

Hvorfor deltager de ikke? Diskursive positioner i førsteårsstuderendes møde med peerfeedback

Anna Skov Jensen¹, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
Katrine Mygind Bach, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
Helle Merete Nordentoft, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
Karen Louise Møller, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet
Kristina Mariager-Anderson, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Abstract

Research on peer feedback has mainly focused on the impact of peer feedback on students' learning and academic skills. In this article, we employ a critical perspective and explore why some students choose not to participate in peer feedback. Drawing on focus group interviews and written student evaluations of a peer feedback programme for first-year bachelor students, we identify students' implicit assumptions about peer feedback in four discursive positions of non-participation: the investor position, the blind position, the assessment-oriented position and the vulnerable position. The analytical findings suggest tensions both between what students in different positions expect from peer feedback, and between what students and the university assume about the potentials of peer feedback in academic learning. In discussing the implications of our findings, we introduce and discuss the concept of an "implied lecturer" to capture students' implicit assumptions about what a university lecturer is and should be.

Introduktion

Danske universitetsstuderende tilbydes i mindre omfang end tidligere individuel vejledning under deres uddannelse. På Aarhus Universitet oplever vi som undervisere, at studerende bl.a. i undervisningsevalueringer efterspørger mere løbende feedback, der kan understøtte deres skrive- og læreprocesser. I et forsøg på at imødekomme dette ønske inden for de givne økonomiske og politiske rammer har DPU de seneste 15 år arbejdet på at styrke en kollektiv vejledningspraksis med fokus på at styrke peerfeedback (Thomsen & Nordentoft, 2012; Nordentoft et al., 2013; Nordentoft et al., 2019).

Der er forskningsmæssigt bredt belæg for, at peerfeedback har potentiale til at fremme studerendes akademiske kompetencer (Irwin, 2019; Nicol, 2010; Nicol et al., 2014; Winstone & Carless, 2019). Studerende udvikler metakognitive, sproglige og relationelle kompetencer ved at forholde sig til medstuderendes tekster gennem skriftlig og/eller mundtlig feedback. Disse kompetencer er væsentlige for kritisk at kunne vurdere medstuderendes og egne teksters argumentation, organisation og sammenhæng. Peerfeedback fremmer et fokus på teksters forståelighed og kan bidrage til at skærpe studerendes akademiske læse- og skrivefærdigheder. Der er dermed gode grunde til at inkorporere peerfeedbackprocesser som en del af undervisningsforløb på universitetsuddannelser.

¹ asj@edu.au.dk

Denne artikel er skrevet med afsæt i vores oplevelser af studerendes måder (ikke) at deltage i et specifikt peerfeedbackforløb på Aarhus Universitet. I et forsøg på at imødekomme flere studerendes efterspørgsel på mere feedback udviklede og gennemførte vi et peerfeedbackforløb for førsteårsstuderende på bacheloruddannelsen i Uddannelsesvidenskab i 2022. Mens en del af årgangens studerende deltog og efterfølgende beskrev, at de havde lært meget i forløbet, kunne vi også læse, at andre studerende ikke havde deltaget i hele eller dele af forløbet, fordi de ikke oplevede det som "relevant". Afsættet for denne artikel er en nysgerrighed på perspektiverne fra de studerende, som valgte hele eller dele af forløbet fra. Hvis peerfeedback har potentiale til at fremme akademiske kompetencer, og hvis flere studerende oplevede at have lært meget i forløbet, hvordan kan vi så forstå andre studerendes valg om ikke-deltagelse?

Gennem en diskursiv positioneringsanalyse af de studerendes evalueringer af forløbet undersøger vi i artiklen studerendes begrundelser for ikke at deltage. Vores formål med artiklen er at bidrage til den universitetspædagogiske forskning med viden om de gensidige, implicite forventninger og diskurser, der er på spil i faglige relationer i en universitetskontekst i en tid, hvor universitetsundervisning er under hastig forandring.

I de følgende afsnit ser vi først på, hvordan tidligere forskning har beskrevet udfordringer i og med peerfeedback. Vi beskriver dernæst, hvordan vi tilrettelagde det konkrete peerfeedbackforløb på modulet, og hvordan vi i tilrettelæggelsen forsøgte at skabe rammer, der kunne understøtte de studerendes deltagelse og læring. Efterfølgende uddyber vi, hvordan det positioneringsteoretiske blik bidrager til at forstå de studerendes argumenter som udtryk for bestemte positioner i relation til uddannelsesinstitutionen. I analysen viser vi, hvordan de studerendes argumenter for ikke-deltagelse kan ses som udtryk for fire diskursive positioner: investorpositionen, den blinde position, den bedømmelsesorienterede position og den sårbare position. Vi diskuterer afslutningsvist, hvilke perspektiver disse fund rejser for en bredere forståelse af studerendes ikke-deltagelse i læringsaktiviteter på universitetet.

Udfordringer i og med peerfeedback

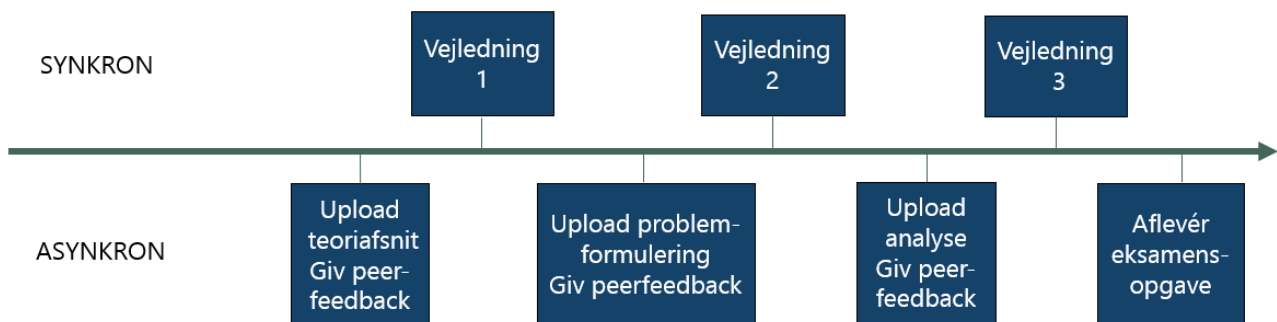
Tidligere studier har identificeret en række årsager til, at implementeringen af peerfeedbackprocesser i undervisningen kan være forbundet med udfordringer. Eksempelvis peges der på, at universitetets akademiske og asymmetriske kultur kan spænde ben for peerfeedbackprocesser, da kulturen rummer implicite, hierarkiske forventninger til, hvordan vejledere og studerende, forstået som givere og modtagere af feedback, agerer overfor hinanden (Brousseau, 1998; McGarr & Clifford, 2013). Konkret betyder det, at mange studerende ikke mener, at de er kompetente nok til at give feedback til andre studerende og heller ikke stoler på den feedback, de modtager fra deres medstuderende. De vil hellere modtage feedback i form af konkrete anvisninger fra en faglig autoritet. I denne sammenhæng peger Hvass & Heger (2018) på, at der i en universitetskontekst ofte er fokus på indhold, udbytte og karakterer snarere end processuel læring. De understreger endvidere, at de studerende sjældent har lært og øvet sig i at give feedback i en tryk ramme. Ofte antager studerende, at god peerfeedback er kritisk feedback. Peerfeedback udgør derfor ofte både et fagligt og emotionelt spændingsfelt for studerende at navigere i (Nordentoft & Møller, 2020; Nordentoft & Møller, 2022).

Mens en del forskning har beskæftiget sig med, hvordan peerfeedbackprocesser kan designes og udvikles, så de i praksis giver et større læringsudbytte til flere studerende, er vi med denne artikel interesserede i at udvikle et grundlag for at forstå studerende, som aktivt fravælger (dele af) peerfeedbackaktiviteter. Med afsæt i vores undervisningserfaringer og utallige uformelle samtaler med studerende antager vi, at studerendes deltagelse/ikke-deltagelse handler om andet og mere end de måder, hvorpå peerfeedbackforløb tilrettelægges. Med inspiration fra begrebet "den implicite studerende" (Ulriksen, 2009) kan peerfeedbackforløb ses som en del af en bestemt uddannelsesstruktur og diskurs, der tilbyder bestemte måder at være studerende på. I dette

perspektiv kan studerendes valg om ikke at deltage i peerfeedbackforløbet ses som performative handlinger og mod-diskurser, der er forbundet med bestemte måder at "gøre" studerende på. Måder, der samtidigt er i modstrid med de forventninger, som er indlejret i peerfeedbackforløbet, idet de med ikke-deltagelse går imod universitetets forventning om deltagelse. I undersøgelsen af diskurserne om ikke-deltagelse benytter vi os af positioneringsteori (Davies & Harré, 1990). Dette teoretiske perspektiv giver os adgang til at belyse den dynamiske proces, hvorigennem positioner og spændinger opstår mellem de studerendes forskellige diskurser om peerfeedback og de forventninger, der ligger i den institutionelle diskurs om at deltage.

Peerfeedbackforløbets design og deltagelsesfrekvens

Artiklens undersøgelse baserer sig på et peerfeedbackforløb, der blev gennemført som en del af kursusmodulet Læreprocesser og Didaktik (20 ECTS) på andet semester af bacheloruddannelsen i Uddannelsesvidenskab, Aarhus Universitet, i foråret 2022. Uddannelsen udbydes på to campus – Aarhus og Emdrup – og peerfeedbackforløb blev gennemført som en del af kurset på begge campus. Peerfeedbackforløbet blev udviklet som et pilotprojekt, der skulle imødekomme ønsker fra flere studerende om mere feedback på uddannelsen.



Figur 1: Design af peerfeedbackforløbet

Forløbets design

Forløbet skulle understøtte løbende arbejde med den eksamenssynopsis, de studerende skulle aflevere i slutningen af modulet. De studerende fik mulighed for at aflevere samt få og give feedback på tre tekstafsnit, som kunne indgå i deres eksamenssynopsis i slutningen af modulet: teoriafsnit, problemformulering og analyse (figur 1). Peerfeedbackprocessen blev opbygget med udgangspunkt i Sadlers tre generiske principper for feedback. Disse principper bygger på empirisk viden om, hvad der har betydning for studerendes deltagelse i og brug af feedback (Sadler, 1989).

Sadlers første princip peger på, at feedback skal hjælpe de studerende til at vide, hvad der forventes af dem og hvilke mål, de skal nå. Derfor fik de studerende både en fysisk introduktion, en videointroduktion og en skriftlig introduktion til arbejdet med peerfeedback. Både den skriftlige introduktion og videointroduktionen (som var mundtlig formidling af indholdet i den skriftlige introduktion) lå i fagets e-learning-plattform Brightspace. Den fysiske introduktion fandt sted i undervisningen og blev varetaget af én af underviserne på kurset. For at forebygge de studerendes faglige og personlige usikkerhed og tvivl om udbytte søgte vi at skabe en ramme med tydelige forventninger til, hvad de studerende skulle levere i deres peerfeedback. Dette gjorde vi gennem flere elementer. For det første opstillede vi spørgsmål, der konkretiserede studieordningens mål. Disse peerfeedbackspørgsmål gav de studerende adgang til konkrete oversættelser og fortolkninger, der kunne hjælpe dem til at omsætte de overordnede og ofte abstrakte mål for faget i praksis i deres opgavearbejde (Lundstrom & Baker, 2009; Stevens & Levi, 2013). For det andet tilrettelagde vi forløbet som en asynkron proces,

da asynkron peerfeedback kan give studerende oplevelsen af bedre ro til at tænke sig om og formulere sig samt reducere deres emotionelle arbejde (Nordentoft & Møller, 2022). Som forskningen anbefaler, har vi således tilstræbt, at feedback både skal falde på det rette tidspunkt i skriveprocessen, være konkret og føles individuelt relevant (Gibbs & Simpson, 2004-2005; Race, 2001). Kriteriebaserede spørgsmål, den studerende skulle besvare, når vedkommende gav peerfeedback, indgik således i den asynkrone og formative peerfeedbackproces, som fulgte de studerendes arbejdsproces med at lave en synopsis, som indgik i eksamen på modulet (se spørgsmåleksempler i figur 2).

- Er kompendietekstens antagelser om læreprocesser, didaktik eller andre fænomener relevant og klart fremstillet i det teoriafsnit, du har læst?
- Hvad bidrager til fremstillingens klarhed?
- Hvordan kan fremstillingen blive endnu klarere?
- Hvad bidrager til, at du får en god forståelse af teoriens muligheder, begrænsninger og betydning for undersøgelsen af den givne problemstilling?
- Kommenter på forfatterens ønsker til feedback

Figur 2: Peerfeedbackspørgsmål til første peerfeedbackopgave på udkast til teoriafsnit

Sadlers andet princip peger på, at feedback skal hjælpe de studerende med at vurdere deres aktuelle performance i lyset af målene for undervisningsforløbet. Derfor var forløbet designet, så de studerende vekslede mellem at give og få peerfeedback synkront og asynkront (se figur 1). Den asynkrone del foregik online i Brightspace via Eduflow (tidligere, og under forløbet, kaldet "Peergrade"), mens den synkrone del foregik ved fysisk fremmøde i de kollektive akademiske vejledningssessioner (KAV). De studerende kunne arbejde både individuelt og i grupper, når de gav og modtog peerfeedback i Eduflow. Hvis de studerende arbejdede i en gruppe, modtog de feedback fra en gruppe – og det samme princip gjaldt, hvis de arbejdede individuelt. Feedbacken blev først frigivet, når den/de studerende selv havde givet feedback til en anden studerende/gruppe.

Sadlers tredje princip peger på, at feedback giver de studerende strategier for, hvordan de kan modificere deres handlinger i lyset af de informationer, som de får i feedbacken. Dette tredje princip arbejdede vi med i kollektiv akademisk vejledning (angivet som "vejledning" i figur 1), hvor studerende, som skrev på forskellige opgaver, mødtes og gav hinanden peerfeedback (Nordentoft et al., 2019; Thomsen & Nordentoft, 2012). Underviseren indledte en session med at tage afsæt i de studerendes tekstudkast og gennemgå de potentialer og udfordringer, hun så i dem, og herunder udpege forskellige strategier til at håndtere dem. Efter denne gennemgang fik de studerende lejlighed til at deltage i en mundtlig, dialogisk og synkron opfølgning på den skriftlige, asynkrone peerfeedback (Nicol, 2010).

Deltagelsesfrekvens

En opgørelse efter forløbets afslutning (figur 3) viste, at 6% af de studerende på tværs af campi afleverede alle tre peerfeedbackopgaver. 65% af de studerende afleverede en eller to ud af forløbets tre opgaver. 29% afleverede nul ud af tre opgaver. Vi refererer til disse grupper af studerende som henholdsvis fuldt deltagende, delvist deltagende og ikke-deltagende.

Antal afleveringer (ud af 3 mulige)	3	2	1	0
Campus Aarhus (79 studerende)	7 (9%)	35 (44%)	27 (34%)	10 (13%)
Campus Emdrup (54 studerende)	1 (2%)	9 (17%)	15 (28%)	29 (54%)
Samlet (133 studerende)	8 (6%)	44 (33%)	42 (32%)	39 (29%)

Figur 3: Deltagelse i peerfeedbackforløbet som antal afleveringer opgjort på campus

Positioneringsteori som analytisk blik

Tidligt i det empirisk-analytiske arbejde blev det klart, at flere af de studerendes argumenter for ikke-deltagelse baserede sig på antagelser om en bestemt ansvars- og opgavefordeling mellem universitetet og de studerende. Vi fokuserede derfor vores videre analytiske arbejde på, hvilke positioner og relationer til universitetet, argumenterne for ikke-deltagelse afspejlede. Dette gjorde vi med afsæt i Davies' og Harrés (1990) diskursive positioneringsteori. Positionering defineres af Davies & Harré (1990, s. 48) som

[...] the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced story lines.

Positioneringsbegrebet er inspireret af Goffmans arbejde med sociale roller (Goffman, 1974; 1981). I Goffmans perspektiv beskrives sociale strukturer som nogle, der tilbyder bestemte roller, som både muliggør og begrænser bestemte måder at være og ytre sig på. Til forskel fra Goffmans teori lægger det positioneringsteoretiske perspektiv imidlertid vægt på, at ytringer i en samtale også trækker på egne erfaringer fra andre situationer og derfor ikke udelukkende er bestemt af strukturen og de mulige roller i den specifikke sociale kontekst. Davies og Harré (1990) ser samtalen som en analytisk prisme, hvorigennem deltagerne udfolder fortællinger om sig selv og andre ved at trække på både deres viden om sociale regelsæt for samtalen og genkendelige roller inden for de strukturer, der rammesætter den. Samtidig tilfører deltagerne den specifikke situation deres subjektive erfaringer og historier, der er formet gennem tidligere positioner og diskursive engagementer:

We are thus agent (producer/director) as well as author and player and the other participants coauthor and coproduce the drama. But we are also the multiple audiences that view any play and bring to it the multiple and often contradictory interpretations based on our own emotions, our own reading of the situation and our own imaginative positioning of ourselves in the situation (Davies & Harré, 1990, s. 52).

Samtalen bliver altså et sted, hvor sociale og selvbiografiske elementer brydes, og hvor nye positioner opstår. Gennem samtalen foregår både en *refleksiv positionering*, hvor samtaledeltageren positionerer sig selv på en bestemt måde i forhold til andre, og en *interaktiv positionering*, hvor samtaledeltageren positionerer den anden eller de andre deltagere i samtalen.

Med det positioneringsteoretiske perspektiv bliver spørgsmålet om, hvorfor de studerende ikke deltager eller kun delvist deltager i peerfeedbackforløbet, til et spørgsmål om, hvilke diskursive positioner, de indtager i mødet

med peerfeedbackforløbet. Vi undersøger dermed de måder, hvorpå de studerende taler om og forholder sig til peerfeedbackens læringsdesign, krav og muligheder, som et udtryk for forskellige diskursive positioner, der både kan ses som muliggjorte af og udfordrende over for diskursive strukturer på uddannelsesinstitutionen. Til det formål har vi anvendt studerendes skriftlige evalueringer af faget og mundtlige evalueringer i to fokusgruppeinterviews som empiri.

Med afsæt i begreberne reflektiv og interaktiv positionering betragter vi de studerendes evalueringer af peerfeedbackforløbet som led i en "samtale" med universitetet, idet de studerende både spørges af og med deres svar henvender sig til uddannelsesinstitutionen og undervisergruppen. Vi betragter dermed evalueringerne som en samtaleform, hvor de studerende inviteres til at positionere sig selv i relation til uddannelsesinstitutionen og dens undervisere gennem deres måde at beskrive oplevelserne med og forholdet til peerfeedbackforløbet. Herved får vi blik for, hvordan de studerende ser på sig til sig selv og deres rolle som studerende i lyset af de krav og forventninger, der både eksplicit og implicit udstedes fra universitetet, men også for, hvordan de forholder sig til selve relationen mellem dem selv og universitetets pædagogiske praksis. Ved at analysere de studerendes evalueringer af og samtaler om et konkret læringsforløb får vi indblik i, hvordan tale, billedsprog og metaforer aktiverer bestemte værensformer (Davies & Harré, 1990), som positionerer de studerende i et særligt forhold til universitetet som læringsinstitution.

Det er centralt for positioneringstænkningen, at positioner produceres relationelt. Den enkelte position etablerer sig, indgår alliancer, udfordrer og forhandler konstant sit indhold med de øvrige positioner, der eksisterer inden for den diskursive kontekst, de udspiller sig i (Davies & Harré, 1990). Vores empiri udspringer både af asynkrone samtaler (spørgeskemaevalueringerne), hvor de studerende individuelt vurderer forløbet i det mere monologiske format, og af (fokus)gruppesamtaler, hvor studerende aktivt og i fællesskab reflekterer over egen (ikke)deltagelse i peerfeedback, og hvor samtalen struktureres af en interviewer. Dermed er vores empiri produceret i to forskellige kontekster, der som udgangspunkt tilbyder forskellige positioner til de studerende. Disse kontekster kan få betydning for de diskursive positioner, empirien giver os mulighed for at fremanalysere, fordi de studerendes ytringsmuligheder struktureres på forskellige måder.

Metode

Empiri

Det empiriske fundament for artiklen består af skriftlige evalueringer samt to opfølgende fokusgruppeinterviews.

Som afslutning på peerfeedbackforløbet blev de studerende bedt om at deltage i en skriftlig evaluering i form af en online survey. 87 ud af 133 studerende deltog på tværs af campi (svarende til en svarprocent på 68%). Evalueringen indeholdt svar fra studerende, som havde deltaget i hele peerfeedbackforløbet, og fra studerende, som slet ikke havde deltaget eller havde deltaget i dele af forløbet. De skriftlige evalueringer inkluderede fem individuelle spørgsmål (figur 4), der på forskellige måder spurgte ind til de studerendes oplevelse af forløbet og læringsudbyttet. Spørgsmålene var åbne og blev besvaret via fritekstbokse. Den skriftlige evaluering blev besvaret anonymt, og citater fra evalueringen gengives i analysen, så eventuelt personhenførbare detaljer ikke indgår.

Vi gennemførte to opfølgende fokusgruppeinterviews; et på campus Emdrup (3 studerende) og et på campus Aarhus (4 studerende) med det formål at frembringe mere detaljerede beskrivelser af de studerendes oplevelser, følelser og handlinger forbundet med at give og modtage peerfeedback. Fokusgrupperne var sammensat af studerende, der havde meldt sig frivilligt til at fortælle om deres oplevelser med forløbet. Interviewene blev

-
1. Hvordan har arbejdet med peerfeedback bidraget til din læring på modulet?
 2. Hvad har du lært af at give peerfeedback i peergrade? Kom gerne med konkrete eksempler
 3. Hvad har du lært af at modtage peerfeedback i peergrade? Kom gerne med konkrete eksempler
 4. Hvordan kan synergien mellem peerfeedback i peergrade, Kollektiv Akademisk Vejledning og holdundervisningen udvikles?
 5. Hvorfor har du valgt ikke at deltage i peerfeedback i peergrade? Hvis du ikke har deltaget – hvad kunne ændre det?
-

Figur 4: Evaluerings spørgsmål med mulighed for fritekstbesvarelse

gennemført med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide, der indeholdt introduktion af projektet, præsentation af interviewer og projekt, vores anonymitetspligt (Krueger, 1997) samt en række spørgsmål organiseret efter følgende temaer: oplevelse af opgaveformuleringer, læring på modulet, organisering af modulet og årsager til modstand/ikke-deltagelse. Interviewspørgsmålene var formuleret, så deltagerne fik mulighed for at fortælle konkret om deres oplevelser med at give og modtage peerfeedback og lade deres perspektiver og begrundelser komme til syne (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Interviewene blev optaget, og vi transskriberede i efterfølgende analysearbejde de dele, vi vurderede relevante for vores analyse. Alle deltagerne i fokusgruppeinterviews gav informeret samtykke og blev i efterbehandlingen anonymiseret, så hverken navne eller campustilknytning fremgår af analysen.

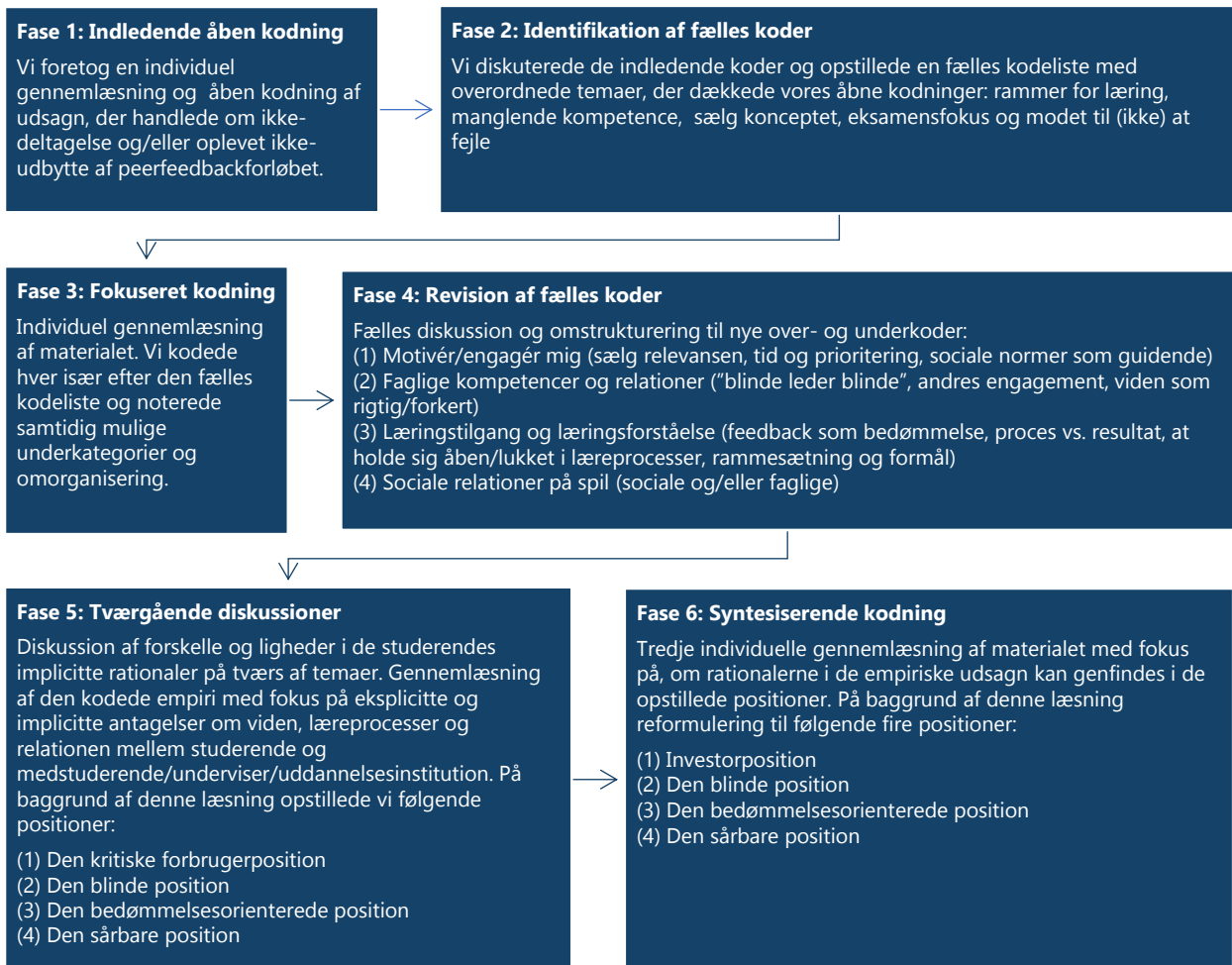
Analytisk fremgangsmåde

Med inspiration fra Braun & Clarke (2019) startede vi det analytiske arbejde med en eksplorativ tematisk tilgang. I arbejdet med at undersøge latente temaer blev vi opmærksomme på det positioneringsteoretiske blik som en interessant vinkel at læse empirien med. Vi fremanalyserede altså først latente temaer i de studerendes argumenter for ikke-deltagelse og ikke-udbytte, hvilket foregik som en iterativ proces, hvor vi bevægede os frem og tilbage mellem empiri og temaer. Med afsæt i temaerne arbejdede vi dernæst med at opstille positioner, som kunne hjælpe os til at forstå de studerendes ikke-deltagelse som udtryk for en position i relation til hinanden og uddannelsesinstitutionen.

Analysen blev udarbejdet i samarbejde mellem to af forfatterne, der til daglig underviser på flere forskellige fag på bacheloruddannelsen, og som begge underviste på det specifikke kursus, peerfeedbacken var tilknyttet, på henholdsvis campus Aarhus og campus Emdrup. Som holdundervisere på faget har vi undervejs i peerfeedbackforløbet haft en række uformelle samtaler med studerende på kursets holdundervisningssessioner, der har givet os indblik i deres erkendelser og frustrationer over forløbet, mens det stod på. I analysearbejdet oplevede vi dette kendskab til felten som en ressource, der muliggjorde en sensitiv fortolkning af empirien i dens kontekst, og som samtidig fremmede en reflektiv analytisk proces på tværs af undersøgelsen (Braun & Clarke, 2019). Vores baggrund kan imidlertid også have betydet, at vores analytiske blik er formet af de samtaler, der er foregået i holdundervisningen på kurset. Derfor er vi sandsynligvis mere blinde over for perspektiver fra studerende, som hverken deltager i holdundervisning, peerfeedbacken eller evalueringen. Vi betragter dette som begrænsende for undersøgelsen, men også som et vilkår: at det netop er svært at få perspektiver fra de ikke-deltagende.

Vores analytiske arbejde foregik som en vekselvirkning mellem henholdsvis individuel systematisk gennemlæsning/kodning og fælles diskussion af vores koder og hypoteser om sammenhænge mellem dem.

Den konkrete fremgangsmåde er uddybende beskrevet gennem faserne i figur 5.



Figur 5: Faser i undersøgelsens analytiske fremgangsmåde og kodeproces

Analytiske fund

Gennem analyseprocessen opstillede vi fire positioner: den kritiske investorposition, den blinde position, den bedømmelsesorienterede position og den sårbare position. Vores skelnen mellem disse fire positioner er analytisk, idet positionerne i praksis filtrer sig sammen i de studerendes begrundelser for ikke-deltagelse. Et udsagn kan altså trække på en eller flere positioner samtidig, og de fire positioner knytter sig ikke til forskellige, konkret identificerbare studerende. Positionerne er heller ikke udvalgt, fordi de udgør udtømmende beskrivelser af de studerendes forhold til peerfeedback eller fordi de er repræsentative for flertallet af ikke-deltagende studerende eller et antal udsagn om ikke-deltagelse. Det afgørende i vores analytiske arbejde har været at opstille forskellige positioner baseret på de kvalitative forskelle og ligheder, vi har fundet i udsagnenes antagelser om de studerendes positioner i forhold til uddannelsesinstitutionen, hinanden og underviserne. Positionerne skal således forstås som fire idealtypiske eller eksemplariske positioner, der kan bruges som analytisk linse til at forstå hvilke rationaler, der knytter sig til studerendes ikke-deltagelse.

I følgende analyse inddrager vi løbende empiriske eksempler både fra studerende, der udtrykker at have oplevet et læringsudbytte af peerfeedbackforløbet, og fra studerende der udtrykker ikke at have oplevet et læringsudbytte. Selvom udsagn, der beskriver forløbet som udbytterigt, ikke har været udgangspunktet for vores analytiske arbejde, bidrager udsagn af denne karakter til at tydeliggøre kontraster i logikker og antagelser

bag begrundelserne for ikke-deltagelse.

Investorpositionen

Den første position er karakteriseret ved en bestemt logik i de studerendes overvejelser om, hvorvidt de bør deltage i undervisningsaktiviteterne. Flere studerendes overvejelser baserer sig på antagelser om, at man som studerende ikke nødvendigvis skal deltage i alle undervisningsaktiviteter, og at nogle aktiviteter er vigtigere at prioritere end andre. Brugen af den økonomiske metafor *investorpositionen* indfanger, hvordan studerendes overvejelser om at deltage eller ikke at deltage knytter sig til et forventet udbytte relativt til investeret tid.

I flere evalueringssvar beskriver de studerende, hvordan de oplever sig "pressede" i en travl hverdag, hvor "familie og arbejde fylder meget", og hvor det derfor er svært at finde tid til ikke-obligatoriske læringsaktiviteter (som at give og modtage peerfeedback i dette undervisningsforløb). Mens nogle studerende udtrykker, at de slet ikke har tid til det ikke-obligatoriske, beskriver andre i evalueringerne, at de ikke prioriterer peerfeedback, fordi de ikke betragter det som relevant for deres læreproces. Den manglende relevans begrundes blandt andet med, at aktiviteten ikke giver et klart læringsudbytte, eller at den ikke ses som relevant for eksamen. For andre handler det om, at de ikke kan se formålet med øvelserne:

Jeg synes ikke altid tidspunkterne for aflevering af peerfeedback har ligget på tidspunkter, hvor man har fundet det meningsfyldt. Det er ærgerligt, da jeg derfor, i stedet for at aflevere i peergrade, har følt det har været vigtigere at fokusere på andre ting på studiet

De fleste gange har jeg haft svært ved at se, hvad vi har fået ud af det, også hvis det ikke er relevant for vores eksamen. Jeg tror, jeg ville have fundet det mere relevant, hvis der var større fokus på eksamen som mål

(skriftlige evalueringssvar)

Disse udtalelser om ikke-relevans står i kontrast til andre studerendes evaluering af forløbet som "en god øvelse til at forberede sig til sin eksamensopgave". Feedbackforløbets rammer har således potentiale til at bidrage til studerendes læring og eksamensarbejde, men nogle studerende fravælger deltagelse ud fra en umiddelbar vurdering af, at forløbet ikke bidrager til deres igangværende arbejdsproces. De engagerer sig ikke i aktiviteter, hvor de ikke på forhånd er overbevist om læringsudbyttet, idet de i så fald hellere vil prioritere andre aktiviteter på eller uden for studiet. I disse argumenter ligger en implicit antagelse om tid som en sparsom ressource, der ikke blot skal *fordeles* mellem forskellige aktiviteter, men som må *investeres* og *prioriteres* i forhold til de aktiviteter på uddannelsen, som de vurderer giver afkast i form af læringsudbytte eller udarbejdelse af eksamen. Denne investeringslogik ses dels gennem ordvalget i evalueringssvar, der eksplicit anvender økonomiske udtryk som "udbytte" til at beskrive motivation for læring. I andre evalueringssvar ses investeringslogikken mere implicit gennem antagelser om et hierarki af "vigtighed", der bruges som afsæt for selektion mellem læringsaktiviteter. Hierarkiet formuleres af nogle studerende som et spænd mellem mere eller mindre vigtige aktiviteter, og andre steder mere skarpt som en skelnen mellem "vigtig" og "lige gyldig" læring:

Man ved ikke, hvad man skal vægte højest, man ved ikke hvad der er virkelig vigtigt at lære, og hvad der er lige gyldigt.

(studerende i fokusgruppeinterview)

Forventninger om aktiviteternes udbytte får her betydning for, hvordan den studerende vælger at investere sin tid, sin energi og sit faglige engagement. Inden for denne logik prioriterer flere studerende aktiviteter, der giver et tydeligt afkast i forhold til eksamen:

Jeg deltog ikke i den sidste, grundet pres fra vores eksamen, hvor vi i min gruppe har valgt at prioritere dén

[Vi deltog ikke, fordi] vi har været i gang med at skrive eksamen samtidig, og af den grund prioriterer jeg ikke at skrive et analyseafsnit om et andet emne

(skriftlige evalueringssvar)

Det er interessant, at disse studerende ikke forstår peerfeedback som et forløb, der har relevans for eksamen, når forløbets afleveringer netop forsøger at understøtte de studerendes arbejde med eksamenssynopsen. At nogle studerende beskriver peerfeedbackforløbet som et "forstyrrende stressmoment", mens andre beskriver det som en god øvelse til eksamen, viser således, at det, der opfattes som "relevant afkast" af en læringsaktivitet, varierer mellem studerende.

Ud over antagelser om, at en læringsaktivitets udbytte skal være "tiden værd", er der flere evalueringssvar, som implicerer en bestemt ansvarsfordeling mellem studerende og undervisere. Adspurgt om, hvorfor der ikke er flere studerende, der har deltaget i peerfeedbackforløbet, svarer en studerende således, at

Det er ikke blevet ordentligt kommunikeret til os [...] det er blevet overladt til os selv at finde ud af, hvad skal man komme til, og hvad man ikke skal komme til.

(studerende i fokusgruppeinterview)

Dette citat synliggør både en refleksiv positionering af den studerende selv og en interaktiv positionering af underviseren. Mens det er den studerendes ansvar at komme til undervisning og deltage i de aktiviteter, som underviseren udpeger, er det underviserens ansvar at tydeliggøre, hvilke undervisningsaktiviteter, man skal prioritere som studerende. I forlængelse heraf beskriver en studerende i fokusgruppeinterviewet, at problemet med manglende deltagelse i peerfeedbackforløbet ikke skal løses ved at gøre forløbet obligatorisk, men i stedet ved, at underviserne skal "sælge det bedre". Herved bliver underviseren positioneret som sælger, der skal overtale den studerende til at deltage i undervisningsaktiviteter.

Investorpositionen kan således betegnes som en refleksiv subjektposition, hvor den studerende i forhold til uddannelsesinstitutionen ser sig selv som en investor, der investerer sin sparsomme tid i uddannelsen. Denne refleksive positionering influerer desuden på forventningerne til den relation, der kan etableres mellem studerende og deres underviser. Som investor tildeler de studerende implicit underviseren en position som sælger af forløbet med et ansvar for at give den studerende et oplyst grundlag for at kunne foretage en "rigtig" investering ud fra overvejelser om værdien af et fremtidigt afkast.

Den blinde position

I den anden position, vi opstiller, har vi taget afsæt i flere af de studerendes beskrivelse af peerfeedback som en aktivitet, hvor "de blinde leder de blinde". Vi har derfor kaldt denne for den blinde position. Den blinde position er karakteriseret ved oplevelse af manglende kompetence til at udføre den stillede opgave:

Jeg synes det var irriterende, at vi blev bedt om at lave opgaver uden nærmere forklaring. Det virkede ofte som om vi skulle gætte hvad svaret var og så nærmest ingen kvalificeret feedback fik efterfølgende. Derfor lavede jeg ikke den sidste øvelse, da jeg kom her for at lære fra landets bedste forskere, og ikke fra andre mennesker der er lige så frustrerede over det som mig selv

(skriftligt evalueringssvar)

I lighed med ovenstående var det et udbredt perspektiv, at det, at feedbacken foregik studerende-til-studerende, gjorde forløbet svært, frustrerende og/eller udbytteløst. Studerende, som indtager den blinde position, begrundes således deres ikke-udbytte eller ikke-deltagelse med, at hverken de selv eller deres medstuderende er kvalificerede til at give feedback. En studerende formulerer det således: "Da jeg slet ikke føler, at jeg er kompetent nok til at give feedback, hvordan kan andre så være det?". En anden udtrykker:

Jeg synes det er ærgerligt at det er mig og mine medstuderende der skal give feedback på denne uddannelse. Jeg har brug for højere faglig sparring, for at være sikker på jeg imødekommer kravene til eksamen.

(skriftligt evalueringssvar)

Det er således kendetegnende for den blinde position, at den studerende ikke blot positionerer sig som mindre-vidende i forhold til underviserne, men samtidig positionerer alle studerende interaktivt i en kategori som mindre-vidende grænsende til ikke-vidende. Hermed betragtes andre studerende som ikke-kompetente til at bidrage til hinandens læreprocesser. Som billede på dette beskriver en studerende i fokusgruppeinterviewet peerfeedback som en proces, hvor "den blinde leder den blinde". Denne metafor går igen i flere af vores uformelle samtaler med studerende og skaber et billede af underviseren som den "seende" vidensautoritet, der må tage lederskab i læreprocessen for at producere en udbytterig læring.

Den blinde position er ikke blot karakteriseret ved en særlig relation til medstuderende og undervisere, men også ved en særlig vidensforståelse. Positionen indebærer en mekanisk forståelse af viden eller opgaveudførelse som en tjekliste, hvor det er muligt at afgøre, om svaret er rigtigt eller forkert. Som en af de studerende udtrykker i den skriftlige evaluering: "Det er svært at give feedback, når man ikke selv ved om man gør det rigtigt eller er ekspert på teorierne."

Opsummerende er den blinde position karakteriseret ved den studerendes forståelse af sig selv og sine medstuderende som ikke-kompetente til at give feedback. Viden er rigtig eller forkert, og den studerendes (og vedkommendes medstuderendes) position defineres som mindre-vidende eller ikke-vidende relativt til den vidende underviser, der har autoritet til at afgøre rigtigt og forkert.

Den bedømmelsesorienterede position

Den tredje position har vi benævnt den bedømmelsesorienterede position. De studerendes orientering mod bedømmelse kommer til udtryk på to måder: Feedbackmodtagelse som en bedømmelse i sig selv og orienteringen mod eksamensbedømmelse frem for løbende undervisningsdeltagelse. Fælles for disse er, at læringsrummet kan karakteriseres som et præstationsrum.

Den første måde at forstå positionen handler om oplevelsen af *feedback som bedømmelse i sig selv*. Denne forståelse af feedback er karakteriseret ved, at feedback beskrives som vurdering af tekstens værdi snarere end som et input, de studerende kan anvende i deres videre arbejde med teksten. Som eksempel beskriver en studerende:

[...] Svagheden ved peergrade er, at vi skal 'bedømme' hinandens, hvilket kan være svært, da man selv kan være usikker. [...]

(skriftligt evalueringssvar)

At se feedback som en bedømmelse står i modsætning til udsagn, der beskriver feedback som et hjælpsomt input til videre tekstarbejde. Oplevelsen af feedback som en bedømmelsesopgave står dermed i kontrast til oplevelsen af feedback som et led i en læreproces, hvor der arbejdes med teksten.

Den anden måde at forstå positionen handler om *orientering mod eksamensbedømmelse* i de aktiviteter, den studerende engagerer sig i. Denne form for bedømmelsesorientering knytter sig dermed tæt sammen med investorpositionen, når værdien af at investere i en læringsaktivitet vurderes ud fra aktivitetens udbytte i forhold til eksamen. Som beskrevet i afsnittet om investorpositionen er der således flere studerende, der beskriver, at de ikke deltager i peerfeedbacken, fordi de ser øvelserne som nogle, der ikke bidrager til deres eksamensopgave.

Orienteringen mod eksamensbedømmelse betyder, at undervisningsaktiviteter har værdi, hvis de bidrager til eksamensarbejdet. Peerfeedbackøvelserne opleves derfor som meningsløse, når hverken produkt eller læreproces ses som elementer, der bidrager til det endelige eksamensprodukt. Som eksempel herpå udtaler en studerende i et af fokusgruppeinterviewene, at vedkommende tror, flere studerende ville deltage i peerfeedbackaktiviteterne, hvis de blev annonceret som "eksamensforberedelse".

Opsummerende betegner den bedømmelsesorienterede position en subjektposition, hvor studerende ser sig selv som deltagere i et præstationsrum. I dette præstationsrum er de studerende producenter af produkter, hvis værdi skal bedømmes, og underviseren er positioneret som bedømmer. Den bedømmelsesorienterede position tydeliggøres af, og står i modsætning til, udsagn, der er kendetegnet ved at betragte undervisningsrummet som rum for læreprocesser, hvor studerende betragter sig selv og hinanden som subjekter, der lærer ved at gøre sig erfaringer i samspil med andre.

Den sårbare position

Den fjerde position, vi opstiller, er den sårbare position. Denne position er karakteriseret ved en oplevelse af feedbackaktiviteterne som (potentielt) ubehagelige eller akavede, idet de medfører en oplevelse af at sætte sig selv på spil i relationerne til andre studerende. En studerende i et af fokusgruppeinterviewene udtrykker det således:

Når der står en forelæser og ved alt muligt og fylder på [...] Man behøver ligesom ikke, man blotter sig ikke nødvendigvis for noget som helst. Men når man så kommer til holdundervisning eller skal præstere noget i Peergrade, så skal man jo ligesom selv være den producerende... den aktivt tilegnende part. Og så tror jeg det bliver lidt mere sårbart måske.

(studerende i fokusgruppeinterview)

Den sårbare position kan ses som udtryk for en mere generel oplevelse af at producere noget, som bliver synligt for andre. Positionen kommer også til udtryk i udsagn, der forholder sig mere specifikt til ubehag ved peerfeedbackprocessen, særligt i relation til spørgsmålet om anonymitet. En studerende fortæller:

[Det er en] træls oplevelse at opdage, at feedbacken alligevel ikke var anonym [...] altså vi går på første år, og jeg er i hvert fald lidt øm overfor det man har skrevet. Man har lagt meget tid og mange kræfter i det.

(studerende i fokusgruppeinterview)

Citatet viser, at det kan opleves som sårbart at vise sin tekst frem for andre, idet vurdering af teksten også bliver en vurdering af den studerendes faglige kunnen. Den sårbare position er dermed karakteriseret ved, at man som studerende oplever ikke at være adskilt fra den tekst, man producerer, hvorved vurderingen af tekstens værdi bliver en vurdering af den studerendes faglige værdi. Feedbacken kan imidlertid opleves som ubehagelig af andre årsager, end at tekstvurderingen betyder en vurdering af ens faglige værdi. Citaterne kan også tolkes som et udtryk for, at peerfeedbacken for nogle opleves som en overskridelse af grænsen mellem faglige og sociale relationer blandt studerende. I den sårbare position kan det opleves som socialt sårbart at give andre

mulighed for at vurdere ens faglige kunnen, og omvendt kan det opleves som grænseoverskridende at give faglig feedback til sine venner. For den studerende bliver peerfeedbackforløbet dermed en psykosocial arena, der aktiverer bestemte affektive værensformer og positioner.

Den sårbare position bliver særligt tydelig, når vi sammenligner med udsagn, hvor studerende ikke sidestiller vurderingen af deres tekst med en vurdering af dem selv som person. Vi finder således også udsagn i empirien, hvor studerende fokuserer på, hvordan feedbacken indgår i udviklingen af deres tekst, og hvad de har lært af kommentarerne. Udtalelser fra disse studerende viser, hvordan teksten ikke ses som en del af dem selv, men f.eks. som et blik på ideer eller på teksten. Eksempelvis:

Det giver mig en anden synsvinkel på det, jeg har afleveret, og hjælper mig med at have andre overvejelser ind over min opgave.

(skriftligt evalueringssvar)

Opsummerende tydeliggør denne fjerde position det forhold, at deltagelse i peerfeedback ikke kun er et spørgsmål om studerendes position i forhold til uddannelsesinstitutionen, men også er et spørgsmål om de positioner, studerende indtager i forhold til hinanden. Når i øvrigt ligeværdige studerende skal vurdere hinandens arbejde, skaber det asymmetri og kan forstyrre sociale relationer. Således er den sårbare position kendetegnet ved, at det ikke er muligt at adskille vurdering af produkt fra vurdering af person, hvilket betyder, at studerende kan opleve deltagelse i læreprocesser som ubehagelige og grænseoverskridende, når de modtager medstuderendes eventuelt negative vurdering af deres arbejde.

Konkluderende diskussion

I denne artikel undersøger vi førsteårsstuderendes begrundelser for ikke at deltage i (dele af) et peerfeedbackforløb på bacheloruddannelsen i Uddannelsesvidenskab på Aarhus Universitet. Med afsæt i positioneringsteori opstiller vi fire diskursive positioner for modstand/ikke-deltagelse: investorpositionen, den blinde position, den bedømmelsesorienterede position og den sårbare position. Fælles for de fire positioner er, at de bryder med nogle af de implicite antagelser om læreprocesser og om at være studerende, der er indbygget i peerfeedbackforløbet. Investorpositionen er forbundet med en skepsis over for, hvorvidt det forventede udbytte af peerfeedback står mål med den tid, som de studerende må investere i at deltage. I den blinde position oplever studerende, at de ikke er fagligt kompetente til at give kvalificeret feedback. I den bedømmelsesorienterede position ser studerende læringsrummet som et præstationsrum og peerfeedback som en bedømmelse, der ikke er meningsfuld, da hverken produkt eller læreproces antages at kvalificere det endelige eksamensprodukt. Endelig forbinder studerende i den sårbare position deres faglige position med sociale forhold i feedbacken. Følelsen af at blive vurderet af medstuderende gør de studerende usikre og skaber en oplevelse af peerfeedback som en ubehagelig proces.

Med disse positioner lægger vores analytiske fund sig i forlængelse af, og bidrager med nye nuancer til, tidligere forskning i peerfeedback, der beskæftiger sig med de udfordringer, der kan være ved at gennemføre peerfeedbackforløb på universitetsniveau. McGarr & Clifford (2013) og Gore (1995) har tidligere peget på, at den akademiske kulturs indlejrede hierarkiske forventninger til forholdet mellem undervisere og studerende kan resultere i, at de studerende ikke oplever hverken sig selv eller deres medstuderende som kompetente til at give peerfeedback. Dette forhold ser vi afspejlet i den blinde position. Vores analyse viser, at denne hierarkiske forventning i praksis kan betyde, at studerende helt afholder sig fra at indgå i mere kollaborative læringsformer. Vores fund lægger sig endvidere i forlængelse af O'Donovans (2017) pointe om, at nogle studerendes forståelse af, at viden er absolut, og at der kan identificeres et rigtigt og forkert svar, har betydning for deres forventninger

til kvaliteten i peerfeedback. Dette perspektiv genkender vi i den hierarkiske forståelse af læringsaktiviteter, vi har fundet på tværs af vores empiri, hvor peerfeedback ikke betragtes som en aktivitet med et relevant læringspotentiale, fordi aktiviteter med undervisernes bidrag tillægges større værdi end aktiviteter drevet af medstuderendes input. Hvass & Heger (2018) har beskrevet, hvordan fokus på bedømmelse frem for læreproces spænder ben for studerendes deltagelse i peerfeedback. Dette forhold gør sig gældende for den bedømmelsesorienterede position, hvor et fokus på præstation medfører, at den enkelte ser sine medstuderende som en barriere for læring snarere end som samarbejdspartnere i læreprocessen. At peerfeedback kan opleves sårbart, som vores identifikation af den fjerde position indikerer, er også beskrevet i tidligere forskning (Nordentoft & Møller, 2022). Denne position belyser, hvordan nye studerende må lære at navigere i en ikke kun faglig, men også social og emotionel, læringskontekst. Endelig belyser den investeringsorienterede position, at studerendes deltagelse i læringsaktiviteter, såsom peerfeedback, for nogle bygger på risikovurderinger og overvejelser om afkast. Konsekvensen af denne position bliver således, at studerendes tilslutning til læringsaktiviteter i nogen grad afhænger af, hvorvidt læringsaktiviteten har et, for de studerende, gennemskueligt udbytte frem for et processuelt potentiale: At de studerende er tilbøjelige til ikke at deltage, hvis ikke de fra starten kan se et klart afkast ved at investere i forløbet, implicerer en tilgang til læring, som er baseret på forudsigelighed og målbare udbytter, og ikke, som i Biestas (2014) forståelse, en åben og engageret tilgang, der forstår læring som en *smuk risiko*, der rummer potentialet for menneskelig dannelse.

Den implicitte underviser?

Den universitetspædagogiske kontekst sætter bestemte rammer for både studerendes og underviseres implicitte antagelser om, hvad der er god læring, gode studerende og gode undervisere. Dette tema har været behandlet i tidligere forskning. Ulriksens begreb "den implicitte studerende" (Ulriksen, 2009) indfanger, hvordan det at være studerende kan ses som en særlig forventningsstruktur, der blandt andet er indlejret i de institutionelle rammer og betingelser. Med afsæt i Ulriksens begreb viser Wichmann-Hansen, Thomsen & Nordentoft (2015), hvordan vejledere i Kollektiv Akademisk Vejledning orienterer sig mod en implicit studerende i vejledningen, som har betydning for deres respons på de studerendes ageren i vejledningen. Med begrebet "den implicitte peer" har Seiden Hyldegård & Jensen (2023) videreudviklet disse tanker. De udfolder således, hvordan studerendes måde at agere i klyngevejledning i specialeprocessen kan forstås som udtryk for en særlig forventningsstruktur studerende imellem, der muliggør bestemte måder at være og forstå sig selv som medstuderende.

Mens eksisterende forskning altså peger på begreber for en implicit forventningsstruktur til studerende, viser vores analyse, hvordan der blandt studerende også eksisterer en række implicitte forventninger til underviseren. De fire opstillede positioner afspejler således bestemte forhold til underviseren, og dermed løfter positioneringsanalysen sløret for *en implicit underviser* – et begreb, der med afsæt i de måder, de studerende handler og forstår sig selv som studerende, indfanger deres forventninger til, hvad universitetet bør levere. I lyset af vores undersøgelse kan de studerendes ikke-deltagelse ses som en konsekvens af den opfattelse, at underviseren betragtes som en autoritet med en overlegen og immanent viden. Denne opfattelse kombineres med en simplificeret forståelse af viden, der betragtes som absolut og dermed rigtig eller forkert. Rollefordelingen og forventningen til underviseren bliver således, at underviseren må fungere som en bedømmer af rigtigt/forkert, snarere end en facilitator af læreprocesser. Med investorpositionen kan dertil lægges opfattelsen af underviseren som en slags sælger, der har ansvar for de studerendes oplyste valg om deltagelse i nødvendige læringsaktiviteter. Disse observationer giver anledning til en nuancering i forståelsen af de studerendes perspektiv på underviserens autoritet. Underviseren optræder for de studerende som en vidensautoritet, der kan afgøre rigtigt og forkert, men også som en autoritet, der afgrænser nødvendig og ikke-

nødvendig viden. Når feedbackforløbet præsenteres som en ikke-obligatorisk læringsaktivitet, tolkes det af nogle studerende som ikke-relevant for deres uddannelsesforløb. Herved kan modstanden mod peerfeedback ses som en yderligere tillægelse af værdi til underviserens autoritet, som den der legitimt kan udpege og afgrænse, hvad fuldkommen viden indenfor et felt indebærer. Dette perspektiv på underviserens rolle er interessant at undersøge nærmere i fremtidig universitetspædagogisk forskning med henblik på at nuancere forståelsen af "den implicitte underviser" i de studerendes forventninger – både inden for specifikke uddannelsesområder, på tværs af forskellige uddannelser og med fokus på, hvordan de er forbundet med studerendes måder at studere på.

Et vigtigt opmærksomhedspunkt i fortolkningen af vores fund er, at peerfeedbackforløbet blev gennemført blandt førsteårsstuderende. Det betyder, at nogle af de positioner, vi opstiller, muligvis skal ses som udtryk for en begyndende socialiseringsproces, hvor de studerende er i proces med at ændre deres forståelse af sig selv som studerende. Gale og Parker (2014) har argumenteret for, at studerendes transition fra ét uddannelsesniveau til et andet bedst kan forstås som en tilblivelsesproces, hvor studerende lærer at navigere i praksisser, modaliteter og narrativer, der knytter sig til den enkelte uddannelseskontekst. Hertil peger O'Donovan (2017) på, at studerendes epistemologiske orientering – og dermed forståelse af, hvad viden er – nuanceres i løbet af studiet. Det sårbare ved at dele sin tekst med andre og den stærke tiltro til underviseren som autoritet, der kan afgøre rigtigt, forkert og nødvendigt, kan således ses som antagelser, der afspejler en position som elev, som måske er i proces mod at blive studerende.

I fremtidige studier finder vi det interessant at se nærmere på nogle af de antagelser om at være studerende, som gør sig gældende i investortpositionen. Oplevelsen af, at tid er en knap ressource, der må investeres nøje, og at aktiviteter på og uden for studiet derfor må sorteres og prioriteres, kan genfindes i Jensens (2023) undersøgelse af studerendes oplevelser med stress. Det vil være interessant at undersøge nærmere, om disse aspekter af investortankegangen, der kan afspejle logikker fra humankapitaltænkningen (Kristensen, 2018), kan siges at udgøre en bredere tendens blandt en nyere generation af studerende.

Referencer

- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko*. Aarhus: Klim.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situation didactiques*. La pensée sauvage. Coll. Recherches en didactique et mathématiques.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 44-63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004-2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3-31.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. New York: Harper and Row.
- Goffman, E. (1989). *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.

- Hvass, H., & Heger, S. (2018). Brugbar peerfeedback. Instruktion og træning, før de studerende selv skal give og modtage. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), 59-70. <https://doi.org/10.7146/dut.v13i25.97052>
- Irwin, B. (2019). Enhancing Peer Feedback Practices through Screencasts in Blended Academic Writing Courses. *JALT CALL Journal*, 15(1), 43-59. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v15n1.158>
- O'Donovan, B. (2017). How student beliefs about knowledge and knowing influence their satisfaction with assessment and feedback [journal article]. *Higher Education*, 74(4), 617-633. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0068-y>
- Jensen, A. S. (2023). "Jeg tror, at alle føler en eller anden form for stress": Er universitetsstuderendes oplevelser med stress en indikation på mistroivsel? *Danish Journal of Education Studies*, 2. <https://doi.org/10.7146/djes.v2i.133664>
- Kristensen, J. E. (2017). Globalisering og livslang læring. In O. Korsgaard, Kristensen, Jens Erik, & H. S. Jensen (Eds.), *Pædagogikkens idehistorie* (pp. 359-416). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Krueger, R. A. (1997). *Developing questions for focus groups*. London: SAGE.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009, 2009/03/01). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30-43. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- McGarr, O., & Clifford, A. M. (2013). 'Just enough to make you take it seriously': exploring students' attitudes towards peer assessment. *Higher Education*, 65(6), 677-693. <http://www.jstor.org/stable/23481591>
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment and evaluation in higher education*, 35(5), 501-517. <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014, 2014/01/02). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Nordentoft, H. M., Hvass, H., Mariager-Anderson, K., Bengtsen, S. S., Smedegaard, A., & Warrer, S. D. (2019). *Kollektiv Akademisk Vejledning. Fra forskning til praksis*. Aarhus Universitetsforlag.
- Nordentoft, H. M., & Møller, K. L. (2020). "Vi ved godt, at det bare er på 'note-plan'" - Studerendes digitale læringsstrategier i peer feedback via Screencast. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 13(23), 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/lom.v13i23.122012>
- Nordentoft, H. M., & Møller, K. L. (2022). Emotionelt arbejde og læring i asynkron peer feedback. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(33). <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/dut.v17i33.129425>
- Nordentoft, H. M., Thomsen, R., & Wichmann-Hansen, G. (2013). Collective academic supervision: a model for participation and learning in higher education. *Higher Education*, 65(5), 581-593. <http://www.jstor.org/stable/23473513>
- O'Donovan, B. (2017). How student beliefs about knowledge and knowing influence their satisfaction with assessment and feedback [journal article]. *Higher Education*, 74(4), 617-633. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0068-y>
- Race, P. (2001). Using feedback to help students to learn. *The Higher Education Academy*. https://www.jcu.edu.au/_data/assets/pdf_file/0016/104209/jcu_121468.pdf

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Seiden Hyldegård, J., & Jensen, H. N. (2023). The implied peer: thesis writers' feedback activities and experiences in group supervision. *Studies in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2212273>

Stevens, D. D., & Levi, A. (2013). *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning* (2 ed.). Sterling, Va: Stylus Pub.

Thomsen, R., & Nordentoft, H. M. (2012). Kollektiv Akademisk Vejledning - et bud på en ændret organisering af vejledningen på universitetet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(12), 106 - 116. <https://doi.org/10.7146/dut.v7i12.5857>

Ulriksen, L. (2009). The implied student. *Studies in Higher Education*, 34(5), 517-532. <https://doi.org/10.1080/03075070802597135>

Wichmann-Hansen, G., Thomsen, R., & Nordentoft, H.M. (2015). Challenges in collective academic supervision: Supervisors' experiences from a master programme in guidance and counseling. *Higher Education*, 70(1), 19-33. <http://www.jstor.org/stable/43648851>

Winstone, N., & Carless, D. (2019). Implementing peer feedback. In *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-Focused Approach* (pp. 132-148). Routledge. <https://doi.org/https://doi-org.ez.statsbiblioteket.dk:12048/10.4324/9781351115940>

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Udgivet af

[Dansk Universitetspædagogisk Netværk](#)