiteten af peer bedømmelse over for underviserbedømmelse finder, at der er "moderately strong" korrelation mellem undervisers og peers' bedømmelser.

*”Men peer-feedback synes jeg godt kan fungere. Jeg har prøvet før, hvor det fungerede. Men det er svært som studerende at skulle sætte sig over for hinanden, og den ene ligesom skal – det bliver lidt et rollespil, hvor den ene er eleven, der modtager den, og den anden er læreren, der har vurderet opgaven. Så der kommer det her hierarki. Det er svært mellem to studerende at skulle lege den rettende og den, der sidder med svarene over for en, hvor det i virkeligheden føles som om, man er på samme niveau.
(...)*

Jeg kan i hvert fald ikke selv lide at komme i den vurderende rolle. Jeg synes, det er svært at fortælle mine medstuderende: Det her er ikke godt. Hvis der er noget, jeg ikke føler er godt. Og det er svært at vide, om den vurdering, jeg har foretaget, er underbygget nok. Eller om en lærer eller en underviser ville have sagt det samme. Så. Man kan godt blive usikker. Jeg kan i hvert fald godt blive usikker på mine kompetencer i forhold til at kunne vurdere en andens opgave. Hvad hvis jeg selv har klaret det dårligt i et projekt. Og jeg så skal sidde og vurdere en andens. Hvad er så mit. Jeg har jo ikke noget merit i forhold til at sige: Det er en god opgave. Det er en dårlig opgave. Den vurdering bør jeg ikke foretage. Og det er lidt svært. Kritisabelt. Og det graver lidt en kløft mellem de to studerende, der skal fortælle hinanden, hvad der er godt, og hvad der er skidt. Og det er der ikke på samme måde, hvis man skal sidde over for en instruktør. Som på en eller anden måde har vist: Jeg har kompetencen til at fortælle dig, hvad der skal gøres bedre.” (Anne (Ps 3.) s. 7)

Her skal det understreges, at de studerende altså ikke har nogen formel bedømmerrolle nogensinde. Disse psykologistuderendes opfattelse af at være blevet pålagt at fungere som hinandens bedømmere er formentlig opstået af, at de er de eneste, der ser hinandens løbende afleveringer²⁰, og da al hidtidig erfaring fra skolesystemet tilsiger, at ethvert produkt før eller siden skal underkastes en summativ evaluering, føler de sig tilsyneladende presset til at være dem, der gør det.

²⁰ I Kaufman og Schunns (2011) undersøgelse af en større population af studerendes utilfredshed med peer feedback findes den største grad af utilfredshed når de skal fungere som hinandens eneste bedømmere.

8.6.4 At føle sig kvalificeret til at give feedback

Der er altså en del af informanterne, der af forskellige grunde føler, at det er vanskeligt at være feedbackgiver. Men den omvendte følelse findes også. Martin (Øk 5.) påpeger sine egne kvalifikationer:

”Og man er kvalificeret til det, fordi man selv lige har lavet en aflevering.” (Martin (Øk 5.) s. 13)

Og den psykologistuderende i FG2 får sågar et ”egoboost” ud af at kunne se sine medstuderendes mangler:

”Også bare sådan lidt lækkert egoboost at sidde og tænke ’Nå, der er nogle løse ender her, og du kunne også have brugt det her’.” (FG2, Gudrun (Ps 5.), s. 12)

Sebastian (Ps 5.) fortæller om sine generelle kriterier for at give peer feedback:

Jeg tjekker tit de store ting. Er der svaret på de ting, der bliver spurgt om? Og giver det hele mening? Er det korrekt? Er det sådan, jeg også har forstået det? Metatekst. Helt store ting. Jeg prøver altid at lede efter noget, der kan gøres bedre, men også, selvfølgelig, ting der er gode, for jeg synes, at man skal bruge begge dele. Hvis jeg umiddelbart ikke kan finde noget, jeg synes, der skal være bedre, tjekker jeg også forbindelsen mellem deres afsnit. Giver det god mening? Har de brugt det samme? Er der en rød tråd? (Sebastian (Ps 5.) s. 11)

Det er værd at bemærke, at de tre informanter der her udtrykker faglig selvtillid i forhold til peer feedback også hører til dem, der taler positivt om udbyttet af at få peer feedback.

8.6.5 Forholde sig kritisk til peers' feedback

At man ikke nødvendigvis kan stole på peer feedback, er ifølge f.eks. Nicol et al. (2014) og Gibbs (1999) ikke et problem. Det kan tværtimod være selve kilden til læring, at man er nødt til at forholde sig kritisk til den feedback, man modtager. Og når informanter fortæller, at de ikke stoler på deres medstuderendes feedback, fortæller de jo faktisk om processer, hvor de har taget aktivt stilling til nytten af feedbacken. Når Martin (Øk 5.) ovenfor fortæller, at halvdelen af peer feedbacken er ubrugelig, men den anden halvdel er nyttig, har han antageligvis læst og vurderet det hele grundigt. Og når Sebastian (Ps 5.) sidestiller sin egen måde at gøre tingene på med de andre

studerendes måder og sammenligner, er han potentielt involveret i en akademisk stillingtagen på et højt taksonomisk niveau, som vi som uddannelsesplanlæggere gerne ser vores studerende træne.

”Hvis det er nogle medstuderende, som siger nogle ting, jeg ikke er enig i – Selvfølgelig kan der godt være nogle ting, hvor jeg siger ’Det var faktisk godt set, det har du ret i’ – Men hvis det er nogle ting, hvor jeg bare er uenig, er de i mit hoved ikke klogere end mig, så hvis de har sådan, er det ikke nødvendigvis sådan, at den måde, jeg gør det på, er forkert; det er bare en anden måde at gøre det på.” (Sebastian (Ps 5.) 2-3)

Det er altså ikke entydigt et problem, at man ikke kan stole på peers’ feedback. Men at skulle være de peers, man ikke kan stole på, opleves i hvert fald som ret ubehageligt for vores informanter.

8.6.6 Tillid afhængig af tidspunkt for peer feedback

Placeringen i semesteret af peer feedback dukker op som et tema i FG1. Det dukker op flere gange, at der er større tillid til peers og til sig selv som feedbackgiver i eksamensperioden, for der er alle blevet kvalificerede:

”Det er som om, at til eksamen, der skal vi alle sammen, der har vi en vis mængde viden nu baseret på vores fag, og opgaverne er lavet til at reflektere den viden. (...) Så der tror vi på hinanden, fordi vi alle har den ballast, som instituttet mener, der skal til for at bestå.” (FG1, Anja (Ps 7.), s. 9)

”(...) at hvis jeg i eksamensperioden bliver bedt om, at – det gør vi tit. Så bytter vi lige opgaver. Og giver feedback. Så synes jeg, det er mega god feedback. Men der er man også bare i en helt anden... Der er man der, hvor man skal være. Der skal man have noget godt ud af det. Og man vil også gerne selv læse det grundigt. Og reflektere over alle de ting, der står i den her opgave, fordi det ikke er min egen, fordi det også kan gøre min opgave bedre, når jeg får den tilbage fra feedbacken. Der fungerer det jo godt.” (FG1, Britta (Ps 5.), s. 23)

Men omvendt nævner Ditte (Ps 9.) senere netop, at peer feedback er godt til at få ideer og videndele, men ikke duer, når bedømmelsen nærmer sig, og der ikke er overskud til at tage andet ind end det, der garanterer beståelse.

”Ditte (Ps 9.): (...) det kommer jo meget an på, hvad feedbacken går ud på, hvis målet bare er, at diskutere nogen ting, altså vidensdeling. Så kan jeg godt se det. Men ikke det

der feedback på konkrete opgavetekststykker, det synes jeg slet ikke. Og det er igen, det der med, hvad er målet med det. For når vi når til den del af processen, så vil jeg bare have feedback fra min lærer eller min underviser. Så er jeg ikke særlig interesseret i at høre, hvad de siger. Ikke fordi, jeg ikke tror, de kan sige noget klart. Men jeg har bare ikke tid og overskud til at tage det ind, for jeg skal først bestå en opgave.

Camilla (Øk 3.): Og det er ikke dem, der skal give dig karakter –

Ditte (Ps 9.): og det er ikke dem, der skal give mig karakter” (FG1, s. 28)

Man kan måske tolke diskrepansen sådan, at Ditte accepterer peer feedback, så længe det er relativt uforpligtende, mens Anja og Britta netop har glæde af forpligtende peer feedback i eksamensperioden, hvor alle parter er afhængige af, at alle gør deres bedste. Det peger tilbage på forskellen på, om formålet med feedback er læring i bredere forstand eller udelukkende at bestå eksamen.

8.7 Udbyttet af at være feedbackgiver

Studerendes modstand mod peer feedback og selv-feedback skyldes ifølge Gibbs (1999, s. 47), at de ikke ser værdien af at internalisere kriterier. Nicol et al. (2014) viser, hvordan det taksonomiske niveau af det lærte ved at give feedback er væsensforskellig fra det lærte ved at modtage peer feedback. Når de studerende modtager peer feedback lærer de noget meget konkret om, hvordan netop det, de har produceret, læses, eller får input til konkrete rettelser eller uddybninger. Når de selv producerer peer-feedback, beskriver de ifølge Nicol et al. (2014) deres læringsudbytte som især at lære kritisk tænkning generelt eller at lære at se tingene fra andre perspektiver eller forstå, hvordan bedømmere tænker. De beskriver, at det sætter dem i stand til at se deres eget produkt med nye øjne, og ofte retter studerende deres egen opgave til efter at have givet peer-feedback *inden*, de modtager peer-feedback selv.

8.7.1 Inspiration fra andres eksempler

Mange af vores informanter påpeger, at en stor fordel ved peer feedback er, at man lærer af at læse de andres udkast eller opgaver²¹:

²¹ Hvilket bekræftes af f.eks. Deiglmayr, 2018.

”Men især at give, dét at få lov at læse tre andre afleveringer i præcis det samme som du har skrevet, giver et bedre indblik i andre måder at gøre det på, fordi der er ingen, der laver en ens aflevering. En ting er at rette dem, men bare det at læse dem igennem giver også et indblik i, at der er en, som har gjort noget super smart.” (Niels (Øk 5.) s. 3)

”(…) det er virkelig fedt at få lov at læse andres opgaver. For at se: Hvordan har andre besvaret deres opgave.” (FG1, Anja (Ps 7.), s. 6)

Men det udbytte, det giver at læse andres opgaver, kunne man naturligvis få bare af at læse dem uden at bruge energi på at give peer feedback, som det påpeges her:

”(…) det synes jeg også er det fede ved gruppefeedback. Det er at læse de andres opgaver og blive inspireret. (...) Jeg vil så sige, at hvis det virkelig var livsnødvendigt, så kunne man bare spørge medstuderende, om man måtte læse deres opgave. Sværere er det jo ikke.” (Sebastian (Ps 5.) s. 12)

Anne (Ps 3.) formulerer klart, hvad man får ud af adgangen til medstuderendes eksempler, men mener ikke, at det giver noget yderligere at skulle give feedback på det.

” Hvis vi havde god tid til at læse den andens opgave, så kan man godt blive inspireret af noget, den anden har skrevet. Man kan få input til strukturer, så man kan også lære meget af at læse en anden opgave, og man kan lære meget af at have det her kritiske blik på en anden persons opgave. Men når det så er sat til side, så ved jeg ikke, hvor meget man får ud af, når man skal den her tilbagemelding.” (Anne (Ps 3.) s. 8)

8.7.2 Nyttens af at give feedback

Der er dog andre, der også godt kan se nytten af at give feedback til peers. Disse to eksempler fra økonomistuderende henviser til deres fag på 5. semester.

”Eva (ØK 7.): Pointen var vel lige så meget, at vi kunne lære lige så meget af at give feedback, som vi kunne lære af at modtage feedback.

Frederik (ØK 7.): Ja, det tror jeg næsten var det vigtigste i det. Hvis man skal sætte sådan procenter på. 70 % af øvelsen var, at man selv lærte noget af at rette andre, fordi man lige havde lært noget, og så var det godt lige at gentage det.” (FG2, S.5)

”Jeg får selv tre afleveringer, jeg skal rette, og det giver egentlig også meget. (...) det der med, at vi skal rette nogle andres opgaver i en opgave, hvor der ikke nødvendigvis er et svar, altså, det skærper virkelig det der med, at man kritisk forholder sig til det, man læser. Og man er kvalificeret til det, fordi man selv lige har lavet en aflevering. Så det er sådan set – Jeg tror, man lærer mere af egentlig at give feedback, det havde jeg ikke lige overvejet, end at få fra tre andre.” (Martin (Øk 5.) s. 13)

Det primære udbytte for de økonomistuderende har været at lære at læse kritisk.

”Jeg synes, jeg lærte ret meget af det på den måde, at jeg ikke bare læste en opgave og tænkte ’Så har jeg læst en opgave’; jeg blev nødt til at reflektere over, om det rent faktisk gav mening. Så en meget mere kritisk tilgang til det, jeg nu sad og læste, som jeg helt klart føler, at jeg har kunnet tage med mig, når vi sidder og læser videnskabelige artikler. Bare fordi der er en eller anden professor ovre i USA, der har skrevet det, behøver det ikke at give mening.” (FG2, Eva (Øk 7.), s. 5-6)

Den psykologistuderende i FG2 kommenterede i forlængelse af ovenstående, at udbyttet for hende mere var at opdage andre vinkler og forståelser end sin egen umiddelbare.

”Du nævnte også, at man læser noget mere kritisk. For mit vedkommende tror jeg, at det måske er lidt omvendt. Jeg tror, jeg læser andres opgaver med ret åbent sind og bliver bevidst om andre vinkler og andre måder at forstå fænomener eller teori på og opnår et lidt mere nuanceret billede.” (FG2, Gudrun (Ps 5.), s. 5-6)

Noget lignende siges af den økonomistuderende i FG1:

”Det giver også et bredere syn. På en eller anden specifik sag, så får man et eller andet meget mere bredt syn, hvis man både følger sin egen indgangsvinkel, men også de andres indgangsvinkel.” (FG1, Camilla (Øk 3.), s. 19)

8.7.3 Peer feedback som vej til selvfeedback

Som vi diskuterer i afsnit 4.1 er der tilsyneladende ikke en særlig stærk bevidsthed hos vores studerende om, at et vigtigt endemål med feedback under deres uddannelse er at sætte dem i stand til at bedrive selv-feedback. Men de få steder, hvor en sådan bevidsthed alligevel antydes, er netop i

forbindelse med beskrivelser af peer feedback. Det er altså tilsyneladende primært – og helt i tråd med den pædagogiske litteratur (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, 2014; Li et al., 2010) – når de selv skal optræde som feedbackgivere, at de bliver opmærksomme på, at feedbacken sætter dem i stand til at gå tilbage til deres eget produkt og forbedre det.

”(...) hvis det er en lidt længere opgave, det gør jeg nogle gange med min læsegruppe op til eksamen. Der synes jeg, at jeg kan få meget ud af det [peer feedback]. (...). Så bliver man også opmærksom på, hvad man selv kunne have gjort anderledes.” (FG2, Gudrun (Ps 5.), s. 12)

”Jeg synes tit, at man kan bruge den feedback, man giver til andre, som feedback til sig selv. Netop fordi man også gør sig overvejelser om de ting, der virker godt for andre. Man bliver jo inspireret. Man tænker ’Det var faktisk fedt, at de havde det med; det kunne jeg have med i min opgave næste gang’. Det synes jeg er fordelene ved at have feedback fra medstuderende.” (Sebastian (Ps 5.) s. 12)

En studerende er næsten flov over at indrømme, at hun selv får noget ud af at give peer feedback.

Britta (Ps 5.): Jeg synes da også nogen gange, at det at kunne give en feedback kan være med til at reflektere over, hvordan man – men det er så ens egen præstation (griner) – hvad man selv gør og hvordan man selv forholder sig til tingene. Eller hvordan man selv sætter noget op. Det synes jeg også, at – men det er jo selvfølgelig også en egoistisk tankegang.” (FG1, s. 19)

Fra et pædagogisk perspektiv er det, de her citerede studerende har oplevet, ønskværdigt. De bliver inspirerede af arbejdet med at producere feedback til medstuderende til at forbedre deres eget produkt uden indgriben fra andre. Men det er citater fra sidst i interviewene. De studerende starter ikke med disse indsigter, men udvikler dem igennem den ret lange refleksion over feedback, som interviewet udgør (se også kap. 2). De har tilsyneladende ikke som udgangspunkt et ret klart billede af denne hjælp-til-selv-hjælp-funktion af peer feedbacken; de har ikke et særligt udviklet sprog til at tale om det; og den flovhed over at tænke på sit eget udbytte i forbindelse med peer feedback, som det sidste citat viser, er endnu en illustration af, at dette – måske primære – formål med peer feedback ikke er italesat eller demonstreret for de studerende på en måde, der har sat spor.

8.7.4 At lære at give feedback som selvstændigt mål

Nogle af de psykologistuderende nævner også, at det er et selvstændigt mål med peer feedback at blive gode til at give feedback, fordi det er en kompetence, de forventer at få brug for i deres arbejdsliv. Det er især en enkelt kandidatstuderende i FG1, der har denne dagsorden. Pointen er så godt som fraværende hos de økonomistuderende²².

"Int: Hvorfor er det så vigtigt at kunne give feedback?"

Ditte (Ps 9.): Fordi jeg tror, vi kommer til at bruge det sådan hele vejen i gennem vores arbejdsliv. Og også, igen det kommer an på, hvordan de definerer feedback, men også i vores privatliv. Det er jo noget, man gør hele tiden, uden at tænke på det. Så jeg tror, det er vigtigt at kunne gøre det på en god måde. At kunne gøre det konstruktivt. Og jeg vil også gerne være god til det. Jeg kunne komme i tanke om masser af situationer, med mit arbejde i sær, hvor det ville være rart, hvis jeg havde. Hvis jeg var bedre til at give konstruktiv feedback, der ikke bare bliver kritik, der er pakket ind, der faktisk er lidt mere fremadrettet og reflekteret. Og ikke så overfladisk. Jeg synes, det er vigtigt".

(FG1, s. 23)

Samme informant får i løbet af interviewet talt ganske meget om, hvorfor denne oplæring i feedbackgivning er vigtig, og hvordan det efter hendes opfattelse er voldsomt underprioriteret på psykologistudiet.

"(...) selvfølgelig er der et potentiale i, at vi er mange, vi kan hjælpe hinanden, og det også er noget, vi skal lære, og det er noget, vi skal bruge fremover (...) så det synes jeg klart er et potentiale, men jeg synes, det bliver meget "hov husk nu at læse hinandens og give god feedback", som om, det er en lille sideting, man skal gøre, og det er det bare ikke." (FG1, Ditte (Ps 9.), s. 26)

At oplæring i feedbackgivning ikke fylder meget på psykologistudiet bekræftes af June (Ps 1.):

(...) men det at give konstruktiv feedback, det er jo noget, som lige bliver italesat fem minutter før, vi reelt set skal gøre det, af vores underviser, som siger 'når nu I skal give

²² Karl (Øk 7.) nævner dog, at hvis man engagerer sig i feedbackprocesser bliver man generelt dygtigere og "(...) that basically allows you to give better feedback in the future, as well. Potentially." (s. 15).

noget feedback, så læg mærke til de her punkter, som for eksempel hvad fungerer rigtigt godt, hvad fungerer ikke særligt godt, og har I nogle idéer til, hvad der skulle ændres, og til hvad?’ (June (Ps 1.) s. 19)

Det er ikke “en lille sideting” at lære at give feedback, og Ditte (Ps 9.) foreslår en langt mere konsistent progression i, hvordan denne kompetence udvikles som ”en disciplin i sig selv”:

”Ditte (Ps 9.): Altså jeg vil da gerne – jeg vil også sige, at jeg er bedre til det [at give feedback] nu end jeg var, da jeg startede på 3. semester, hvor vi måske skulle gøre det første gang. Så derfor synes jeg godt, at man må gøre det, men jeg synes, der skal være en udvikling i det, og nogen gange synes jeg bare, de har hoppet lidt for meget fra, at vi ikke har brugt det til, at vi skal bruge det helt vildt meget. Og vi bare ikke er kvalificeret til det. Så det er ikke, fordi at jeg synes (...) vi skal droppe det og igen (...) men jeg synes, det er vigtigt, at vi lærer det. Vi er også snart færdiguddannede, i hvert fald hvor jeg er. Så selvfølgelig skal vi kunne det. Men rammerne omkring det er bare forkerte. Det er som om, de tror, at vi bare lige kan finde ud af, og det er altså en disciplin i sig selv, hvis det ligesom skal være godt.” (FG1, s. 29)

8.8 Opsummering

Tillid og selvtillid fylder meget i fortællingerne om peer feedback. I nogle situationer kan peers opfattes som kvalificerede bedømmere, fordi de selv lige har været igennem samme faglige proces, som de nu giver feedback på. I andre tilfælde opfattes peer feedback som nyttig af andre grunde, som fællesskab, ligeværdighed og kvantitet. De studerende stoler som udgangspunkt ikke på deres peers faglighed, og det opfatter de fleste studerende som et problem, men det er ikke nødvendigvis et problem for deres læring, da det netop får dem til at tage kritisk stilling til den feedback, de får. Det er dog helt klart et oplevet problem at skulle agere ukvalificeret bedømmer af medstuderendes produkter.

De studerende kan generelt godt se, at det er en fordel ved peer feedback, at det giver adgang til andre studerendes tekster. Nogle kan også se, at de træner nogle taksonomisk avancerede akademiske dyder som kritisk stillingtagen ved at give peer feedback. Ganske få taler om, hvordan de via peer feedback kvalificeres til selv-feedback. I hvert fald nogle af de psykologistuderende oplever ikke at blive oplært som feedbackgivere i tilstrækkelig grad.

9. Kommentarer

En opsummering af denne rapports resultater findes på s. 5 og vil ikke blive gentaget her. Alligevel vil vi kort samle op på, hvad vi som forfattere især sidder tilbage med efter at have fordybet os så indgående i de psykologi- og økonomistuderendes perspektiver på feedback.

For det første hæfter vi os ved, hvor heterogene de studerende er. Når vi og vores kolleger f.eks. undrer os over, at ”de studerende” på den ene side højlydt kræver *mere* feedback og på den anden side ikke gider bevæge sig hen til dueslaget og hente den skriftlige feedback, vi faktisk har leveret; så bygger det opfattede paradoks på en fejlagtig antagelse om ”de studerende” som en homogen gruppe, der må forventes at opføre sig ensartet. De er ikke ensartede. De har ikke samme motivationer for at studere. De har ikke samme opfattelse af, hvad læringsmålene for deres uddannelse er. De har ikke samme opfattelser af, hvad der udgør god feedback eller tilstrækkelig feedback. Og selv de studerende, der generelt har et stærkt ønske om feedback, kan i specifikke tilfælde være uvillige til at investere noget for at få feedback af grunde, der rækker fra, at de skammer sig over deres halvfærdige produkt, til, at de ikke vil veksle en uges skiferie med 10 minutters feedback. Så når vi begrundet mistillid til de studerendes ønske om feedback med, at nogle ikke tager imod tilbuddet, er det lige så unuanceret og meningsløst, som når vi konkluderer, at *alle* studerende vil have meget mere (kostbar) feedback, fordi en mindre gruppe politisk engagerede studerende stiller kravet højlydt.

For det andet hæfter vi os ved, at det eneste af vores analytiske temaer, hvor alle interviews peger i samme retning, er effektivitet. De studerende er ikke enige om, hvilke mål feedbacken skal føre til, men de er enige om, at vejen derhen skal være effektiv. Hvis en praksis – fx selvstudium – først er kategoriseret som *ineffektiv*, er den samtidig afvist. På baggrund af de mange politiske initiativer for videregående uddannelser, der har haft effektivitet som det klare formål det sidste årti, bør det ikke overraske, men det centrale at bemærke er, at de studerende i vores undersøgelse ikke stiller sig i opposition til den politiske dagsorden, men vender skytset om og forlanger, at deres uddannelsesinstitution skal gøre det muligt for dem at være effektive. Det er ikke dem, der skal stramme op, det er os.

For det tredje ser vi rystende mange udsagn – også fra de psykologistuderende – om, at målet med feedback er fejlkorrektion, kodeknækning, 12-taller eller at nærme sig ”det perfekte”²³. Vi bliver bekymrede over at se, hvor villigt mange af vores informanter søger feedbackens hjælp til at svare rigtigt, indsnævre og afgrænse, og hvor lidt fokus de har på at blive inspirerede, udfordrede eller i stand til at selvevaluere og arbejde akademisk uden autoritetsfeedbackens hjælp.

Vi konstaterer, at de studerendes ønsker om feedback er konsekvensen af deres mål med feedback, så hvis vi vil påvirke feedback-ønskerne, skal det ske via påvirkning af målene med feedback dvs. målene med uddannelsen. Kun hvis vi får flere studerende overbevist om, at målene med uddannelserne er evne til selvfeedback og selvevaluering, kan vi få fælles interesser i peer-feedback og andre mindre lærerstyrede feedback-aktiviteter. Hvis vi kan skabe forståelse hos flere studerende for, at de feedback-mål relativt mange studerende især på BA-niveau har om at kunne udfylde lukkede skabeloner optimalt, hører til nederst i læringsmåls-taksonomien, og hvis vi støtter denne forståelse med vores feedbackpraksis, undervisningspraksis og især bedømmelsespraksis, vil de studerendes ønsker til feedback forhåbentlig og formodentlig også ændre sig.

²³ De studerende på de to undersøgte institutter er ikke unikke i denne henseende, som Berry O’Donovan (2010; 2016) påviser.

Referencer

- Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research & Development*, 30:4, 405-419. doi: 10.1080/07294360.2010.526096
- Andersen, H.L. (2010) »Constructive alignment« og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5:9, 30-35.
- Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University- What the Student Does* (4th Ed.). UK: Open University Press.
- Brown, S., Race, P. & Smith, B. (2004). *500 Tips on Assessment* (2nd Ed). Routledge Falmer.
- Burke, D (2009). Strategies for using feedback students bring to higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34:1, 41-50. doi: 10.1080/02602930801895711
- Corbin, J & Strauss A (2008). *Basics of Qualitative Research* (3rd. Ed.). London: Sage.
- Damsholt, T., Horst, S., Hussmann, P. M., Krogh Petersen, M., Netterstrøm, I. U., Christiansen, N. F. V., & Rump, C. Ø. (2008). Studiemønstre: Udvikling af et spørgeskema til analyse af studiemønstre i universitetsuddannelser. I *Studiemønstre: Udvikling af et spørgeskema til analyse af studiemønstre i universitetsuddannelser* (pp. 1-70). Museum Tusulanum.
- Damsholt, T., Boeskov, S., Dannesboe, K.I., Krogshøj Larsen, M., Folke Olsen, N., Hussmann, P., Sørensen, L. (2003). *De gode studieliv– En kvalitativ undersøgelse af studiemønstre, studieskift og frafald ved Det Humanistiske Fakultet på Københavns Universitet*. Københavns Universitet.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44:1, 25-36, doi: 10.1080/02602938.2018.1467877

- Deiglmayr, A. (2018). Instructional scaffolds for learning from formative peer assessment: Effects of core task, peer feedback, and dialogue, p. 193. *Eur J Psychol Educ*, 33, 185. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0355-8>
- Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, KU. (2018). *Kandidatuddannelsen i Psykologi 2015 – Fagstudieordningen*. https://www.psy.ku.dk/uddannelser/kandidatuddannelsen/studieordning/KA-2015_fagstudieordning__revision_2018_-_endelig.pdf
- Draper, S. W. (2009). What are learners actually regulating when given feedback?. *British Journal of Educational Technology*, 40, 306 - 315. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00930.x
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83:1, 70–120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Gibbs, G. (1999). Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. In Brown, S., Glasner, A., *Assessment Matters in Higher Education (kap. 4)*. The Society for Research into Higher Education.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Kaufman, J.H. & Schunn, C.D. (2011). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. *Instructional Science* 39, 387. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9133-6>
- Kuh, G. D. & Cruce, T. M. & Shoup, R. & Kinzie, J. & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79:5, 540-563. doi:10.1353/jhe.0.0019
- Kvale, S & Brinkmann, S (2009). *Interviews – learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2. Ed). London: Sage.

- Københavns Universitet, KU. (2015). Feedback på KU-Rapport fra taskforcen vedr. Feedback til studerende. https://uddannelseskvalitet.ku.dk/udviklingsinitiativer/undervisningskompetencer/feedback/dokumenter/Feedback_p__KU._20.05.15.pdf
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Samfundslitteratur.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *J Soc. Issues*, 2:4, 34-46. doi:10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x
- Li, H., Xiong, Y., Zang, X., Kornhaber, M.L., Lyu, Y., Chung, K.S. & Suen, H.K. (2016). Peer assessment in the digital age: a meta-analysis comparing peer and teacher ratings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41:2, 245-264. doi: 10.1080/02602938.2014.999746
- Li, L., Liu, X & Steckelberg, A.L. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41: 525-536. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00968.x
- Mazur, E. (1996). *Peer Instruction: A User's Manual* (1st Ed.). Pearson.
- Namey, E. (2017). *Riddle me this: How many interviews (or focus groups) are enough?* <https://researchforevidence.fhi360.org/riddle-me-this-how-many-interviews-or-focus-groups-are-enough>
- Nicol, D (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 501-517. doi: 10.1080/02602931003786559
- 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. doi: 10.1080/03075070600572090

- Nicol, D., Thomson, A., Breslin, C. (2014). Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:1, 102-122. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- O'Donovan, B. (2010) Filling a pail or lighting a fire? The intellectual development of management undergraduates. *International Journal of Management Education*, 9:1, 1-10. doi: 10.3794/ijme.91.284
- O'Donovan, B. (2016) How student beliefs about knowledge and knowing influence their satisfaction with assessment and feedback, *Higher Education*, 74:4, 617–633. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0068-y>
- Panadero, E., Jonsson, A., Strijbos JW. (2016) Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. In Laveault D., Allal L. (eds). *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation. The Enabling Power of Assessment*, vol 4. Springer International Publishing.
- Race, P. (2001). *A Briefing on Self, Peer and Group Assessment*. York: LTSN Generic Centre.
- Reinholz, D. L. (2016). The assessment cycle: a model for learning through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41:2, 301–315. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1008982>
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143:6, 565-600. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schütz, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Sinclair, H. K & Cleland, J. A (2007). Undergraduate medical students: who seeks formative

feedback? *Medical education*, 41, 580–582. doi:10.1111/j.1365-2923.2007.02768.x

Spradley, J. P (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Topping, K.J. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*. 48:1, 20-27. doi:
10.1080/00405840802577569

Uddannelses- og forskningsministeriet. (2017). *Nye tal på kvalitet i uddannelserne*.
<https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2017/nye-tal-pa-kvalitet-i-uddannelserne>

Uddannelses- og forskningsministeriet. (2018). *Høje ambitioner for uddannelse og undervisning*.
<https://ufm.dk/uddannelse/rad-naevn-og-udvalg/udvalg-om-bedre-universitetsuddannelser/filer/uuu-hoje-ambitioner-for-uddannelse-og-undervisning.pdf>

Winstone, N.E., Nash, R. A., Rowntree, J. & Parker, M. (2017). 'It'd be useful, but I wouldn't use it': barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 42:11, 2026-2041, doi: 10.1080/03075079.2015.1130032

Bilag 1

Kære psykologi studerende

Du er blevet tilfældigt udvalgt til at deltage i en undersøgelse, der vil udforske forståelsen af feedback blandt studerende.

Projektet gennemføres for Institut for Psykologi og Økonomisk Institut, KU, som sammen vil skabe et bredere vidensgrundlag for fremtidige feedback-tiltag for studerende på de to institutter. Det er derfor et projekt, der kan få betydning for de faglige tilbud til dig og dine medstuderende.

Vi opfordrer dig uanset dine erfaringer til at deltage i undersøgelsen, hvor du vil blive interviewet enten alene eller sammen med andre. Spørgsmålene vil være rettet mod din forståelse af- og dine oplevelser med feedback.

For at deltage skal du hurtigst muligt sende en mail til vores interviewer på kabj@samf.ku.dk, hvorefter I sammen aftaler et tidspunkt at mødes. Vi forventer ikke, at du skal afsætte mere end 1 time til deltagelsen, og der er mulighed for at deltage anonymt i undersøgelsen.

Det lille forskningsprojekt forløber hurtigt hvorfor det er vigtigt at du også er hurtig til at kontakte intervieweren.

Med håb om din samarbejdsvilje

Mange hilsner

Torben

Bilag 2

Spørgeguide oktober 2017

Personlige interviews studerende

- (Indledende baggrundsspørgsmål om feedback som i en venlig samtale)
 - F.eks. hvor og hvornår lærte du om feedback? Hvordan ville du beskrive feedback til en som aldrig havde hørt om det før? Hvad er dine første tanker, når jeg nævner feedback?
- Beskriv i detaljer din seneste feedbackoplevelse.
 - Typisk feedback?
 - Hvordan lød feedbacken?
 - Hvordan reagerede du på den?
- Hvordan gør du normalt med den feedback du modtager?
 - Hvad kan du bedst lide ved feedback?
 - Hvad tænker du når du ikke modtager feedback?
 - Hvordan ville du beskrive en negativ feedbackoplevelse?
 - Hvordan ville din uddannelsesgang, skoleliv eller liv generelt være anderledes uden feedback?