

Skriftlig peer feedback imellem studerende i projektgrupper: karakteristika og potentialer

Dennis Jim Frederiksen¹, Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel undersøger, hvad der karakteriserer skriftlige peer feedbackkommentarer, som studerende skriver til hinanden i projektgrupper, hvor de individuelt eller i undergrupper producerer delafsnit og udkast, der er bidrag til et samlet skriftligt produkt.

Gennem en tematisk analyse af skriftlige kommentarer identificerer artiklen 13 forskellige typer kommentarer og diskuterer to overordnede mønstre. Først, at der er lav grad af begrundelse og baggrund inkluderet i kommentarerne og dernæst, at kommentarerne ofte formuleres som enten/eller valg, der er målrettede mod at gøre teksten færdig.

Analysen opsummeres i en model, der udpeger et potentiale i at undervise og træne studerende i også at anvende procesfokuserende og åbnende kommentarer som en del af deres peer feedback-praksis.

Artiklen bidrager til forståelsen af, hvordan studerende i grupper samarbejder om at forbedre skriftlige tekster gennem peer feedback især i en dansk universitetskontekst.

Introduktion

I denne artikel vil jeg undersøge, hvad der karakteriserer måder, hvorpå studerende giver hinanden feedback, når de samarbejder i grupper for at producere et fælles skriftligt produkt. Der er tale om et produkt, som alle gruppemedlemmer skal bidrage til, både ved selv at skrive kapitler og ved at give andre medlemmer i gruppen feedback på deres tekstudkast. Den form for feedback, hvor man modtager feedback fra medstuderende og selv giver feedback til andre medstuderende, kaldes også *peer feedback*, idet den involverer feedback, der udveksles mellem formelt ligestillede personer, også kendt som peers. Peer feedback adskiller sig dermed fra en ofte anvendt feedbackform i uddannelsesverdenen, hvor parterne ikke er ligestillede, nemlig den feedback, der gives fra undervisere til studerende.

Eksisterende litteratur om peer feedback imellem studerende fremhæver en række potentielle læringsmæssige gevinster ved denne. Arbejdet med peer feedback kan støtte studerende i at påtage sig ejerskab for egen læring og i at blive mere selvregulerende, så de i højere grad selvstændigt arbejder med deres læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Peer feedback kan styrke de studerendes faglige dømmekraft og forståelse af den faglighed, de arbejder med, ved at de skal forholde sig til og vurdere andres tekster. Indsigterne opnået herfra kan anvendes videre i arbejdet med deres egne tekster, og endeligt kan styrkelsen af deres faglige dømmekraft over tid mindske deres afhængighed af undervisere og vejledere (Nicol et al., 2014; Tai et al., 2018). Dette er et sideløbende formål med videregående uddannelser, da de studerende skal kunne klare sig selvstændigt på arbejdsmarkedet efter endt uddannelse (Dahl, 2008). Endeligt har peer feedback den fordel, at det placerer

¹ dennisjf@ikp.aau.dk

studerende i en aktiv rolle, når de skal forholde sig til andres arbejde og til, hvad der er gode faglige kriterier. Dette står i modsætning til kun at være modtager af feedback fra undervisere og vejledere, hvor det er muligt at forholde sig passivt til feedbacken og blot ignorere dens indhold (Wichmann-Hansen et al., 2020). Som det vil blive diskuteret i reviewet i denne artikel, er der også udfordringer forbundet med implementering af peer feedback imellem studerende. Studerende kan se peer feedback fra medstuderende som mindre værdifuld end underviserfeedback (S. Zhang, 1995). Den studenterproducerede feedback kan have en tendens til at fokusere mest på detaljer som mindre sproglige rettelser (Hvass & Heger, 2018), ligesom studerende med nære personlige relationer til hinanden kan søge at undgå at give feedback, der siger noget negativt om en medstuderendes tekst af frygt for at skade den sociale relation (Nordentoft et al., 2020). Udover læringsmæssige potentialer og udfordringer nævnes det ofte i den eksisterende litteratur, at peer feedback også indføres på grund af ressourcemangel, idet det kan anvendes som erstatning for feedback fra undervisere til studerende (Carless & Boud, 2018; Hanrahan & Isaacs, 2001; Hvass & Heger, 2018; Jensen et al., 2020; Nordentoft et al., 2020; Wichmann-Hansen et al., 2020), ligesom at forøgelsen af antal studerende på hold også optræder som bevæggrund for indførelsen (Kerman et al., 2022; Rodríguez et al., 2022).

Review

Selvom der findes litteratur om peer feedback, der går over 50 år tilbage i tiden (Drabman, 1973), viser søgninger i artikeldatabasen Scopus, at der først i 1990'erne begynder at opstå større aktivitet på dette felt, og at der i 2000'erne er en markant stigning i antallet af publikationer. Se fx K. Topping (1998) for et relativt tidligt review og Hattie & Timperley (2007) samt Shute (2008) for senere reviews. Disse reviews viser også, hvordan peer feedback ofte anvendes i forbindelse med studerendes arbejde med skriftlig fremstilling, ligesom anvendelse i andetsprogsundervisning er udbredt (Yu & Lee, 2016). Peer review anvendes dog også i så forskellige kontekster som onlineforløb med danseundervisning via video (Hsia et al., 2016) og med understøttelse af generativ AI som fx chatGPT som et af de nyeste temaer (Bauer et al., 2023).

I reviewet undersøger jeg, hvad den eksisterende forskning siger om, hvad der karakteriserer skriftlige peer feedbackkommentarer imellem studerende. For at give en bredere forståelse af feltet, og hvordan konteksten omkring de skriftlige peer feedbackkommentarer også har betydning for læringsudbyttet, gennemgår jeg også forskning med fokus på processen omkring at give og modtage peer feedback. Disse pointer genbesøger jeg i artiklens afslutning i en diskussion af, hvordan en opsummerende model kan implementeres i praksis i undervisningen.

Hvad støtter læringsudbyttet fra peer feedback?

Nogle studier finder, at det højeste læringsudbytte fra peer feedback kommer fra processen med at skulle give andre feedback på deres arbejde og i mindre grad det at modtage feedback på ens egne tekster (Lundstrom & Baker, 2009; K. J. Topping et al., 2000). Omvendt fandt Huisman et al. (2018, 2019) ikke stor forskel på læringsudbyttet for henholdsvis peer feedbackgivere og -modtagere. Hvis peer feedback organiseres dobbelt blindt, sådan at både feedbackgiver og -modtager er anonyme overfor hinanden, så finder studier, at kommentarerne giver et højere oplevet læringsudbytte, og anonymiteten medfører flere kommentarer med kritik sammenlignet med peer feedback, hvor feedbackgiveren er identificeret (Lu & Bol, 2007; Panadero & Alqassab, 2019). Litteraturen diskuterer også, om en del af peer feedback skal være karakterlignende vurderinger. Hanrahan og Isaacs (2001) lod studerende vurdere og karaktergive hinandens opgaver for at støtte dem i at udvikle evner til selvstændigt at kunne vurdere deres eget og andres arbejde, men denne tilgang kritiseres dog af andre, fordi afgivning af karakterlignende vurderinger kan medføre modstand og usikkerhed

hos de studerende overfor at skulle arbejde med peer review, hvis de studerende ikke føler sig fagligt klædt på til at skulle give bedømmelser med karakterer (Nicol et al., 2014).

Undervisere og studerende

Indførelsen af peer feedbackprocesser mellem studerende kan kombineres med feedback fra undervisere, og nogle studier finder større læringsudbytte ved denne tilgang. Paulus (1999) fandt, at feedback fra både undervisere og medstuderende forbedrede studerendes skriftlige arbejde. Imidlertid viser andre studier forskelle i studerendes indstilling til feedback og potentielle utilsigtede konsekvenser af at have underviserfeedback involveret samtidig med peer feedback fra medstuderende.

S. Zhang (1995) fandt, at studerende foretrækker underviserfeedback frem for peer feedback, mens Jacobs et al. (1998) fandt, at hvis der ikke var tale om et valg imellem den ene eller den anden form for feedback, så blev peer feedback fra medstuderende vurderet næsten lige så brugbar som feedback fra undervisere. López-Pelissa et al. (2021) fandt, at peer feedback fra medstuderende, anvendt på et skrivekursus, blev modtaget mere reflekterende og konstruktivt og førte til mere intern diskussion af teksterne, sammenlignet med ensvejsfeedback fra en underviser. Omvendt fandt Yang et al. (2006), at sammenlignet med peer feedback blev feedback fra en underviser i højere grad anvendt af den modtagende studerende og førte til en højere grad af forbedring i den studerendes arbejde, mens peer feedback medførte en højere grad af autonomi hos studerende. Dette spejles hos Jensen et al. (2020), der viser, hvordan studerendes peer feedback til hinanden blev meget styret af undervisernes eksempler på mulige fokuspunkter. Det, der var tænkt som eksemplificering og tydeliggørelse af muligheder, blev anvendt som en tjekliste for feedbacken.

Han og Xu (2020) udviklede og evaluerede et koncept, hvor studerendes manglende erfaringer med peer feedback blev adresseret igennem et forløb, hvor underviseren og de studerende gav feedback på de samme tekster og delte alle kommentarer med hinanden. Endvidere gav underviseren de studerende feedback på deres skriftlige feedback til hinanden. Forfatterne diskuterede, hvordan underviserens involvering som rollemodel kan støtte de studerende og gøre dem til mere kompetente peer feedbackgivere, men samtidig også, hvordan man som en fortsat faglig autoritet utilsigtet kan modvirke de studerendes muligheder for at udvikle en faglig selvstændighed, der ikke er så afhængig af underviserens validering og dermed underminere gevinsterne ved peer feedback (se også Hyland, 2000). Ved indførelsen af peer feedback som noget nyt hos en gruppe studerende fandt Kaufman & Schunn (2011), at de studerende var mindre negativt indstillet overfor peer feedback, hvis de samtidig modtog feedback fra en underviser.

Betydningen af formen på kommentarerne for læringsudbyttet

I et omfattende review gennemgår Shute (2008) forskellige tilgange til feedback og påpeger også, at typen af feedback, der gives, ikke kun er et pædagogisk valg, men også et spørgsmål om ressourcer og fagligt fundament. Feedback, der kun verificerer, om en tekst er god nok, eller diagnosticerer, hvor der er et problem, kræver mindre af feedbackgiveren end feedback, der også skal komme med løsningsforslag, være direkte handlingsanvisende (Gaynor, 2020) eller – som det mest krævende – kombinere forskellige af de nævnte former for feedback i en læringsfaciliterende tilgang. Læringsfaciliterende feedback fokuserer på at styrke de studerende i deres egen læreproces. Den er mere fokuseret på støtte til de studerendes egen læreproces end på alene at være konkret handlingsanvisende. Den har sin vægt på de mere detaljerede og tidskrævende feedbackformer, der diagnosticerer problemerne konkret i den enkelte studerendes arbejde, der foreslår løsninger, kommer med handlingsanvisninger og særligt også indeholder mere diskuterende og åbnende læringsfaciliterende kommentarer i en mængde og sværhedsgrad, der er tilpasset den enkelte studerende. Huisman et al. (2019) fandt, at peer feedbackens form har stor betydning for, i hvor høj grad den forbedrer de

studerendes skrivning, og det samme finder Kerman et al. (2022) og Sheng et al. (2015), der fandt, at feedback, der var begrundet og kom med forslag, gav større forbedringer i feedbackmodtagernes arbejde end feedback, der primært udtrykte positive eller negative følelser eller deskriptivt beskrev og opsummerede. Påstanden er dog ikke entydig, at der vil ske mere læring, jo mere kompleks og omfattende feedbacken er. Shute (2008), Dahl (2008) og Sheng et al. (2015) påpeger, at handlingsanvisende feedback kan være bedre end faciliterende feedback til nye eller fagligt svage studerende. Det skyldes, at den faciliterende feedback forudsætter en vis faglig selvstændighed hos de studerende, den søger at støtte og hjælpe videre i deres egne konceptualiseringer og forståelser. Faciliterende feedback forudsætter, at de studerende allerede har et vist fundament på plads, som de kan arbejde videre fra, mens handlingsanvisende feedback kan hjælpe med at opbygge et sådant fundament. Latifi et al. (2021) peger også på grænser her. De havde en forventning om, at kommentarer, der havde både problemidentifikation og forslag til forbedringer rettet over mod modtageren, ville give et højere læringsudbytte end kommentarer, der alene indeholdt problemidentifikation, men fandt ikke støtte for dette i deres studie. Gielen et al. (2010) fandt, at kommentarer, der indeholdt forklaring eller godtgørelse af, hvad de var baseret på, gav et højere læringsudbytte, men at de primært hjalp fagligt svage studerende, der klarede sig bedre efter disse kommentarer, mens fagligt stærke studerende i mindre grad havde udbytte af kommentarerne. Endeligt fandt de, at forklaringen eller godtgørelsen af, hvad kommentaren var baseret på, var mere udslagsgivende for læringsudbyttet end, hvor formelt fagligt korrekt kommentaren var.

Feedbackkommentarernes form

Formen af peer feedbackkommentarerne er også blevet undersøgt i kvantitative studier med fokus på længden og mængden af kommentarer samt vurderinger af graden af hjælpsomhed i kommentarerne (Y. Zhang & Schunn, 2023). Hvass og Heger (2018) har gennem observationer af ca. 200 kandidatstuderendes peer feedbackpraksis fundet en tendens til, at peer feedbacken fokuserede mest på lokale forhold i teksten såsom mindre sproglige rettelser, stavning, tastefejl og brugen af forkortelser. De arbejdede på at guide de studerende til at fokusere mere på at give det, de kalder global feedback, hvor fokus er bredere og omfatter den overordnede sammenhæng i teksten. Dette indebærer vurdering af, om et analyseafsnit bidrager til besvarelsen af problemformuleringen, om argumentationen er sammenhængende, og om der er en rød tråd gennem hele opgaven.

Cho et al. (2006) undersøgte, hvor hjælpsomme forskellige typer af feedbackkommentarer blev vurderet som værende af feedbackmodtagerne. Se tabel 1 for en oversigt over de forskellige typer af kommentarer, de arbejdede med. Studiet fandt, at kommentarer, der indeholdt konkrete og specifikke ændringsforslag (directive) samt kommentarer, der var positive beskrivelser og opmuntrende bemærkninger (praise), blev vurderet som de mest hjælpsomme. Kommentarer, der opsummerede nogle hovedtræk i teksten (summary), blev også vurderet som hjælpsomme. Kritiske kommentarer, der ikke indeholdt forslag til forbedring, havde derimod en negativ indvirkning på, hvordan feedbacken blev vurderet af modtagerne.

Directive	Ændringsforslag, der handler om noget specifikt i teksten
Nondirective	Ændringsforslag, som kunne gælde mange forskellige tekster, og dermed ikke er specifikke til denne tekst
Praise	Positive beskrivelser af teksten eller dele af den, inklusive opmuntrende bemærkninger
Criticism	Kritik af noget i teksten uden forslag til forbedring
Summary	Opsummering af nogle hovedtræk i teksten

Tabel 1: Typer af feedbackkommentarer fra Cho et al. (2006)

Opsummerende, så identificerer den eksisterende forskning en række læringspotentialer ved indførelsen af peer feedback. Den undersøger, hvordan studerende reagerer på peer feedback under forskellige omstændigheder og diskuterer, hvordan forskellige måder at inddrage undervisere i processen omkring peer feedback blandt studerende både kan have tilsigtede og utilsigtede konsekvenser. Samtidig fremhæver den betydningen af den konkrete form, som peer feedbackkommentarerne har for det læringsmæssige udbytte.

Dog er der kun begrænset kvalitativ forskning, der undersøger, hvordan disse kommentarer faktisk ser ud, især i en dansk kontekst og særligt for studerende i grupper, der hver især skal bidrage til et fælles skriftligt produkt. Selvom vi har en god forståelse af de potentielle fordele ved peer feedback og hvilke faktorer, der kan påvirke dets læringsmæssige udbytte, mangler vi viden om de kvalitative karakteristika ved de kommentarer, som studerende giver hinanden, når de arbejder med peer feedback. Formålet med denne artikel er at undersøge dette empirisk og baseret på resultaterne, at identificere potentialer for at styrke studerendes peer feedbackpraksis.

Metode

Data

Artiklens datamateriale består af skriftlige kommentarer, som studerende i projektgrupper på Aalborg Universitet har skrevet til hinanden. De studerende har i grupper på to til fem personer arbejdet sammen om et projekt hen over et semester, og en del af denne proces er at forfatte en projektrapport (40 til 100 sider). Nogle grupper uddelegerer meget ved at give individuelle medlemmer specifikke afsnit, som de skal skrive og have hovedansvaret for, mens andre grupper i højere grad ser de enkelte afsnit som fælles tekster, hvor ansvaret for de enkelte afsnit bevæger sig mere flydende imellem flere af gruppens medlemmer på skift. Fælles for de forskellige måder at skrive på i projektgrupperne er en peer feedbackpraksis, hvor man giver hinanden skriftlig feedback på teksterne og i nogle grupper kombinerer dette med mundtlig feedback.

Endelig kan der både være tale om, at gruppemedlemmer kommenterer på tekster, de selv skriver på, før de bliver sendt til de øvrige gruppemedlemmer, og at de gruppemedlemmer, der ikke har skrevet på et afsnit, kommenterer på teksten og sender den tilbage til forfatterne med disse kommentarer.

Grupperne indsendte på opfordring deres tekster med kommentarer i dem, efter at de var blevet oplyst om, hvordan disse data ville blive behandlet, og at deltagelse var frivillig. I forhold til persondatalovgivning (GDPR)

er dataene blevet behandlet ud fra forskningshjemmel. Alle navne er enten blevet fjernet eller pseudonymiseret. I alt blev der indsamlet 341 kommentarer fordelt på 232 siders tekst skrevet af 38 forskellige studerende. Tabel 1 viser antallet af kommentarer sat pr. side tekst i dokumenterne. Medianen var 1,8 kommentarer sat pr. side tekst, men der var en betydelig variation i datasættet. Det laveste antal kommentarer fundet i et dokument var 0,2 kommentarer pr. side tekst, hvilket betyder, at der i gennemsnit var 1 kommentar for hver 5 siders tekst. I den modsatte ende af skalaen var der 6,2 kommentarer pr. side tekst i et dokument fra en anden gruppe studerende. Et indledende resultat fra undersøgelsen er, at der alene på kvantitet er stor forskel på, hvordan praksis er for skriftlig peer feedback.

Antal siders tekst og antal kommentarer i alt		
Antal kommentarer i alt	Antal siders tekst i alt	Antal kommentarer pr. side (gennemsnit)
341	232	1,9
Antal kommentarer pr. side i samme dokument		
Laveste antal	Median	Højeste antal
1 kommentar pr. 5 siders tekst	1,8 kommentar pr. 1 sides tekst	6,2 kommentarer pr. 1 sides tekst.

Tabel 2: Fordeling af antal kommentarer pr. sides tekst

Kodning og tematisk analyse

Datamaterialet er blevet behandlet igennem en tematisk analyse (Bryman, 2016) med det formål at identificere forskellige karakteristika ved den måde, studerende skriver kommentarer til hinanden på. Jeg lavede først en indledende kodning, der havde som mål at søge induktivt åbent ud fra to åbne grundspørgsmål:

- Hvad sker der her?
- Hvad karakteriserer denne kommentar?

Jeg udforskede også datamaterialet mere deduktivt ved at fokusere på specifikke områder, der voksede ud af den eksisterende forskning. Jeg anvendte især de eksisterende kategoriseringer af forskellige typer af kommentarer som udgangspunkt og lagde også vægt på at vurdere graden af forklaring eller legitimering i kommentarerne. Her var det med udgangspunkt i spørgsmål som:

- Hvem har skrevet denne kommentar?
- Hvem er kommentaren henvendt til?
- Hvad adresserer kommentaren?
- Hvad gør kommentaren? Er der fx tale om kritik, ros, handlingsopfordring, spørgsmål eller?
- Bliver kommentaren forklaret eller legitimeret?

Analysearbejdet blev støttet af software til kvalitativ dataanalyse. Som følge af de angivne arbejdsspørgsmål blev der identificeret i alt 27 forskellige koder, som blev tildelt i alt 351 gange i teksterne. Disse koder blev derefter kategoriseret og kombineret i bredere temaer ved hjælp af udskrevne ark med koder, datauddrag og noter. Denne proces blev suppleret med anvendelse af et digitalt mind map-værktøj, der muliggjorde, at temaer og koder kunne flyttes, kombineres og organiseres på forskellige måder som en integreret del af analyseprocessen.

Resultater

Den tematiske analyse resulterede i identifikationen af 13 forskellige typer kommentarer, som præsenteres nedenfor i to grupper. Først er der fem typer kommentarer, som er andre gruppemedlemmers kommentarer til en tekst, de ikke selv har været forfattere på. Derefter følger otte andre typer kommentarer, der er forfatterens egne kommentarer i tekster, de selv har skrevet. Disse forfatteres tekst inklusive kommentarerne er blevet delt med de øvrige medlemmer af gruppen, som så kunne læse både tekst og kommentarer samlet.

Kode	eksempler fra data	Eksisterende forskning
Kritik – uden begrundelse og uden forslag til løsning	<i>"Her mangler der belæg"</i> <i>"fy"</i> <i>"hva?"</i> <i>"Eventuelt omformuleres?"</i> <i>"Skal omformuleres"</i>	Criticism (Cho et al., 2006) Problem detection (Gaynor, 2020)
Kritik med forslag til løsning – uden begrundelse for kritik eller løsning Feedbackgiver udtrykker kritik, stiller forslag til alternativ, men begrundet hverken kritik eller forslag	<i>"Skal måske rykkes under deres regnskab?"</i> <i>"Skal dette ikke ind i den konnotative analyse"</i> <i>"Måske vi skal inddrage eksempel"</i>	Directive (Cho et al., 2006) Solution suggestion (Gaynor, 2020)
Kritik baseret på læseoplevelse Feedbackgiveren udtrykker kritik og forklarer denne ud fra deres egen oplevelse med at læse og forstå teksten	<i>"Jeg forstår ikke helt hvad vi egentlig mener med det her, hvad refererer "dette" tilbage til? Afgrænser vi for brugernes skyld?"</i>	Læserbaseret feedbackform (Hvass & Heger, 2018)
Overholdelse af formalia Feedbackgiver kommenterer på, om tekst overholder formaliakrav	<i>"Korrekt apa? Så vidt jeg kunne [søge] frem er citater under 40 ord in-text med referencer som normalt"</i>	Lokal feedback (Hvass & Heger, 2018) Problem detection (Gaynor, 2020)
Metakommunikation om direkte rettelser i forfatterens tekst Feedbackgiver forklarer, at vedkommende har rettet direkte i forfatterens tekst (i modsætning til at have sat en kommentar)	<i>"Har lige prøvet at skrive den lidt om"</i> <i>"Har omformuleret begyndelsen for at undgå "vi" "</i>	-

Tabel 3: Andre gruppemedlemmers kommentarer til en tekst, de ikke selv har været forfatter på

I tabel 3 er der kommentarer, som andre gruppemedlemmer har skrevet til en tekst, som de ikke selv er forfattere på. Her er størstedelen af kommentarerne en form for kritik af noget i den skrevne tekst, og kommentarerne fungerer samtidig også som direkte eller indirekte opfordringer til at ændre noget i teksten. I nogle tilfælde er der tale om meget kortfattet kritik af noget i teksten, og i andre tilfælde indeholder kommentarerne både kritik og forslag til en løsning.

Fire af de i alt fem typer kommentarer i denne gruppe svarer til kategorier af peer feedback, som er blevet identificeret i eksisterende forskning. Disse er Criticism, Problem detection, Directive, Solution suggestion, Læserbaseret feedbackform og Lokal feedback (jf. reviewafsnittet). Analysearbejdet bekræfter således eksistensen af disse tidligere identificerede typer af kommentarer, også i denne danske kontekst, hvor grupper af studerende skal producere et fælles skriftligt produkt, og hvor afsnit bliver uddelegeret til en eller flere af gruppens medlemmer.

Den femte og sidste type kommentar, der blev identificeret via den tematiske analyse, blev ikke fundet i reviewet. Denne er metakommunikation forbundet med direkte rettelser i forfatterens tekst. Denne opstår, når en feedbackgiver metakommunikerer om, at de har foretaget en direkte rettelser i forfatterens tekst. Direkte rettelser i teksten adskiller sig fra at udtrykke kritik ved, at kritikken placerer ansvaret for og rettigheden til at rette i teksten hos forfatteren selv. Når feedbackgiveren går ind og retter i en tekst, som en anden har skrevet, og samtidig metakommunikerer om dette, kan tilstedeværelsen af denne type kommentarer indikere, at feedbackgiveren ser det som en overskridelse af deres rettigheder som feedbackgiver (og dermed ikke som forfatter), som det er nødvendigt at redegøre for overfor forfatteren.

Kode	Eksempler fra data
Anmodning om hjælp – uden begrundelse Forfatter beder om medstuderendes vurdering eller hjælp.	<i>"Feedback please"</i> <i>"Julie, hjælp"</i>
Opstiller to valgmuligheder til én beslutning – uden begrundelse Forfatter beder medstuderende vurdere, hvilken af to specifikke valgmuligheder teksten skal følge.	<i>"Skal dette med i en begrebsliste i stedet for at blive beskrevet her?"</i> <i>"Ville det give mere mening, at have modtageren til sidst i teori afsnittet, eller er det lige meget?"</i> <i>"Skal det her med her, eller først med i diskussionen?"</i>

Opstiller to valgmuligheder til én beslutning – med begrundelse Forfatter beder medstuderende vurdere, hvilken af to specifikke valgmuligheder teksten skal følge og begrundere dette.	<i>"Jeg skriver også om dette i den denotative analyse af det andet kommunikationsprodukt. Skal jeg måske eventuelt bare referere tilbage til der er skrevet her, så vi ikke gentager for meget?"</i>
Anmoder om vurdering af niveau Forfatter beder medstuderende vurdere, om kvaliteten af en tekst er på et acceptabelt niveau.	<i>"Er det her godt nok?"</i>
Forfatter informerer om allerede foretaget valg Forfatter informerer sine medstuderende om et valg, forfatteren har foretaget. Forfatteren spørger ikke til andres eller accept.	<i>"Det her skrives færdigt, når analysen er lavet"</i>
Forebyggende svar på mulig kritik Forfatter redegør for, hvorfor noget i teksten ser ud, som det gør (antager, at medstuderende kunne tænke, der var et problem og søger at foregribe dette).	<i>"Det er noget af en mundfuld, men hvad jeg mener er, at i analysen vil det blive påvist (...) "</i>
Udtryk for tvivl uden direkte at bede om hjælp Forfatter udtrykker tvivl om noget i teksten. Vedkommende beder ikke eksplicit andre om hjælp eller verificering. Det kan dog tolkes som en indirekte opfordring til hjælp.	<i>"Er sgu liiiidt i tvivl om jeg har hørt ordenligt efter i dansk A på gym :)"</i>
Påmindelse om kommende opgave Forfatter skriver en påmindelse om en fremtidig handling, som vedkommende og/eller medstuderende skal foretage.	<i>"ved ik om "ansvar" er for stærkt, men lad os kigge på det når analysen er færdig"</i>

Tabel 4: Forfatters egne kommentarer i tekst, vedkommende selv har skrevet

I tabel 4 er der kommentarer, som en forfatter har sat i en tekst, som vedkommende selv har skrevet, og som

altså bliver sendt med i dokumentet, når andre gruppemedlemmer ser på det. Forfatteren henvender sig her til resten af gruppen. I nogle tilfælde ved at bede andre gruppemedlemmer om deres hjælp eller vurdering. Disse kommentarer placerer beslutningen omkring et valg i teksten hos de andre studerende i gruppen. Der er modsat også kommentarer, der ikke spørger de øvrige gruppemedlemmer, men fx redegør for, hvorfor noget ser ud, som det gør i en tekst, eller informerer resten af gruppen om et valg, som forfatteren har foretaget.

I modsætning til størstedelen af feedbackgivernes kommentarer til forfatteren stemmer de her identificerede typer ikke overens med de kategorier, der er blevet fundet i den eksisterende forskning. En mulig forklaring kan være, at de fleste studier i reviewet ikke har undersøgt skriveprocesser, hvor studerende i grupper har haft som fælles opgave at producere noget, der ender som et samlet skriftligt produkt. Når en forfatter modtager peer feedback på en tekst, som de ser sig selv som eneansvarlig for, kan det være mindre oplagt at spørge feedbackgiverne om deres holdninger til specifikke valg i teksten eller at bede om deres vurdering af, om teksten er god nok. Ligeledes kan kommentarer, hvor en forfatter udtrykker tvivl, der kan tolkes som en indirekte opfordring til hjælp fra et andet gruppemedlem, også være mindre oplagte, hvis en forfatter har eneansvar for en tekst. Et skriftligt bidrag fra en medstuderende, som man ikke er i gruppe med, kunne blive opfattet som eksamenssnød, ligesom nogle strukturerede peer feedbackaktiviteter i undervisningsforløb ikke lægger op til denne type kommentar.

Diskussion

Artiklen har undersøgt, hvad der karakteriserer de skriftlige kommentarer, som studerende skriver til hinanden i projektgrupper, når de samarbejder om at producere et fælles skriftligt produkt. Gennem analysen blev der identificeret tretten forskellige typer af kommentarer. I diskussionen vil jeg først beskrive to overordnede mønstre ved kommentarerne, som går på tværs af de specifikke typer, der er identificeret i analysen, og dernæst bruge disse som udgangspunkt for yderligere diskussion.

Kommentarer begrundes ikke og forklarer ikke baggrund

I kommentarer, der indeholder kritik af noget i teksten, er det sjældent, at kommentargiveren eksplicit forklarer baggrunden for kritikken. Det fremgår ikke tydeligt, hvorfor feedbackgiveren ser et problem, eller hvad problemet mere præcist består i. Kommentarerne giver sjældent indsigt i det ideal eller den standard, som kritikken er baseret på. Dette gælder både for kritik uden forslag til en mulig løsning som fx "Skal eventuelt omformuleres?" og for kritik, der indeholder et alternativ som fx "Skal måske rykkes under deres regnskab?" Dette kan skyldes, at kommentargiveren antager, at modtageren vil forstå baggrunden for kommentaren uden behov for eksplicit forklaring, men – som jeg vil vende tilbage til – så kan der være læringsmæssige gevinster ved alligevel at formulere begrundelsen. Det samme mønster gælder for forfatterens kommentarer til de øvrige gruppemedlemmer. Forfatterne forklarer sjældent baggrunden for deres kommentarer. Når de stiller spørgsmål til gruppen eller beder om hjælp, inkluderer de sjældent baggrunden for at gøre dette. Dette gælder også, når de spørger, om teksten er acceptabel for de andre i gruppen. Når en forfatter fx skriver "Er dette godt nok?", så forklarer de netop ikke, hvad deres tvivl præcis handler om, eller hvilket kriterium de er i tvivl om, teksten er god nok i forhold til. Der er dog undtagelser fra dette mønster, fx når en forfatter nævner, at et forslag i en kommentar er baseret på et ideal om at undgå gentagelse.

Som beskrevet i indledningen og reviewet i denne artikel er en af de beskrevne fordele ved peer feedback netop, at afgivelsen af feedback kræver, at feedbackgiveren forholder sig til, hvad der er gode faglige kriterier. Det er en tilbagevendende pointe, at læringsudbyttet fra peer feedback ikke kun kommer fra at modtage feedback fra andre, men i lige så høj eller endda højere grad stammer fra processen med at skulle forholde sig til andres arbejde og formulere en feedback – en proces, der netop indebærer, at man også forholder sig til, hvilke kriterier

man giver denne feedback ud fra.

Set i forhold til analysens resultater, hvor meget få kommentarer indeholder en eksplicit begrundelse eller anden form for forklaring på faglige kriterier, kan et udviklingspotentiale for studerendes praksis være at formulere nogle af disse kriterier ind i de skriftlige kommentarer, de giver til hinanden. Dette kan også åbne op for refleksion og samtaler i grupperne af studerende om de mere grundlæggende faglige kriterier, på en måde som feedback fra en underviser alene ikke nødvendigvis kan opnå.

Kommentarer formuleres som et enten/eller-valg imellem to muligheder og er målrettet mod at gøre teksten færdig

Det er karakteristisk, at når en forfatter beder om hjælp fra andre medlemmer i gruppen, så er det ofte formuleret som et enten/eller valg. Kommentarerne lægger op til enten at lade teksten stå, som den er, eller til at foretage en specifik ændring, som i nogle kommentarer også bliver ekspliciteret hvad er: "Skal det her med her, eller først med i diskussionen?" Samme mønster forekommer, når en forfatter spørger de øvrige gruppemedlemmer, om de kan acceptere et valg, som forfatteren har truffet. Her anmodes der enten om accept eller ikke-accept af valget. Et lignende mønster findes ved kommentarer, der er kritik med løsningsforslag givet fra feedbackgiver til en forfatter. Løsningsforslagene i disse kommentarer er specifikke på den måde, at de foreslår én bestemt mulig handling for forfatteren, som vedkommende så kan følge eller ikke følge: "Skal dette ikke ind i den konnotative analyse". Der er dog undtagelser fra dette enten/eller-mønster. Forfattere, der beder om hjælp uden at specificere, hvad den hjælp handler om, lægger eksempelvis netop ikke op til et svar som en bestemt valgmulighed.

Kendetegnet ved enten/eller-mønstret synes også at være, at kommentarerne sigter mod afgrænsede mulige ændringer, som, når de er afgjorte, gør, at teksten opfylder, hvad der opfattes som de nødvendige krav til, at man kan kalde teksten færdig eller tilstrækkeligt god. Der er med andre ord et underliggende fokus på at komme i mål med teksten. Når der opstilles to valgmuligheder, står det i modsætning til at stille mere åbne spørgsmål, der ikke nødvendigvis pålægger modtageren at træffe et valg, men derimod inviterer til refleksion uden at afgrænse udfaldsmulighederne for denne refleksion. Det samme gælder for kommentarerne, med fokus på at sikre, at formuleringerne er forståelige, at reglerne for citationer er fulgt korrekt, eller at de enkelte underafsnit står det bedste sted i forhold til sammenhængen i hele afsnittet. Disse kommentarer efterspørger det bedste svar på bestemte afgrænsede spørgsmål.

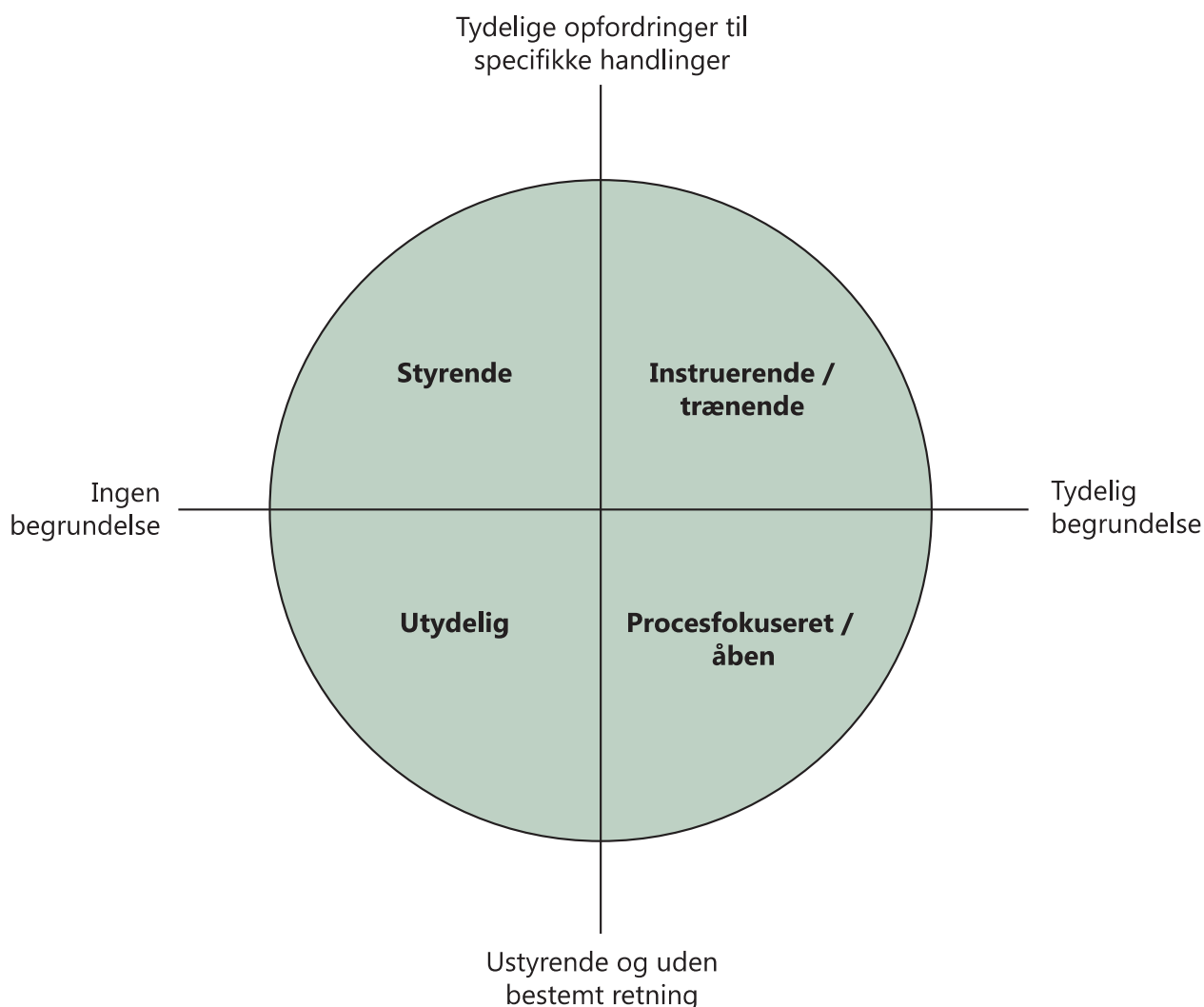
På den ene side er en del af opgaven for de studerende i projektgrupperne netop at færdiggøre deres tekster, da de i sidste ende skal aflevere et samlet skriftligt produkt til vurdering. Set i det lys er det hverken overraskende eller uden legitimitet, at en stor del af de analyserede kommentarer er fokuserede på at tage beslutninger og gøre teksten god nok, så den kan blive klar til aflevering.

På den anden side, så kan de studerende gå glip af nogle potentielle læringsmæssige gevinster, der kan ligge i de mere diskuterende og åbnende kommentarer, hvis de udelukkende kommenterer med fokus på at færdiggøre teksten. Selv om den eksisterende forskning ikke entydigt peger på, at disse diskuterende og åbnende peer-feedbackkommentarer vil skabe mere læring for alle, kan der være et potentiale i at kombinere kommentarer med fokus på at gøre teksten klar til aflevering med kommentarer, der stiller åbne spørgsmål til de andre gruppemedlemmer og i højere grad inviterer til refleksion, end de er konkret handlingsanvisende i forhold til at færdiggøre et afsnit. For at illustrere og udvide denne pointe, og for at gøre den mere operationaliserbar i undervisning og træning af studerende, har jeg taget de to hovedfund fra analysen og kombineret dem i en krydsmodel.

For det første viste analysen, at kommentarerne sjældent indeholdt en begrundelse eller en eksplicit angivelse af de idealer eller kriterier, som kommentarerne var baseret på. Jeg har omsat denne pointe til en skala, der spænder fra ingen begrundelse til tydelig begrundelse i en kommentar. Denne skala udgør den ene akse i modellen.

For det andet fandt analysen, at det var forskelligt, i hvilken grad kommentarerne opfordrede til specifikke handlinger, og at mange kommentarer pegede binært på enten/eller-muligheder i teksten. Dette er omsat til en skala, der spænder fra at være tydeligt opfordrende til specifikke handlinger til at være ustyrende og uden bestemt retning.

Som det kan ses i figur 1, giver dette fire idealtypiske former for peer feedbackkommentarer. Analysen af de studerendes kommentarpraksis identificerede primært kommentarer, der er utydelige eller styrende, og det potentiale, jeg omtaler i ovenstående, ligger i også at arbejde med det instruerende/trænende og det procesfokuserede og åbne.



Figur 1 : Opsummerende model

Utydelig (ofte identificeret i data)

Typisk kortfattede. Indeholder ingen eller meget lidt baggrundsforklaring og udpeger ikke i særlig høj grad, hvad der kan være et problem i teksten, eller hvordan dette eventuelt ville kunne løses.

Styrende (ofte identificeret i data)

Handlingsopfordringer med høj styrke og med en tydelig diagnosticering af, hvad der kan være et problem i teksten, og hvordan dette eventuelt kan løses. De forklarer dog kun i lav grad, hvilket fagligt ideal eller kriterium denne diagnosticering er baseret på.

Instruerende/trænende (sjældent identificeret i data)

Problemdiagnosticeringer og handlingsopfordringer afgivet med stor styrke, som er kombineret med en forklaring på, hvilket fagligt ideal eller kriterium de er baseret på. Kommentarerne kan dermed potentielt virke trænende eller instruerende på modtageren, da denne får indsigt i de faglige kriterier, som diagnosticeringen er baseret på, og vil kunne tage disse med sig til andre sammenhænge. Den konkrete kommentar i teksten bliver altså en anledning til at forholde sig til et mere generelt fagligt kriterium.

Procesfokuseret/åben (sjældent identificeret i data)

Forklarer tydeligt, hvilket fagligt grundlag eller hvilke tanker hos læseren i øvrigt den er baseret på, men har en lav grad af konkret problemdiagnostik, ligesom den heller ikke nødvendigvis kommer med direkte løsningsforslag. Her er der tale om kommentarer, som processuelt åbner op for refleksion, uden at denne refleksion peger hen mod et bestemt muligt problem i teksten eller en bestemt mulig løsning på dette.

Anvendelse i undervisningsforløb

Modellen kan anvendes som et udgangspunkt for et undervisningsforløb om peer feedback med det formål at udvide de studerendes repertoire inden for måder at give skriftlig feedback på samt invitere til refleksion over, hvad forskellige typer af feedbackkommentarer kan bidrage med til henholdsvis læringsprocessen for de studerende og det færdige skriftlige produkt.

1) Introduktion

Introducerende forelæsning, der præsenterer nogle af de indsigter fra forskning i peer feedback, som bliver introduceret i starten af denne artikel. Det kan fremhæves, at der er et læringsudbytte ved at formulere feedback til andre medstuderende og ved selv at modtage denne (Huisman et al., 2019; Lundstrom & Baker, 2009), at peer feedback kan give en højere grad af ejerskab for egen læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), og at det kan styrke de studerendes selvstændige faglige dømmekraft (Tai et al., 2018).

2) Modtagelse af feedback

Introduktion til de fire forskellige typer kommentarer efterfulgt af en øvelse to-og-to med en eksempeltekst, hvor der allerede er sat kommentarer af alle fire typer. De studerende skal nu forestille sig, de havde skrevet teksten og havde modtaget disse kommentarer. De gennemgår kommentarerne ud fra følgende refleksionsspørgsmål: Hvilke tanker sætter kommentaren i gang hos dig? Hvilken position sætter den dig i? Hvad kan denne type kommentar være hjælpsom i forhold til, og hvad kan den ikke være hjælpsom i forhold til? Kan der være bestemte situationer eller tidspunkter i skriveprocessen, hvor denne type vil være bedre egnet end andre?

3) Formulering af feedback

De studerende skal i en ny eksempeltekst prøve selv at formulere alle fire typer kommentarer som feedbackgivere og derefter sammenligne og reflektere med en anden person. Refleksionsspørgsmål: Hvordan var det at skulle formulere hver af de fire forskellige typer af kommentarer, og var det forskelligt, hvilke tanker det satte i gang hos dig, da du skulle formulere dem? I forhold til modtageren af kommentarerne, hvad var så dit formål med de kommentarer, du har sat? Var der forskel på, hvor let eller hvor svært det var at formulere dem, og hvorfor? Tror du, det gjorde en forskel, at du ikke skulle skrive feedbacken til en person, du kender?

Konklusion

Denne artikel har undersøgt skriftlige peer feedbackkommentarer blandt studerende i projektgrupper, hvor 13 forskellige typer kommentarer blev identificeret. To overordnede mønstre blev observeret: Kommentarerne har sjældent forklaringer eller baggrund med, og de er typisk formuleret som en binær valgmulighed rettet mod at gøre teksten færdig.

Artiklen foreslår, at studerendes praksis kunne forbedres ved at inkorporere eksplicite baggrundsforklaringer i deres kommentarer, hvilket kunne fremme refleksion og diskussion om grundlæggende faglige standarder. Ligeledes foreslår den, at mere åbne kommentarer uden et snævert fokus på at gøre teksten færdig også indeholder et potentiale for refleksion og læring. Artiklen foreslår en model til at forbedre undervisningen i peer feedback, der opfordrer til en bredere vifte af feedbacktyper, med det formål at udvide de studerendes feedbackrepertoire og fremme refleksion over feedbackprocessen.

Det er en svaghed ved artiklen, at den ikke undersøger det faktiske læringsudbytte fra den nuværende feedbackpraksis, og heller ikke, hvordan de skriftlige kommentarer anvendes i praksis i de grupper, hvori de er skrevet til hinanden. Det er fx muligt, at de studerende mundtligt eller via andre kanaler har de mere åbne refleksioner, som artiklen efterspørger. En anden svaghed er, at den udviklede model ikke angiver, i hvilke situationer de fire forskellige typer kommentarer kan bruges. Dette er områder, der kunne drage fordel af yderligere forskning og af videreudvikling af modellen til undervisningsbrug.

Referencer

- Bauer, E., Greisel, M., Kuznetsov, I., Berndt, M., Kollar, I., Dresel, M., Fischer, M. R., & Fischer, F. (2023). Using natural language processing to support peer-feedback in the age of artificial intelligence: A cross-disciplinary framework and a research agenda. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), 1222–1245. <https://doi.org/10.1111/bjet.13336>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (Fifth Edition). Oxford University Press.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Cheng, K.-H., Liang, J.-C., & Tsai, C.-C. (2015). Examining the role of feedback messages in undergraduate students' writing performance during an online peer assessment activity. *The Internet and Higher Education*, 25, 78–84. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.001>
- Cho, K., Schunn, C. D., & Charney, D. (2006). Commenting on Writing: Typology and Perceived Helpfulness of Comments from Novice Peer Reviewers and Subject Matter Experts. *Written Communication*, 23(3), 260–294. <https://doi.org/10.1177/0741088306289261>
- Dahl, P. N. (2008). Studenter-afstemt vejledning og kommunikation. I L. Krogh, J. B. Olsen, & P. Rasmussen (Red.),

Projektpædagogik—Perspektiver fra Aalborg Universitet (s. 89–106). Aalborg Universitetsforlag.

Drabman, R. S. (1973). Child- versus teacher-administered token programs in a psychiatric hospital school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1(1), 68–87. Scopus. <https://doi.org/10.1007/BF00917891>

Gaynor, J. W. (2020). Peer review in the classroom: Student perceptions, peer feedback quality and the role of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 758–775. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1697424>

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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.007>

Han, Y., & Xu, Y. (2020). The development of student feedback literacy: The influences of teacher feedback on peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 680–696. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1689545>

Hanrahan, S. J., & Isaacs, G. (2001). Assessing Self- and Peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/07294360123776>

Hsia, L.-H., Huang, I., & Hwang, G.-J. (2016). Effects of different online peer-feedback approaches on students' performance skills, motivation and self-efficacy in a dance course. *Computers & Education*, 96, 55–71. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.004>

Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P., & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: A Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863–880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>

Huisman, B., Saab, N., van Driel, J., & van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: Undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955–968. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>

Hvass, H., & Heger, S. (2018). Brugbar peer feedback: Instruktion og træning, før de studerende selv skal give og modtage. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), Article 25.

Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), 33–54. <https://doi.org/10.1177/136216880000400103>

Jacobs, G. M., Curtis, A., Braine, G., & Huang, S.-Y. (1998). Feedback on student writing: Taking the middle path. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 307–317. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(98\)90019-4](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90019-4)

Jensen, L. M., Burmølle, M., Johannsen, B. F., Bruun, J., & Ellegaard, M. (2020). Jagten på den gode opgave: Identifikation af kriterier og implementering af peer feedback i praksis. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 16(28), Article 28.

Kaufman, J. H., & Schunn, C. D. (2011). Students' perceptions about peer assessment for writing: Their origin and impact on revision work. *Instructional Science*, 39(3), 387–406. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9133-6>

Kerman, N. T., Noroozi, O., Banihashem, S. K., Karami, M., & Biemans, H. J. A. (2022). Online peer feedback patterns of success and failure in argumentative essay writing. *Interactive Learning Environments*, 0(0), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2093914>

Latifi, S., Noroozi, O., & Talaee, E. (2021). Peer feedback or peer feedforward? Enhancing students' argumentative peer learning processes and outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 768–784.

<https://doi.org/10.1111/bjet.13054>

López-Pellisa, T., Rotger, N., & Rodríguez-Gallego, F. (2021). Collaborative writing at work: Peer feedback in a blended learning environment. *Education and Information Technologies*, 26(1), 1293–1310. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10312-2>

Lu, R., & Bol, L. (2007). A comparison of anonymous versus identifiable e-peer review on college student writing performance and the extent of critical feedback. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(2), 100–115. Scopus.

Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). 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/10.1016/j.jslw.2008.06.002>

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Nicol, D. J., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). 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., Jensen, T. W., & Bengtsen, S. S. (2020). "Vi er rigtig meget ens": Peer-dynamik i samarbejdet mellem specialeskrivende par. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 16(28), Article 28.

Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253–1278. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>

Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265–289. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80117-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80117-9)

Rodríguez, M. F., Nussbaum, M., Yunis, L., Reyes, T., Alvares, D., Jouban, J., & Navarrete, P. (2022). Using scaffolded feedforward and peer feedback to improve problem-based learning in large classes. *Computers & Education*, 182, 104446. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104446>

Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467–481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>

Topping, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>

Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I., & Elliot, A. (2000). Formative Peer Assessment of Academic Writing Between Postgraduate Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 149–169. <https://doi.org/10.1080/713611428>

Wichmann-Hansen, G., Jensen, T. W., & O'Toole, M. S. (2020). "Den varme stol". En model for peer-feedback i kollektiv vejledning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 16(28), Article 28.

Yang, M., Badger, R., & Yu, Z. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 179–200. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.004>

Yu, S., & Lee, I. (2016). Peer feedback in second language writing (2005-2014). *Language Teaching*, 49(4), 461–493. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000161>

Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209–222. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(95\)90010-1](https://doi.org/10.1016/1060-3743(95)90010-1)

Zhang, Y., & Schunn, C. D. (2023). Self-regulation of peer feedback quality aspects through different dimensions of experience within prior peer feedback assignments. *Contemporary Educational Psychology*, 74, 102210. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102210>

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