

Udvikling af et peer-2-peer feedback forløb

Sandra Gentin

Institut for Geovidenskab og Naturforvaltning
Københavns Universitet

Indledning og problemstilling

Som del af min undervisning bruger jeg peer2peer feedback. Det kan være som midtvejsseminar i et bachelorforløb, eller som del af et eksamensopgaveforløb, hvor de studerende skal give formativ feedback på hinandens arbejde, eller når de studerende giver hinanden formativ feedback i de mange mindre og større mundtlige formidlingsopgaver de laver i løbet af studietiden. Peer2peer feedback er altså noget de studerende møder gennem hele deres uddannelse som Natur- og Kulturformidler. Den måde feedback gives på kan være noget de studerende kan være meget utilfredse med (Boud et al., 2013), mange uddannelser har derfor arbejdet med at forbedre rammesætningen af feedback til studerende (Nicol et al., 2014).

På Natur- og Kulturformidler uddannelsen er feedback seminarerne er oftest opbygget således at de studerende inddeles i grupper fremlægger en problemstilling, spørgsmål ell. lign, og som de andre i gruppen efterfølgende giver formativ feedback på. Såfremt det er nødvendigt, tilføjer jeg afslutningsvis noget, ellers understøtter jeg blot den givne feedback. Intentionen er, at de studerende på den måde får flere og andre perspektiver på deres problemstilling end hvis de kun taler med underviserne. Mit eget udgangspunkt for at benytte mig af peer2peer feedback er at jeg ofte oplever de studerende tager den feedback de får af deres medstuderende mere til sig, end hvis jeg sagde (præcis) det samme. Topping (1998) fremhæver, at studerende ofte forstår den feedback de modtager af deres medstuderende bedre, end hvis en underviser giver feedback, ligesom der oftest gives mere og mere varierende feedback af de studerende selv, end hvis det kun er

underviserend der giver feedback. Derudover trænes de studerende også i at tænke kritisk, begrunde deres kritik og reflektere over andres (og eget) arbejde (Dochy et al., 1999; Nicol et al., 2014; Wanner et al., 2018).

Udfordringen er imidlertid at de studerende ofte vælger denne form for feedback fra, og bliver væk fra undervisningen når der står "peer2peer feedback" på programmet, blandt andet fordi de som de selv siger "ikke føler at de får noget ud af det" eller sat endnu mere på spidsen "hellere vil have din vejledning end den feedback jeg kan få fra mine medstuderende". Det kan skyldes en for utydelig rammesætning af formativ feedback, det kan handle om uvidenhed om hvad det er, hvordan man giver og modtager det, og også hvad man gør ved feedbacken efterfølgende. Undervisning i eller afklaring af hvad formativ feedback er, hvordan det gives og hvordan man arbejder med den feedback man har fået heller er ikke en del af de forskellige undervisningsplaner på uddannelsen (Københavns Professionshøjskole, 2018). Det virker altså med andre ord sådan, at vi som undervisere forventer de studerende ved hvad feedback er og hvordan man giver og modtager det, mens de studerende måske ikke er helt klar over formålet og formen, og det videre arbejde med feedbacken.

Der er et stort læringspotentiale i et godt rammesat peer2peer feedback forløb (Poulos et al., 2008). Det kræver dog at feedback-frekvensen skal være tilstrækkelig ofte, feedbacken skal fokuseres på de studerendes læring og de handlinger relateret til hvad de studerende kan gøre noget ved, frem for at fremføre personlig kritik; tids nok til at de studerende har handlemuligheder pba den givne feedback og passende til niveauet af opgaven (Gielen et al., 2010). En af årsagerne til at peer2peer feedback har et stort potentiale for at øge de studerendes læring er at de studerende oftere diskuterer feedbacken med hinanden og indgår i dialog om fortolkningen af hvad der menes, sammenlignet med hvis feedbacken gives af underviseren til de studerende (Dochy et al., 1999). Derudover fremhæver Nicol et al (2014, p. 105) også at de studerende for en bedre forståelse af deres egen skrivestil (og udfordringerne i at formidle skriftligt) når de studerende læser og kommenterer andres tekster. Dette underbygges også af de studerende der rent faktisk møder op til feedback-sessionerne, da de nærmest sammenstemmende siger at de virkelig har fået meget ud af det, især når de har haft en tydelig problemstilling de ønskede at diskutere med deres medstuderende – imens de studerende der har haft vage problemstillinger, ofte oplever peer2peer sessionerne som ikke udbytterigt, forvirrende eller ligefrem demotiverende.

Problemformulering

Peer2peer feedback benyttes på mange kurser og i mange forskellige sammenhænge på Natur- og Kulturformidler uddannelsen. Der er imidlertid uklart hvordan de studerende forberedes på at give peer2peer feedback, og hvordan de arbejder videre med den, og hvad udbytte de føler de får af at give og modtage peer2peer feedback. Det er derfor interessant at undersøge hvordan man som underviser kan facilitere og forberede de studerende på et peer2peer feedback forløb, så de kan give hinanden feedback og arbejde videre med den feedback de har fået, og derigennem opfatte peer2peer forløbet som udbytterigt.

Det er derfor formålet med denne afsluttende opgave at udvikle et undervisningsforløb der har til formål at rammesætte et peer2peer feedback forløb hvor der arbejdes med mundtlig peer2peer feedback, evaluere det kvalitativt med de studerende der har deltaget og efterfølgende tilpasse undervisningsforløbet.

Følgende spørgsmål søges besvaret:

- Hvad er de studerendes erfaringer med peer2peer feedback?
- Hvordan kan et peer2peer feedback forløb rammesættes og tilrettelægges så det giver mere mening for de studerende, og hvordan opfatter de studerende deres læring gennem peer2peer forløbet?

Feedback og peer2peer feedback

Denne opgave læner sig op ad Hattie & Timperleys (2007) definition af feedback: *"as information by an agent regarding aspects of one's performance or understanding"*. Feedback kan komme både fra undervisere, forældre, medstuderende mv. den største forskel mellem underviser-feedback og studenter-feedback er, at de studerende ikke er de faglige eksperter, som underviseren er. Derfor kan kvaliteten af p2p feedback variere – ikke desto mindre kan p2p feedback stadig give et højt læringsudbytte (Gielen et al., 2010). En af årsagerne hertil kan være, at feedback fra underviserne kan være sværere at forstå for de studerende, mens de har lettere ved at forstå den feedback de modtager af deres medstuderende. Samtidig kan den usikkerhed der baserer sig på manglende viden om et emne i et p2p feedback forløb resultere i *"to search for confirmation by checking instruction manuals, asking the teacher, and/or performing more self-corrections. As a result the students acquired a deeper understanding of the subject."* (Gielen

et al., 2010, p. 305). Samme søgen for løsninger på uklarheder gør sig ikke gældende når feedbacken gives af underviseren.

Ifølge Dochy, Segers & Sluijsmans (1999) øger peer2peer feedback læringsudbyttet blandt de studerende på en række punkter: 1) de studerende får større selvtillid ifht. til deres egen præstationsevne; 2) de studerende bliver mere opmærksomme på kvaliteten i deres eget arbejde; 3) højere kvalitet i de studerendes eget arbejde; 4) de studerende tager ansvar for egen læring; 5) større tilfredshed med opgaven og den feedback der gives. Derfor fremhæver Nicol et al. (2014) at vi som undervisere skal bevæge os væk fra de ”gamle feedback opfattelser” hvor det primært er underviser-dreven feedback til en mere aktiv involvering af de studerende gennem p2p feedback forløb. For at dette kan lade sig gøre, kræver det dog, at de studerende får viden om hvordan man giver og modtager konstruktiv feedback.

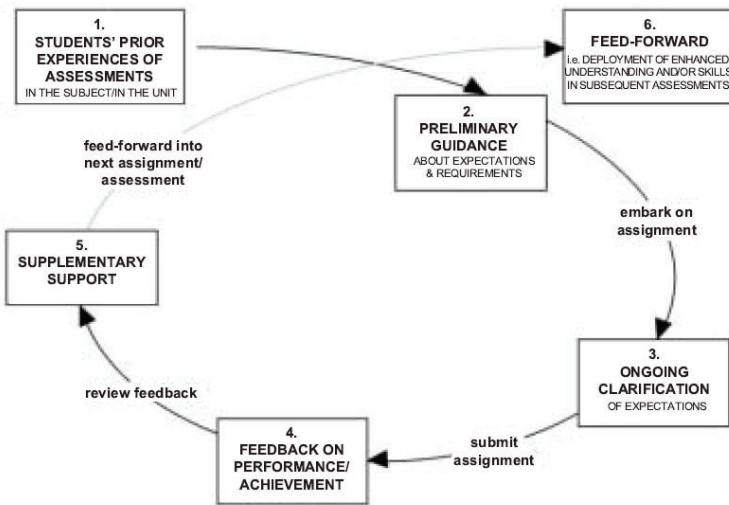
Det meningsgivende feedbackforløb

De studerendes viden om hvad feedback er, hvad man skal gøre med den - og hvordan og hvornår det gives er spørgsmål man som underviser skal forholde sig til, ikke bare på uddannelsen generelt men også på fag-basis. Uden denne italesættelse kan man ellers ikke være sikker på hvorvidt der er en fælles forståelse for feedback i undervisningen (The University of Edinburgh, 2010). Dette er også i tråd med Sadler (1989, p. 78) der fremhæver *”It cannot simply be assumed that when students ’are given’ feedback they will know what to do with it”*. Samtidig kan feedback være en af de mest effektive måder til at styrke de studerendes læring på (Nicol et al., 2014; Poulos et al., 2008). Dog afhænger denne positive effekt af feedback af flere faktorer – blandt andet bør de studerende spille en aktiv rolle i feedback processen (Nicol et al., 2014), men placeringen af feedbacken er også vigtig: *”the word effective in the context of feedback has been associated with feedback that is both appropriate and timely”* (Poulos et al., 2008, p. 143). For at øge de studerendes læringsudbytte skal placeringen af feedbacken give mening i forhold til det produkt der skal gives feedback på. Her har p2p feedback en særlig fordel, idet p2p feedback ofte placeres midt i et opgave-skrivnings forløb. Et eksempel er at studerende afleverer et halvfærdigt kapiteludkast til deres medstuderende som de modtager feedback på, og kan efterfølgende arbejde videre med kommentarerne og aflevere den færdige opgave til underviseren. På den måde kan de studerende anvende den modtagne feedback mere direkte på deres arbejde. Samme mulighed gør sig ikke altid gældende når de studerende modtager underviser feed-

back, da der er evidens for, at den feedback de studerende modtager af underviserne ofte ikke kan anvendes direkte men kræver en vis bearbejdning da feedbacken kan være for kompleks når den gives af en underviser (Nicol et al., 2014).

For at imødekomme det meningsgivende feedback og tydeliggøre hvornår der gives feedback på hvad er det vigtigt at man som underviser rammer sætter den feedback de studerende kan få – det kan gøres ved at planlægge hele feedbackforløbet for hele kurset inden undervisningsstart og indarbejde det i undervisningsplanen til de studerende (her kan det fx fremgå hvem giver feedback og på hvad, og med hvilket fokus) (Rienecker et al., 2013). Derudover fremhæver Hounsell, McCune, Hounsell, & Litjens (2008) at det også er væsentligt at italesætte overfor de studerende, hvad der er ”høj kvalitet” i den opgave eller det produkt de i sidste ende skal aflevere. Dette skal gøres for at give en forståelse af hvad de studerende skal bedømmes og bliver bedømt på.

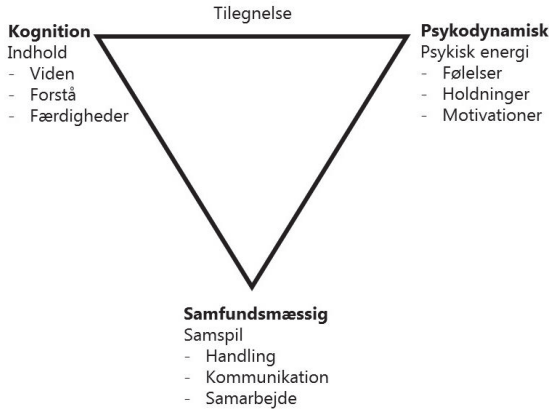
Hounsell et al. (2008) fremhæver at det kan være en fordel, at opfatte feedback som et ”loop”, og at der i denne ”loop” er flere trin og faser, som man som underviser skal forholde sig til (se figur 17.1). I forbindelse med opgaveskrivningen kan der allerede indledningsvis opstå udfordringer, eftersom især nye studerende (1. semester studerende) måske mangler erfaringer med de specifikke opgavetyper der skal afleveres. Dette kan imødekommes ved at lade de studerende se på tidligere opgaver, men også ved at være tydelig i kursets læringsmål. Endvidere kan de studerende føle de ikke vil eller kan forstyrre vejleder og der dermed er relativ ringe adgang til løbende vejledning og sparring. Her kan et p2p feedback forløb være givende for den studerende. Når opgaven er afleveret, kan udfordringen være, at der enten er lidt eller ingen feedback på produktet – eller feedbacken ikke er konstruktiv. Det kan være demotiverende for den studerende. Som underviser er det her væsentligt at man afsætter tilstrækkelig tid til at give især den formative feedback (også selvom karakteren er givet), for det er begrundelserne og den konstruktive feedback der danner grundlag for lysten til at skrive den næste opgave (Hounsell et al., 2008; Rienecker et al., 2013).



Figur 17.1. Feedback loopen - og de forskellige faser i feedbackprocessen. (Hounsell et al., 2008)

Læring

I dette projekt forstås læring ikke kun som en kognitiv og individuel proces, men også i høj grad som social proces. Dermed lærer jeg mig op ad Illeris' (2000) definition af læring, der *"altid på én gang er en kognitiv, en psykodynamisk og en social, samfundsmæssig proces"* (p. 19), og kan illustreres på følgende måde:



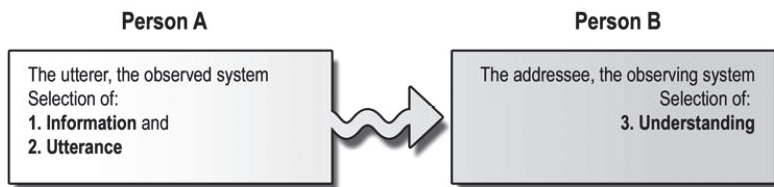
Figur 17.2. Læringstrekanten. Læring som kognitiv, psykodynamisk og samfundsmæssig proces. (Illeris, 2000, p. 19)

Ifølge Illeris (2000) omfatter læring tre forskellige dimensioner: 1) læring som kognitiv proces; 2) læring som psykodynamisk proces; og 3) læring som social proces (se figur 17.2). De tre dimensioner indgår alle tre som integreret form i al læring, der foregår, og kan ikke adskilles. Den kognitive proces udgøres af en tilegnelse af færdigheder og forståelse af fagligt stof. Læring som psykodynamisk proces omfatter følelser, holdninger og motivation – her vil læringen både påvirke og påvirkes af den psykiske energi undervisningen mobiliserer. Læringsprocessen drives i dette perspektiv af de følelser og holdninger man har til opgaven (og underviseren). Læring som social og samfundsmæssig proces henviser til to dele af læringen – den første: læring som social proces refererer til det mellem menneskelige sammenspil, mens referencen til det samfundsmæssige relaterer sig til den enkeltes medvirken som samfundsborgere.

Læring som kognitiv proces forklarer Illeris (2000) med udgangspunkt i Piaget. Piaget's udgangspunkt er "*den konstruktivistiske opfattelse der går ud på at mennesket gennem læring og erkendelse selv konstruerer sin forståelse af omverdenen*" (cf. Illeris, 2000, p. 26). Det betyder samtidig at man som underviser ikke "fylder på" eller overfører viden til sine studerende, men at de selv må arbejde med stoffet. For Piaget er det centralt at der foregår en *assimilation* – altså at den studerende bygger oven på sin allerede eksisterende viden (kognitive skemaer), og tilføjer således noget til det

allerede erkendte. Denne tilføjelse sker ved *akkomodation*, hvor den studerende ændrer sine allerede erkendte strukturer ifht. det nye stof. Det sker i en omstrukturering, hvor det nye stof indarbejdes i de allerede eksisterende strukturer. Akkomodative processer kan både være hurtige hvor man oplever at 25 øren falder, men kan også være længerevarende processer, hvor man ”tumler med” en problemstilling over længere tid. Da skemaerne er individ-afhængige, vil både assimilationerne og akkomodationerne være forskellige selvom de studerende udsættes for samme undervisning. Med udgangspunkt i Piaget og den akkomodative læring vil især refleksionen, begrundelserne og den mundtlige formulering af pointerne i en p2p situation bidrage til en yderligere bearbejdning af stoffet, og dermed øge de studerendes læringsudbytte.

Læring består ikke af en transmission af viden fra underviser til studerende men gennem kommunikative relationer mellem underviser og studerende. Kommunikation kan ifølge Mathiasen (2008) opfattes som tre forskellige selektioner (se figur 17.3): 1) underviserens selektion af information og 2) underviserens valg af meddelelsen. Herefter foretages den 3. selektion: modtagerens forståelse. Mens de første to selektioner er synlige, er den tredje selektion usynlig, da forståelsen foregår internt i modtageren. Dermed er der ikke nødvendigvis overensstemmelse mellem afsenderens intention af information og meddelelsen og modtagerens forståelse af informationen (Mathiasen, 2008). Flere forskere peger på, at de studerende har lettere ved at forstå den feedback de modtager af deres medstuderende, end af underviseren, hvilket kan tyde på at de studerende har nemmere ved at forstå hinandens kommunikationsenheder i fx en feedbacksituation, sammenlignet med kommunikationsenheden underviser-studerende.



Figur 17.3. Sammenhængen mellem tre selektioner i en kommunikationsenhed (Mathiasen, 2008).

Metode

For at finde svar på spørgsmålene i problemformuleringen gennemføres der et fokusgruppeinterview med studerende på 1. semester af Natur- og Kulturformidleruddannelsen. Fokusgruppeinterviewet skal give en indsigt i de studerendes erfaringer med p2p feedback samt afdække hvad hvilke rammer de studerende opfatter som meningsgivende i et p2p feedback forløb. Dette bruges, sammen med litteraturen om p2p feedback som afsæt til en introduktion om p2p feedback i form af en halv times undervisning med refleksionsøvelser for de studerende. Formålet med undervisningsforløbet og introduktionen til p2p feedback er at rammesætte to p2p feedback sessioner i fagene "Naturforståelse" og "Kulturforståelse".

Fokusgruppeinterview

Fokusgruppe interview med fire studerende (Peter, Hannah, Sofie og Sara) blev afholdt inden interventionen. De fire studerende blev valgt på baggrund af deres tidligere erfaringer med p2p feedback, hvor nogle har meget erfaring, som tidligere RUC studerende, mens andre er kommet direkte fra gymnasiet, og derfor kun har prøvet p2p feedback på deres nuværende uddannelse eller i gymnasiet.

Interviewet blev afholdt som et semistruktureret interview med en tematisk interviewguide. Temaerne i fokusgruppeinterviewet tog afsæt i problemformuleringen: 1) de studerendes opfattelse af hvad p2p feedback er og hvad formålet med det er; 2) de studerendes erfaringer med p2p feedback – både de gode og de dårlige erfaringer og 3) hvordan et p2p feedback forløb kunne rammesættes for at give mening.

Interventionen

Med afsæt i litteraturen og fokusgruppeinterviewet med de studerende blev der udviklet et peer-2-peer feedback forløb i to forskellige fag. Her beskriver jeg først mine indledende overvejelser, herefter oplægget til de studerende, efterfølgende de to peer-2-peer feedback forløb i fagene "Naturforståelse" og "Kulturforståelse".

Indledende overvejelser om læringsrummet og peer2peer feedback

Jeg har aldrig været i tvivl om at dette hold ville være det helt rette hold for at afprøve et p2p forløb med. Det er socialt meget velfungerende, og rummeligt – holdet bakker op om fagligt svagere studerende, og der er generelt en god stemning på holdet. Dette bakkes også op af andre undervisere på årgangen.

Som nævnt tidligere er den sociale dimension ifølge Illeris (2000) en del af læringstrekanten. Dette fremhæves også blandt andet af de studerende i fokusgruppeinterviewet: *”Jeg tænker og tror helt klart når man snakker om feedback så blottes man sig, især når man fremlægger et ufærdigt produkt. Vi kunne se på Anders hvor svært de havde ved at fremlægge et ufærdigt produkt. Og hvis ikke det sociale rum er godt, så har man og man udstiller sig selv - rent fysisk - det fysiske rum spiller virkelig ind på alt hvad vi gør [...] og det sociale er vigtigt når man kommer ud af sin komfort zone i sådan en feedback situation”* (Peter). Blandt andet fordi der er rigtig god stemning på holdet – det fungerer godt socialt, kunne jeg godt stille krav om hvordan vi leverer feedbacken, ligesom jeg også kunne udfordre dem på formen, fordi holdet som helhed er velfungerende.

Forberedelse af p2p feedback: Oplæg i undervisningen

Det var formålet med oplægget om p2p feedback at italesætte det overordnede formål med peer-2-peer feedback. Derudover bidrog oplægget også til en fælles forståelse af reglerne for p2p feedbacken samt i det hele taget øge de studerendes bevidsthed om hvad intentionen med p2p feedback er. Oplægget rammesatte dermed hele p2p forløbet. Læringsmålene for p2p feedback forløbet var: 1) forstå rammen for feedback – herunder a) at kunne give konstruktiv og begrundet feedback, og b) kunne reflektere over modtaget feedback og identificere egne udviklingspotentialer.

Oplægget indledtes med de studerendes input til ”hvorfor p2p feedback” her skulle de studerende reflektere over hvorfor p2p kan være meningsgivende. De studerende fremhævede her: 1) feedbacken gives af nogen der står i samme situation som en selv, 2) de medstuderende kender en bedre end læreren og kan dermed målrette feedbacken bedre; 3) det er en god øvelse for den der giver feedback, for man kommer måske til at opdage nogle styrker og svagheder i sit eget arbejde når man spejler sig i andres arbejde; 4) det kan samtidig også tvinge modtageren til at reflektere mere over sit eget arbejde, 5) det kan give en indsigt i hvad andre på holdet

arbejder med og 6) p2p feedback giver muligheden for at man kan lære rammerne for konstruktiv og begrundet feedback.

De studerendes argumenter blev herefter i klassen sammenlignet med Nicol et al. (2014): 1) at feedbacken kan være lettere tilgængelig hvis den kommer fra en medstuderende sammenlignet med når den kommer fra underviseren; 2) at der kan gives mere nuanceret feedback når den kommer fra flere medstuderende, sammenlignet med når den kommer fra én underviser, 3) at følsomme studerende får mere ud af den feedback de får af deres medstuderende da den kan blive leveret mere omsorgsfuld.

Fokusgruppeinterviewet viste, at de studerende ikke er særlig bevidste over deres eget læringsudbytte af at give p2p feedback, men at de derimod mener, de lærer noget af at se andres oplæg: – *”det er den måde vi lærer – hvordan man opbygger en opgave eller formidling, oplevelsen af andres opgaver ser jeg som en læring”*. Dette fremhæves også i et studie af Nicol et al. (2014) der fremhæver, at læringsudbyttet blandt de studerende der giver og modtager p2p feedback er størst (se figur 17.3).

Table 1. Learning from peer review: students' responses and reported actions to survey questions 7 and 10 ($n=64$).

Q7. Which aspect of the peer review activity did you learn from?	% [no of students]
Giving feedback	11 [7]
Receiving feedback	27 [17]
Both giving and receiving feedback	55 [35]
Neither giving or receiving feedback	8 [5]
Q10. Did you modify your initial assignment as a result of the peer review activity to improve it?	% [no of students]
Yes, as a result of peer review given	23 [15]
Yes, as a result of the peer review received	25 [16]
Yes, as a result of the peer review given and received	28 [18]
No	22 [14]
Not applicable	2 [1]

Figur 17.4. Eksempel på læringsudbytte fra p2p feedback fra Nicol et al. (2014).

Derfor fokuserede jeg på hvad studerende kan få ud af at give p2p feedback: læringen i at analysere andres tekster, diagnosticere problematiske forhold i tekster samt foreslå løsninger til problemerne. Dette relaterede jeg til at de studerende gennem p2p feedback får mulighed for at produ-

cere bedre tekster selv, da de begrundelser og kommentarer vedr. andres styrker og svagheder kan bruges i deres eget arbejde. Her diskuterede vi i plenum, hvorvidt netop den spejling af andres tekster i eget arbejde er noget de studerende på holdet benytter sig af. Det var den generelle opfattelse på holdet, at de ikke havde været bevidst over denne spejling, men at de fremadrettet ville være mere bevidste om denne relation – og at de ikke havde været opmærksomme på deres eget læringsudbytte på eget arbejde gennem p2p feedback. Denne diskussion blev understøttet af citater fra Nichol, Thomson & Breslin *”you’ve got what you’ve done in the back of your mind whilst you’re going over theirs so you see where you’ve gone wrong without anyone pointing it out so you learn it yourself”* (p. 111).

Herefter gennemgik jeg rammesætningen for den feedback de studerende skal give hinanden på film de har produceret i faget “Naturforståelse”. De studerende skulle, med afsæt i faglige fokuspunkter give hinanden feedback på følgende: 1) ændringer eller tilføjelser og begrunde hvorfor de foreslåede ændringer er vigtige; 2) fremhæve de dele af filmen som kunne have været uddybet mere og forklar hvorfor, samt 3) Identificer og foreslå en tilføjelse/ændring som kunne have forbedret produktet og begrund svaret.

De studerende i fokusgruppeinterviewet havde fremhævet hvordan der kan være usikkerhed om hvordan og på hvad der gives feedback: *”Hvis der er en gruppe der giver knap så meget ros, så tager jeg den stilhed som ros – så tænker jeg det er vel fint nok, hvis de ikke siger noget”* (Sofie). Det leder dog til følgende refleksion hos Hannah: *”Men det kræver jo at det er aftalt – sådan at man ikke tager personligt – så man aftaler på forhånd, at hvis der er noget vi ikke kommer ind på så er det fordi det er godt. Vi skal heller ikke kun rose hinanden, det er vigtigt vi får konstruktiv kritik – så vi kan forbedre os.”* Dette finder genklang hos de andre deltagere i fokusgruppeinterviewet. Derfor aftalte vi rammerne til hvordan man formidler feedbacken – efter hot-dog modellen. Derudover måtte de studerende kun tage udgangspunkt i det de så/det der sker (Hvad ser jeg og hvad hører jeg), og de budskaber der blev leveret skulle være præcise baseret på iagttagelsen og en beskrivelse uden bedømmelse (Christiansen et al., 2008).

I faget “Kulturforståelse” blev de studerende instrueret til rammesætningen af feedbacken via “IntraPol”¹. De studerende skulle give hinanden feedback på et mundtligt oplæg, og her fokusere på samme tre fokuspunkter som i “Naturforståelse”, dog i tilpasset form: 1) Kan du/I foreslå ændringer/tilføjelser og begrunde hvorfor det er vigtigt – både i forhold til pro-

¹ Københavns Professionshøjskoles pendant til KU’s Absalon.

blemstilling og handleforslag; 2) Fremhæv de dele af handleforslaget som måske kunne have været udfoldet på anden vis eller mere og forklar hvorfor; 3) Identificer og foreslå en tilføjelse/ændring som kunne have forbedret produktet (handleforslaget) og begrund dit svar. For at øge de studerendes fokus på eget udbytte af den modtagne feedback blev de spurgt, hvad de tager med sig af den modtagne feedback.

Det praktiske forløb – hvad skete der ved feedback sessionerne?

I dette afsnit vil jeg redegøre for hvad der faktisk skete på feedbackforløbene i hhv ”Naturforståelse” og ”Kulturforståelse”, og afslutte afsnittet med de studerendes kommentarer og refleksioner om Feedback på Feedback samt opsamling på feedback – hvad tager vi med os – hvad kan sådan et struktureret peer2peer feedback forløb bibringe os/mig?

Feedback forløbet i faget ”Naturforståelse”

De studerende var på forhånd inddelt i opponentgrupper, og havde på den baggrund en film de specifikt skulle give feedback på. Hver enkelt feedback seance blev indledt med at vi i fællesskab så den film der skulle modtage feedback, så alle havde et kendskab til filmen. Efterfølgende gav opponent gruppen feedback, hvorefter andre studerende kunne byde ind med yderligere kommentarer. Afslutningsvis gav fagets underviser feedback på filmen, hvorefter jeg med fokus på den givne feedback gav feedback på feedbacken.

På trods af, at vi havde talt om hot-dog modellen, og der var givet instruktion i at de studerende skulle give hinanden begrundelser for den konstruktive kritik var det svært for de studerende at bevæge sig væk fra kun at give ros. Et eksempel herpå var en feedback på en film, hvor enkelte medlemmer af opponentgruppen havde fremhævet at den speak der havde været i filmen havde fungeret godt. Det sidste medlem af gruppen fremhæver også speaken i sin feedback: *”I eksperimenterer med speaken – og man bliver fanget af de sindsstemninger, det overrasker, I taler i metaforer og det gør man bliver mere opmærksom på speaken – jeg tror også det er derfor det bliver nævnt af de to andre”*. Grunden til at jeg fokuserede så meget på begrundelserne i feedbacken var, at gøre det synligt for de studerende at de også bidrager med en faglighed, som kan være nemmere at

forstå for medstuderende end en undervisers feedback, jf. Topping (1998). Derudover ønskede jeg også at træne deres kritiske tænkning og reflektere over andres og eget arbejde på et højere niveau (Dochy et al., 1999; Wanner et al., 2018). Derfor gav jeg de studerende flere benspænd undervejs, for at flytte dem væk fra kun at rose uden begrundelser. Dette bevirkede, at der fremkom flere begrundelser for hvad der fungerede: *”Det virkede godt at I havde redskaber med som viste hvad i talte om – det viser konkret hvad i taler om, så man har noget at kigge på mens man lytter og ser og det fanger godt.”* Derudover viste det sig, at det også var udfordrende at give begrundet konstruktiv feedback, derfor talte vi om at man med fordel kunne bruge ordet ”fordi” i sin feedback, for at tvinge sig selv til at begrunde sine meninger: *”Det er en sjov film, og vi kender konceptet [om Dr. Pjuskebusk, Ketil og Martin], og det er nogle genkendelige rammer der er med i fortællingen, men i mangler den faglige rammesætning – hvad er det for en skov? I siger er det ikke en fantastisk skov – men hvilke naturtyper er der? Det ville have givet en bedre faglig dybde – hvis I havde taget jer mere tid til at forklare, for det behøver ikke at være overfladisk når man formidler til børn – det tager bare mere tid at forklare.”* Jo længere vi kom hen i feedback forløbet, jo tydeligere blev de studerende også i spejlingen af den sette film i deres eget produkt: *”Musikken fungerede godt – den fadede ind og ud – det skulle vi have tænkt mere over”.*

Feedback forløbet i faget ”Kulturforståelse”

Feedback sessionen i faget ”Kulturforståelse” fungerede som en slags midtvejsseminar på de studerendes eksamensopgave. Ved feedbacksessionen skulle de studerende fremlægge deres problemformulering og et såkaldt ”Handleforslag” – et forslag til en handling der kunne løse eller bidrage til en løsning af det problem de studerende arbejdede med i deres problemformulering. Formålet med dette forløb var at give input til de studerendes videre arbejde med eksamensprojekterne. Derfor var der her ekstra fokus på at give begrundelser for den feedback man ønskede at give. Vi aftalte dog, at hvis man ikke lige helt kan begrunde, så må man gerne bede om hjælp ifht. at finde begrundelser i plenum, så man ikke mister lysten til at sige noget.

En anden ting der blev indarbejdet i dette feedbackforløb var et spørgsmål om ”hvad tager jeg med mig” da dette blev fremhævet af de studerende i fokusgruppeinterviewet – og at feedbacken på den måde bliver mere brugbar, hvis man som gruppe får mulighed for at reflektere over den modtagne

feedback: *"jeg tænker også hvis man skal kunne bruge den faglige kritik – så kan man skabe et rum for at evaluere feedbacken i modtagergruppen – at man lige får to minutter til at reflektere over, hvad tager jeg/vi med mig/os her?"*.

Rent praktisk forløb denne session på den måde at de studerende igen var inddelt i opponentergrupper, hvor opponenterne havde "førsteret" til at give feedback til oplægsholderne. Dette feedback forløb lå omkring 1½ uge efter forløbet i "Naturforståelse" og var dermed det andet struktureret feedbackforløb de studerende skulle igennem. Derfor var der i dette forløb meget fokus på begrundelser og brugen af ordet "fordi", ifht. den ros der blev givet: *"Jeg kan godt se jeres videnshul – fordi der er lavet mange undersøgelser der underbygger det [druk blandt unge på Roskilde og grænser der bliver overskredet] – hvis man skal gøre noget ved det tal er der jo nogen der skal stoppe med at drikke. Der skal være et sted hvor man kan tage den snak, det er nogle af de snakke fx i Orange Together, hvor I vil byde ind med et dilemmaspil"*. Et andet eksempel på begrundet ros: *"Jeg tænker Horsens og Slagelse er gode eksempler – fordi de kan sammenlignes, det taler for at I benytter de byer ifht. at konkretisere handleforslaget – kan i bruge jeres case eksempler på tilsvarende byer hvor der er en negativ fraflytning – fordi så vil det blive mere konkret, og I har mulighed for at trække på jeres empiri"*. Mens et eksempel på en konstruktiv begrundet feedback: *"I har ikke sådan en rigtig problemformulering, vi skal vide helt grundlæggende hvorfor vi skal have kulturarv og dermed parforce landskabet – fordi det legitimerer hele opgaven"*. For nogle studerende var det svært at begrunde feedbacken – men de blev hjulpet af både underviseren på faget, og de andre studerende: *"... Fordi... Hvis jeg nu siger fællesskab, hvad siger i så? - sanseligt – æstetisk – byrum – identitet mv."*, på den måde sikrede vi stadigt et trygt læringsrum hvori man kunne få hjælp til at begrunde sin feedback.

På tværs af alle feedback sessionerne tegnede sig et billede af, at det de studerende tog med sig var at være mere konkrete, at være mere specifikke, at tænke mere over hvordan de med et specifikt afsæt kunne gøre opgaven mere håndterbar: *"Vi skal ændre problemformuleringen – fordi Anna Møller [et skib på et museum i Holbæk] skal gøre det mere konkret"*. Mens en anden gruppe fokuserede på *"Vi har et godt handleforslag, men vi skal justere på det og fokusere på en aktivitet, og ikke bruge alle skovene men kun en – det skal justeres lidt – så opgaven ikke er så uoverskueligt"*.

Afrunding af interventionen

Efter de to p2p feedback sessioner i klassen opsummerede vi udbyttet, først med en summeøvelse og efterfølgende delte klassen tanker i plenum – her diskuterede vi både udbyttet i forhold til læringsmålene, men også i forhold til den opgave de skal skrive i faget ”kulturforståelse” som feedbacken var rettet i mod.

Her var der enighed om at forløbet ved at fremhæve og kræve begrundelsen for at give feedback kunne virke ”lidt kasset”, og meget struktureret. Men strukturen omkring forløbet havde også bidraget til at forkorte den feedback der blev givet, som ellers kan blive lang og til dels ubrugelig, særligt når den er ubegrundet. Med begrundelserne blev ”*tydeligheden på den måde fremvunget*”. En anden studerende fremhævede at begrundelserne havde alligevel tvunget de studerende til at tage stilling til hvorfor de mente som de gjorde: ”*Feedbacken bliver ikke omkostningsfrit hvis man tvinges til at sige fordi, ellers bliver det meget hurtigt meget langt*”. Samtidig har den kraftige rammesætning og fokus på feedbacken været noget som de studerende har opfattet positivt: ”*det har været fedt med feedback på feedbacken – det har gjort at jeg selv har gjort mig mere umage med at levere feedbacken til mine medstuderende. Ellers kan det hurtigt blive sådan bla-bla-agtigt*”.

Mange af feedback punkterne kredsede om det samme emne – at problemstillingen og handleforslaget skulle konkretiseres mere, for at blive mere håndterbar for de studerende i opgaven. Dette blev også bemærket af en studerende ved afrundingen: ”*Jeg er begyndt selv at tænke over min egen opgave – mens jeg hørte på de andres oplæg – gør jeg det samme? Har jeg gjort noget lignende?*”. Dette blev understøttet af en anden studerende der synes læringsudbyttet havde været stort fordi hun både havde lyttet til andres kommentarer, og noteret kritikpunkter på andres arbejde, hvor kritikken passede til hendes eget projekt. På den måde læner de studerendes refleksioner sig meget godt op ad Nicol et al. (2014) studie, der har undersøgt studenterperspektivet i p2p feedback, hvori det fremhæves ”*I had a chance to see others people’s work and aspects of their work that I felt were lacking in my work – this helped me to improve my work*”.

Jeg diskuterede som nævnt hele interventionen i en fælles plenumøvelse i klassen efter det sidste p2p feedback forløb i faget ”Kulturforståelse”. Selvom diskussionen og opsummeringen blev indledt med en summeøvelse til at give de studerende rum for at formulere deres tanker i mindre grupper kan der stadig være aspekter af forløbet som de studerende ikke ønsker at

fremlægge i plenum. Det kan fx være specifikke tanker om nogens feedbackform eller andre mere ømtålelige emner.

Konklusion

Det er formålet med denne afsluttende opgave at udvikle et undervisningsforløb der havde til formål at rammesætte et peer2peer feedback forløb hvor der arbejdes med mundtlig peer2peer feedback, evaluere det kvalitativt med de studerende der har deltaget og efterfølgende tilpasse undervisningsforløbet.

Følgende spørgsmål søges besvaret:

- Hvad er de studerendes erfaringer med peer2peer feedback?
- Hvordan kan et peer2peer feedback forløb rammesættes og tilrettelægges så det giver mere mening for de studerende, og hvordan opfatter de studerende deres læring gennem peer2peer forløbet?

De studerendes erfaringer med p2p feedback er meget svingende – afhængig af deres uddannelsesmæssige baggrund. De studerende der har skiftet uddannelse, eller som eksempelvis læst på RUC har stor erfaring med p2p feedback, mens de studerende der kommer direkte fra gymnasiet ikke har meget eller slet ingen erfaring med hverken at give eller modtage feedback. Dog har de alle stiftet bekendtskab med at både at give og modtage feedback på mindre og større formidlingsopgaver på Natur- og Kulturformidleruddannelsen. Hvorvidt disse forløb var tydeligt rammesat var der dog ikke enighed om blandt de studerende i fokusgruppeinterviewet. Derudover var der i de tidligere feedbackforløb ikke eksplicit fokus på at give begrundet feedback.

Et p2p forløb kan rammesættes ved først at introducere rammerne for feedbacken for de studerende. Det kan eksempelvis være at der skal gives begrundelser for den feedback man giver, samtidig med der udleveres spørgsmål eller lign som de studerende i deres feedback til hinanden skal forholde sig til. Spørgsmålene kan dermed guide de studerende til hvad de kan/skal fokusere på i deres feedback. Da de studerende i denne intervention ikke tidligere havde reflekteret over at der ved at give feedback foregår en spejling af eget arbejde op mod andre studerendes arbejde kan det med fordel italesættes som et læringsudbytte. For yderligere at tydeliggøre eget

læringsudbytte ved at modtage feedback, kan man lade de studerende reflektere over hvad de tager med sig af den givne feedback, og hvordan (og hvad) de vil arbejde videre med fremadrettet.

Denne rammesætning (ved at fokusere på begrundelser på den givne feedback, og give de studerende spørgsmål de skal komme ind på i feedbacken) bidrager til at de studerende gør sig mere umage med at levere feedbacken. Ved at italesætte læringsudbyttet ved at give feedback hjælper man de studerende til at opdage deres eget udbytte af feedbacken, idet det bliver tydeligt for de studerende at de spejler sig i andres arbejde, og denne spejling kan bidrage til at de opdager både styrker og svagheder ved deres eget arbejde.

Perspektiver – hvordan kan man implementere en god feedbackkultur på en uddannelse?

Afslutningsvis vil jeg kort komme ind på hvordan man fortsat kan arbejde med feedback kulturen på holdet – og dermed skabe rammerne for at de studerende anerkender hinanden fagligt – og får øjnene op for, at p2p feedback er både lærerigt og givtigt.

For at skabe en forankring af en god feedback kultur på holdet er det vigtigt at de andre undervisere ved hvad der er foregået på dette 1. semester hold af Natur- og Kulturformidlere, og der dermed fortsat fokuseres på den feedback-kultur denne intervention har skabt grobund for: *”Jeg vedhæfter et skema, som I skal skrive jeres område ind i. Jeg har også skrevet, at I kan skrive en person på, som I tænker, I vil gi og ha feedback af i perioden. Jeg tænker, I er blevet så gode til at gi feedback, at dette ville være meget nyttigt at bruge under eksamensskrivning.”*² Derudover kan vi undervisere på et undervisermøde, tale om feedbackkulturen på uddannelsen generelt, og hvordan vi som undervisere fremmer den gode feedback kultur – fx ved en tydelig rammesætning af p2p feedback gennem fokusspørgsmål og begrundelser for hvorfor lige netop denne feedback gives, men også ved at fokusere mere på spørgsmål som ”Hvad tager du med dig videre fra denne feedback session?”. Dette kan understøtte at de studerende oplever både at give og modtage feedback som meningsfuldt, hvilket kan fremme deres fremmøde til p2p sessionerne. Derudover skal det diskuteres hvornår

² Email til de studerende om eksamensopgave i faget ”Naturforståelse”.

de studerende modtager p2p feedback, så det fremmer oplevelsen af det meningsfulde feedback.

Ved at være tydelig i sin rammesætning af feedback kan man som underviser fremme de studerendes motivation for at give (og modtage) god faglig feedback, og dermed fremme de studerendes mulighed for kritisk og reflektivt tænke over deres eget arbejde ved at spejle sig i den feedback de giver til deres medstuderende.

Referencer

- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Christiansen, M. & Rosenkvist, G. (2008). Voksen undervisning – formidling i praksis. 2. udgave, 4. oplag. Hans Reizels Forlag.
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and instruction*, 20(4), 304-315.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 55-67.
- Illeris, K. (2000). Læring: aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx.
- Københavns Professionshøjskole, & Københavns Universitet. (2018). Studieordning - Natur og kulturformidler - Metropol. <https://www.phmetropol.dk/uddannelser>
- Mathiasen, H. (2008). Is There a Nexus between Learning and Teaching?: Communication as a Facilitator of Students' Knowledge Construction. In

Understanding Learning-centred Higher Education. Copenhagen Business School Press.

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.

Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154.

Rienecker, L., Jørgensen, P. S., Dolin, J., & Ingerslev, G. H. (2013). Universitetspædagogik. Samfundslitteratur.

The University of Edinburgh. (2010). Enhancing Feedback. <http://www.enhancingfeedback.ed.ac.uk/staff/resources.html>

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.

Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1-16.