

Stilladsering til understøtning af studerendes kompetenceudvikling

Nanna Møller Mortensen¹, Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel tager afsæt i en empirisk case, der repræsenterer en typisk underviserudfordring med et kort undervisningsforløb uden vejledning. I casen er der blevet implementeret et stilladseringseksperiment, der har til formål at træne de studerendes kompetencer, understøttet af underviser- og peerfeedback. Artiklen præsenterer resultaterne af eksperimentet baseret på mundtlige og skriftlige evalueringsdata samt underviserens observationer. Resultaterne viser, at der hos både underviser og studerende opstod indsigt i de studerendes faglige udfordringer. Underviseren brugte disse erkendelser til at tilpasse undervisningen, mens de studerende kunne identificere deres egne læringsbehov. Artiklen fremhæver også, at læsning, spejling og diskussion af hinandens opgaver udgjorde et læringspotentiale for de studerende. Samtidig understreges vigtigheden af at ramme de studerendes aktuelle faglige niveau samt facilitering og understøtning af peerfeedback. Artiklens formål er at give undervisere indsigt i, hvilken fordele og udfordringer der kan opstå, hvis stilladsering benyttes til at understøtte studerendes kompetenceudvikling.

Introduktion

Studietiden på danske universiteter er og vil fortsat blive påvirket af optimering og tidsbesparelser som følge af både fremdriftsreformen og igangværende udspil til reformen for kandidatuddannelserne. Samtidig stiller kvalifikationsrammen og dens fokus på færdigheder og kompetencer som læringsmål høje krav til de studerendes evner. Studerende skal ikke blot have viden; de skal beherske et fagligt område, hvor de kan anvende faglig viden, demonstrere faglige færdigheder og kunne anvende dem i nye (usikre og uforudsigelige) kontekster (Illeris, 2009; Rienecker & Troelsen, 2023).

Kompetencekrav og forventningerne til hurtig indlæring kræver, at undervisere effektivt kan støtte studerendes læring og kompetenceudvikling. Korte forløb, hvor der skal læres og afprøves meget på blot 10-12 uger, er ikke usædvanlige på landets universiteter (Rienecker & Troelsen, 2023). Disse korte forløb er oftest designet uden en vejlederfunktion, som normalt anvendes ved skrivning af større opgaver og projektarbejde til at støtte de studerendes faglige arbejde, selvstændighed og overholdelse af studieordningens krav (Askehave et al., 2015; Simonsen & Wichmann-Hansen, 2019). Vejlederfunktionen indebærer oftest konkret vejledning og sparring på de studerendes selvstændige skriftlige produkter. Hertil foregår det oftest individuelt eller i mindre grupper, hvilket er ressourcemæssigt tungt og derfor ikke altid muligt at tilbyde de studerende. Dette har ført til undren over, hvordan studerendes kompetenceudvikling kan understøttes, når de læringsrum, hvori de studerende tilbydes faglig feedback og vejledning på deres arbejde, er begrænsede eller ikkeeksisterende. Hertil er jeg særligt optaget af, hvordan de studerendes kompetenceudvikling kan understøttes inden for den vanlige

¹ nannamm@socsci.aau.dk

undervisningsopsætning uden større ressourcemæssige tilføjelser. I denne artikel undersøger jeg netop denne udfordring ved at udforske didaktiske redskaber såsom stilladsering og peerfeedback som potentielle løsninger.

Artiklens empiriske afsæt er et evalueringsfagligt modul på en samfundsvidenskabelig bacheloruddannelse, der afvikles på blot seks uger inklusive en 72-timers individuel skriftlig eksamen. Udover at være et kort forløb er evaluering som fagdisciplin også et nyt og udfordrende fagområde for mange studerende på uddannelsen. En studerende udtrykte fx:

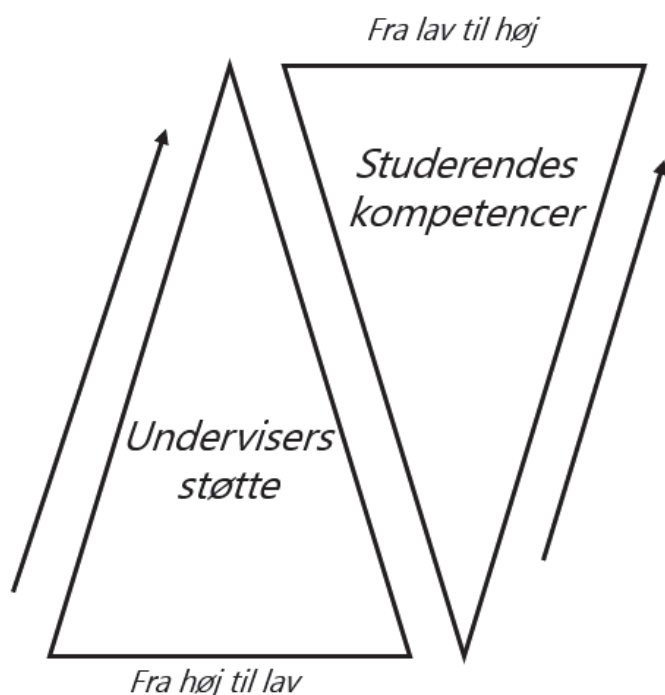
”Det er ekstremt svært at sætte sig ind i et helt nyt emne. Det er et nyt sprog, man skal til at lære – oven i at det er et lynkursus [...]. Så alt i alt skal man lære meget nyt på meget kort tid” (Fritekstfelt i spørgeskema, jf. metodeafsnit).

At det evalueringsfaglige område opleves som et nyt fagsprog, har resulteret i en stejl læringskurve for de studerende med en del frustration og usikkerhed undervejs. For at imødegå denne udfordring har jeg eksperimenteret med stilladsering i modulplanlægningen for at støtte de studerendes selvstændige arbejde med fagmaterialet og understøtte udviklingen af deres evalueringsfaglige kompetencer. Følgende spørgsmål danner afsættet for undersøgelsen: Hvilke muligheder og udfordringer forekommer ved anvendelse af stilladsering til at understøtte studerendes kompetenceudvikling løbende under en kort og komprimeret modulafvikling uden en vejlederfunktion? Sammen med de studerende har jeg evalueret stilladseringsprocessen. Denne evaluering affødte overvejelser om styrker og svagheder ved stilladsering som kompetenceopbyggende element, og hvilke yderligere didaktiske greb der kan indføres for at sikre et konstruktivt læringsudbytte.

Stilladsering

Stilladsering er en måde, hvorpå underviseren kan yde støtte, mens studerende tilegner sig nye færdigheder, og er derfor et oplagt didaktisk redskab, især når studerende bevæger sig ind på et nyt fagområde og skal tillære sig nye kompetencer. Begrebet blev først beskrevet af den amerikanske pædagogiske psykolog Jerome Bruner (Wood et al., 1976). Stilladsering refererer til ”just-in-time adult assistance”, hvilket gør det muligt for et barn eller en nybegynder at løse en opgave, som ellers ville have været ”beyond his unassisted efforts” (Wood et al., 1976, s. 90), og er derfor også tæt forbundet med Lev Vygotskys læringsteori om nærmeste udviklingszone (Rienecker & Troelsen, 2023).

Stilladsering har været meget anvendt inden for sprogundervisning, hvor en ”I do. We do. You do”-tilgang ofte benyttes. Underviseren begynder med at demonstrere, hvordan et problem skal løses (fx udtale), og trækker sig derefter gradvist tilbage, i takt med at de studerende opbygger deres sprogkompetencer. Inden for universitetspædagogik foregår stilladsering ofte ved, at ”undervisere formulerer opgaver til de studerende, hjælper dem med at komme i gang med opgaverne, og i forbindelse med feedback og vejledning på opgaveskrivningen” (Rienecker & Troelsen, 2023, s. 96). Uanset område bruges strukturerede udviklingsaktiviteter for gradvist at øge studerendes evner og handlefrihed, ”while reducing teacher-led direction” (Coulson & Harvey, 2013, s. 401). For at stilladsering kan blive en succes, kræver det, at de studerende tager over, i takt med at støtten og stilladset gradvist udfases (se figur 1).



Figur 1: Tilbageføringsmekanisme i stilladsering

Forfatterens egen tilvirkning

Stilladseringslitteraturen beskriver også, hvordan den lærendes omgivelser og samarbejde med peers kan give mulighed for merlæring (Wood et al., 1976). Grundantagelsen er, at "læring er socialt baseret, og det lærende menneske har brug for passende støtte fra sine omgivelser, hvis dets læring skal optimeres" (Hansen & Nielsen, 1999, s. 9). Dette betyder, at stilladseringen – udover via støtten fra en "ekspert" – også kan underbygges via peerfeedback fra fx "same-status learners", som oftest er på samme niveau, eller en del af det samme kursus eller den samme uddannelse som den lærende (Chun, 2020; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Når studerende – som feedbackgivere – for eksempel læser og vurderer medstuderendes tekster, skærpes deres blik på både videnskabelighedskriterier og deres egen tekst. Feedbacken til og fra peers understøtter derved, at de studerende opøver kompetencer til at vurdere, justere og redigere deres eget materiale (Topping, 2017). Stilladseringens opgave bliver derved at sikre den rette støtte, den rette ramme og det rette "stillads", for at en sådan peer-learning kan finde sted. Hertil må "eksperten" skabe den nødvendige iscenesættelse samtidig med løbende at tilbyde korrektion, råd og opsamling på de studerendes diskussioner og feedback (Hvass & Heger, 2018; Simonsen & Wichmann-Hansen, 2019; Zhu & Carless, 2018).

Setting: den empiriske kontekst og stilladseringseksperimentet

Det stilladseringseksperiment, som danner det empiriske afsæt for denne artikel, kan forstås som en situationsbestemt praksis, der er indlejret i en lokal uddannelseskontekst, som naturligvis sætter nogle rammer for arbejdet med de studerende (Simonsen & Wichmann-Hansen, 2019). Derfor præsenteres i det følgende en grundig beskrivelse af de specifikke omstændigheder og kontekstuelle forhold for det pågældende modul.

Case og erfaringer fra tidligere modulafviklinger

Inden implementeringen af stilladseringseksperimentet i 2023 bestod modulafviklingen (i 2021 og 2022) af cirka otte undervisningsgange a fire timer hver, hvoraf to timer var dedikerede til undervisning, og to timer sat af til workshop. Ud over dette blev der afholdt workshop og spørgetime, hvor de studerende fik hjælp til at

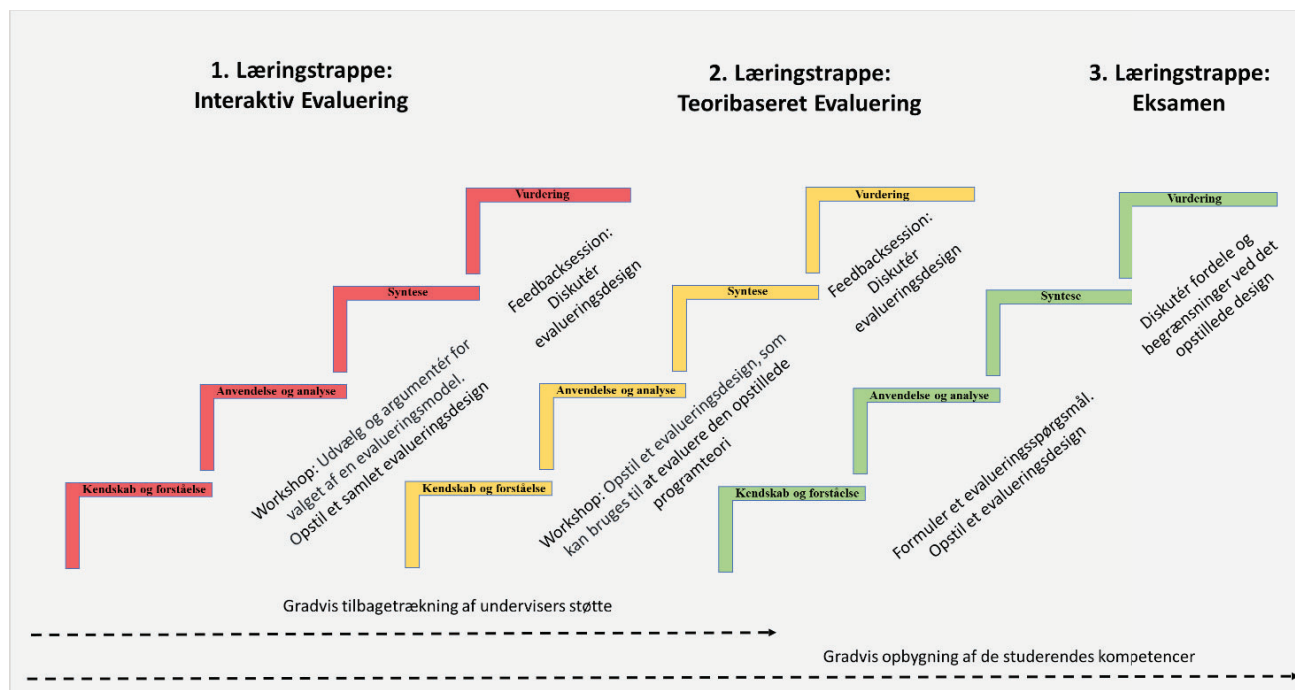
opsummere det faglige indhold og kunne stille spørgsmål inden eksamen. Modulet blev afsluttet med en individuel skriftlig eksamen, hvor opgaven typisk lød på at designe og diskutere et evalueringsdesign til en fiktiv case, hvorigennem de studerende skulle påvise færdigheder og kompetencer til at "rammesætte, planlægge og gennemføre evaluering af processer og effekter" samt "reflektere selvstændigt og kritisk over tilgange og metoder til at vurdere/evaluere processer og effekter af forbedrings- og udviklingsindsatser i organisationer" (jf. modulets læringsmål). Eksamensbesvarelsene blev bedømt med bestået/ikkebestået.

Både i 2021 og 2022 blev de studerende ved modulets start opdelt i administrative grupper, hvor de skulle vælge en case med en autentisk problemstilling. Grupperne arbejdede løbende med nyt evalueringsfagligt indhold i relation til deres valgte case under workshoppen. Formålet var at skabe et kollektivt læringsrum og støtte udviklingen af evalueringsfaglige kompetencer gennem vidensudveksling og faglige diskussioner (Askehave et al., 2015). Erfaringerne fra de to tidligere modulafviklinger indikerede imidlertid et behov for yderligere støtte til de studerendes arbejde med fagmaterialet og deres kompetencer til at anvende det. Tidligere eksamensbesvarelses viste, at de studerende kunne beskrive og forklare eksisterende evalueringsmodeller, men havde udfordringer med at udvikle deres eget evalueringsdesign. Flere oplevede også vanskeligheder i den mere diskuterende del af eksamensopgaven, hvilket resulterede i ikkebeståede eksamener. Dette indikerede et behov for konkret træning af disse kompetencer. Her var rationalet, at underviserens støtte og guiden ville være afgørende, for at en sådan øvebane ville understøtte de studerendes kompetenceudvikling. En anden udfordring var den begrænsede tid til feedback på de studerendes arbejde. De studerende skulle ikke udvikle et skriftligt produkt under modulafviklingen og blev derfor ikke tildelt en vejleder, som kunne give dem feedback og sparring på deres opgaveløsning. Der var derfor ikke designet et læringsrum med specifikt fokus på sparring og feedback på de studerendes opgaveløsning.

Stilladseringseksperimentet

Baseret på disse udfordringer satte jeg i 2023 et stilladseringseksperiment i gang, som skulle supplere den eksisterende modulafvikling (beskrevet ovenfor). Formålet var primært at understøtte de studerendes gruppearbejde med den selvvalgte case, som udførtes på modulets workshops. Det var særligt oplagt at gøre dette i 2023, da jeg dette år var blevet den primære underviser på modulet, og det var et mindre hold (24 studerende). Dette gjorde det ressourcemæssigt lettere at tilbyde dem feedback, hvilket jeg blev tildelt 15 timer til. Derudover gennemførte jeg også mit adjunktpædagogikum dette år, hvilket gav mig mulighed for at dykke ned i en selvvalgt didaktisk udfordring.

Stilladseringseksperimentet bestod primært af to dele: 1) en ny opgavestruktur for modulets workshops, der i højere grad afspejlede eksamensopgaven (defineret som læringstrapper – baseret på princippet om strukturerede udviklingsaktiviteter, jf. teoriafsnit), og 2) feedbacksessioner, som indebar, at de studerende skulle udvikle skriftlige produkter og modtage underviser- og peerfeedback herpå (defineret som læringstrappernes gelænder – baseret på principper om feedback og vejledning på opgaveløsning af "underviser/ekspert" samt "same-status learners", jf. teoriafsnit). Idéen var, at gelænderet skulle anvendes mindre og mindre, efterhånden som de studerende blev mere komfortable med at "gå op ad trappen" (tilbagetrækningsmekanisme i stilladsering, jf. teoriafsnit). Dette er illustreret ved, at læringstrapperne går fra rød til grøn (se figur 2).



Figur 2: Læringstrapper i stilladseringseksperiment

Forfatterens egen tilvirkning

Stilladseringseksperimentet indeholdt tre læringstrapper, hvoraf to blev gennemført løbende under modulafviklingen, og den sidste blev udgjort af eksamen. Læringstrapperne var strukturerede således, at de studerende gradvist arbejdede med forskellige taksonomiske niveauer i forhold til to udvalgte evalueringsområder. De anvendte de samme grundbegreber i alle trappeopstigninger, og forventningen var, at de kunne bringe deres viden og erfaring ind i den næste opgaveløsning, selvom de arbejdede inden for forskellige dele af evalueringslitteraturen. Til eksamen var der ikke det samme fast definerede fagområde at "støtte sig op ad". Derimod skulle de studerende selv udvælge de evalueringstraditioner og -tilgange, som de fandt mest relevante for den stillede eksamensopgave. På det tredje trin af læringstrappen (syntese) skulle de studerende designe og producere et evalueringsdesign, som de skulle dele med de andre grupper og underviseren. På det fjerde trin (vurdering) skulle de studerende diskutere, vurdere og evaluere deres medstuderendes og deres eget design. Tanken var, at de studerende under modulets afvikling skulle støttes i dette sidste trin ved at modtage feedback fra peers og underviser. At de studerende forholder sig konstruktiv og kritisk til andre studerendes opgaveløsning, forventes også at have en afsmitningseffekt på, hvordan de forholder sig til deres eget produkt, og medvirker dermed til opbygningen af kritisk refleksiv tænkning, som de uden støtte skulle demonstrere til eksamen (jf. peerfeedback i teoriafsnittet).

Metode

Dataindsamling og analytisk tilgang

I dette afsnit gives en beskrivelse af den dataindsamling, der har fundet sted, og den analytiske tilgang, som er blevet benyttet til at analysere de indsamlede data. For at vurdere muligheder og barrierer i stilladseringseksperimentet med hensyn til understøttning af de studerendes kompetenceudvikling fokuserede jeg under modulafviklingen på to aspekter: 1) min egen refleksion over processen og de studerendes udbytte og 2) dialog med de studerende, hvor jeg søgte deres perspektiver på processen med særligt fokus på forbedringer samt deres syn på udbyttet af stilladseringseksperimentet, herunder feedbacksessionerne.

Begrundelsen herfor var i høj grad et ønske om at trække på en samskabende forskningspraksis med fokus på at "include the insights of people working and receiving public services as a form of knowledge" (Krogstrup & Mortensen, 2021, s. 68).

Dette resulterede i fire konkrete punkter for dataindsamling, som ses i tabel 1. Disse punkter blev suppleret med mere uformelle data, herunder mine løbende iagttagelser af modulafviklingen, sparring med en pædagogisk vejleder, der observerede udvalgte dele af undervisningen og feedbacksessionerne, samt dialoger med de studerende om modulet og deres udfordringer. Afslutningsvis gav jeg mulighed for, at de studerende anonymt kunne give deres perspektiver på og vurdering af modulet ved hjælp af et spørgeskema. Der blev derved også sikret metodisk bredde ved at anvende både kvalitative og kvantitative data. I min metodiske tilgang har jeg trukket på en nyere forskningstendens inden for uddannelsesudvikling, som netop understreger behovet for at inddrage forskellige perspektiver og materialer for at undersøge og forklare værdien af nye tiltag (Bamber & Stefani, 2016; Simonsen & Wichmann-Hansen, 2019).

Dataindsamlings tidspunkt	Datatype	Indhold
1. Efter første feedbacksession	Kvalitativ	A) Åben dialog i plenum, ca. 15 studerende til stede (lydoptagelse og noteform) B) Undervisers egne refleksionsnoter over 1. feedbacksession og evalueringen foretaget sammen med de studerende (noteform)
2. Efter anden feedbacksession	Kvalitativ	A) Åben dialog i plenum, ca. 15 studerende til stede (lydoptagelse og noteform) B) Undervisers egne refleksionsnoter over feedbacksessionerne og evalueringen foretaget sammen med de studerende (noteform)
3. Afslutning på modulet	Kvantitativ	A) Spørgeskema udsendt til studerende (16 besvarelser ud af 24 mulige). I spørgeskemaet skulle de studerende bl.a. vurdere udbyttet af forskellige undervisningsaktiviteter på en Likert-skala (herunder også feedbacksessionerne) samt vurdere, bl.a. i hvor høj grad de havde oplevet en løbende faglig dialog og feedback igennem modulet med og fra undervisere og peers (se tabel 2 for detaljer). Spørgeskemaet indeholdt flere fritekstfelter, hvori de studerende kunne komme med uddybende kommentarer.
4. Eksamensbesvarelser, bedømmelse og feedback på eksamen	Kvalitativ og kvantitativ	A) Undervisers egne refleksionsnoter over eksamensbesvarelserne B) Undervisernoter under eksamensdialog og feedback med de studerende

Tabel 1: Overblik over dataindsamling

Dataindsamlingen blev formet af det, De Vaus (2001) kalder "initial narrative". Dette indledende narrativ udgør forskerens første historie, forståelse eller fortælling, der bygger på overordnede forskningsspørgsmål og mål for undersøgelsen (muliggørelse af understøtning af studerendes kompetenceudvikling) samt foreløbige idéer eller teorier (stilladsering). Det indledende narrativ hjælper med at skabe en struktur for forskningsdesignet og har til formål at give forskeren en retning og et overblik over, hvad han eller hun forsøger at opnå med undersøgelsen. I tabel 2 er det illustreret, hvordan jeg anvendte mit indledende narrativ til at forme spørgsmålene i spørgeskemaet, hvor parentes angiver koblingen til eksperimentets formål og/eller anvendte teoretiske begreber.

Oplevelse af mål (vurdering fra 1 til 5)	• I hvor høj grad har du oplevet en løbende faglig dialog og feedback igennem modulet med og fra dine medstuderende (mål om mere feedback og faglig dialog)? • I hvor høj grad har du oplevet en løbende faglig dialog og feedback igennem modulet med og fra dine undervisere (mål om mere feedback og faglig dialog)? • I hvor høj grad har du oplevet at få den nødvendige hjælp og støtte af underviser til at kunne arbejde med det faglige materiale og de stillede opgaver (mål om stilladsering og at tilbyde passende støtte)? • I hvor høj grad har du oplevet, at der er blevet opbygget et trygt og godt kollektivt læringsmiljø på modulet, som har bidraget positivt til din læring (mål om stilladsering og udbytte af samarbejde med peers)? • I hvor høj grad har du oplevet at have fået erfaring med at anvende, afprøve og diskutere det faglige stof løbende igennem modulet (mål om træning af eksamen, faglige færdigheder og kompetenceudvikling)? • I hvor høj grad har du oplevet at have opnået erfaring med at opstille et evalueringsdesign (mål om træning af eksamen, faglige færdigheder og kompetenceudvikling)? • I hvor høj grad har du oplevet at føle dig klædt på til eksamen (mål om træning af eksamen, faglige færdigheder og kompetenceudvikling)?
--	--

Tabel 2: Spørgsmålsbatteri i spørgeskema og de enkelte spørgsmåls kobling til mål for undersøgelse eller teoretiske begreber

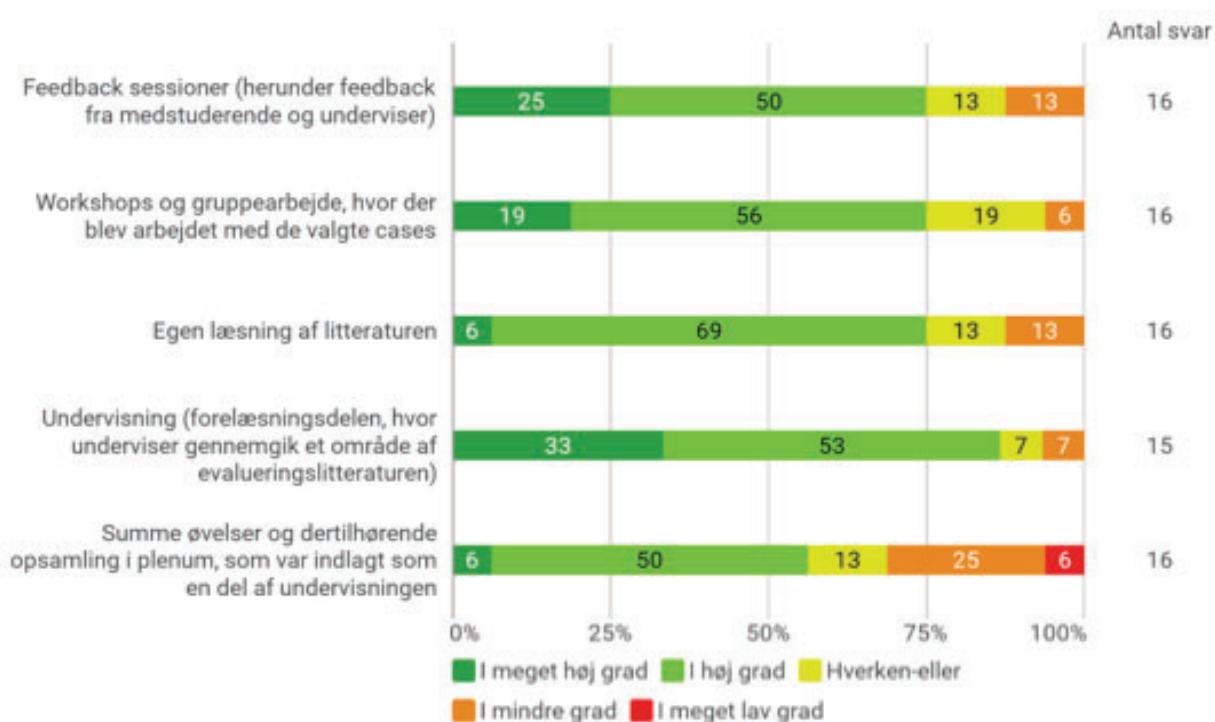
Denne tilgang blev valgt for netop at undgå større mængder "ufokuserede" og "umættede" data, som kan være svære at analysere og drage konklusioner på baggrund af (Dahler-Larsen, 2008; Langley, 1999). Det indledende narrativ er ikke statisk eller låst, men ændres og udvikles i løbet af forskningsprocessen, især når nye data og indsigter opstår. På den måde var det muligt at bibeholde en vis åbenhed overfor feltet og de empiriske fund, som trådte frem i løbet af dataindsamlingen. For eksempel opstod der efter den første feedbacksession en diskussion om sårbarheder i forbindelse med at aflevere skriftlige produkter og modtagelse af feedback. Dette blev ligeledes et opmærksomhedspunkt i mine egne refleksionsnoter, hvor jeg blev optaget af at skabe et trygt læringsmiljø for de studerende til den næste feedbacksession, hvilket ledte til en teoretisk nysgerrighed omkring underviserens rolle i at iscenesætte et konstruktiv feedbackmiljø (jf. Diskussion).

Efter transskribering af lydoptagelserne og gennemgang af datakilderne identificerede jeg forskellige empiriske temaer, som udsprang af mit indledende narrativ og de indsigter, der var blevet opnået gennem indsamlingen af data. For at forme de endelige temaer vendte jeg tilbage til teori og forskning inden for stilladseringsområdet, hvilket sikrede, at mine analysepunkter havde både empirisk og teoretisk relevans. Med udgangspunkt i denne

tilgang blev følgende tre hovedpunkter genereret. a) Underviser som støtte: diagnosticering af de studerendes udfordringer (jf. stilladseringsteori om underviserens rolle). b) Peer-learning: støtte, eller blind leder de blinde? (Jf. teori om peerfeedback og stilladsering heraf). c) Opgavestruktur som støtte: behov for mere succes og selvtillid (jf. stilladseringsteoriens begreber om strukturerede udviklingsaktiviteter og tilbagetrækningsmekanismen).

Resultater

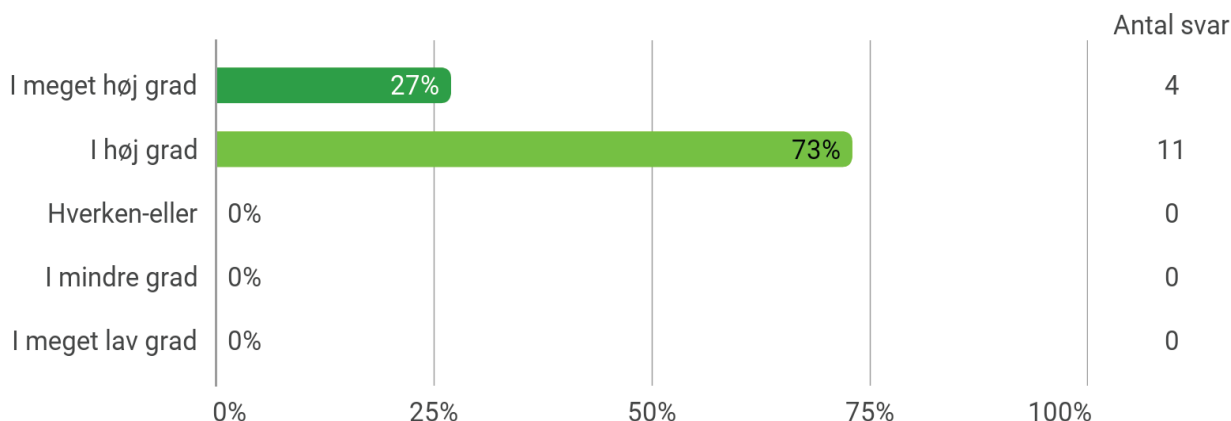
Inden jeg mere specifikt analyserer gennemførelsen af samt udfordringer og muligheder ved stilladseringseksperimentet, vil jeg som en generel observation fra de skriftlige evalueringer påpege, at 75 % af de studerende vurderede feedbacksessionerne og workshopene som udbytterige. Kun overgået af undervisningsaktiviteten forelæsning, hvor underviser gennemgik fagligt stof (se figur 3).



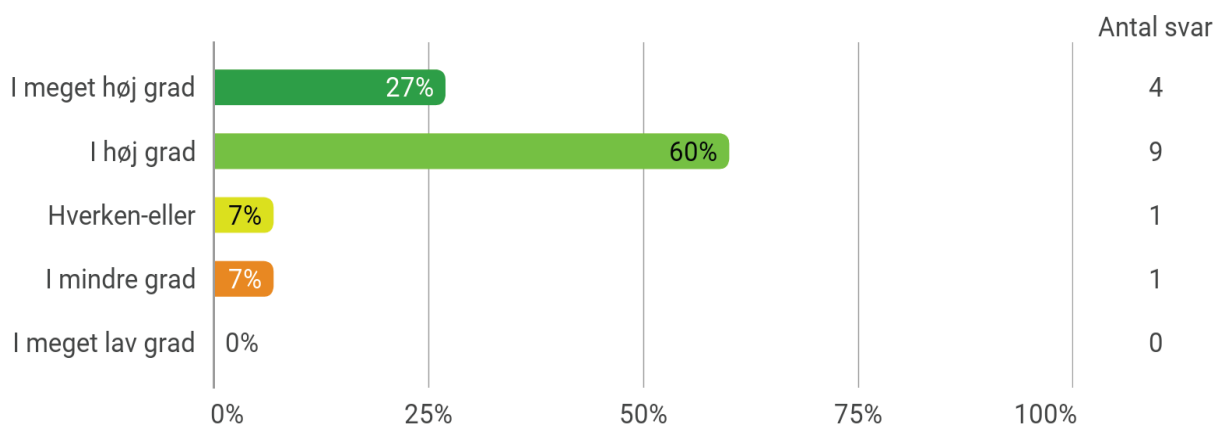
Figur 3: I hvor høj grad har du oplevet de følgende undervisningsaktiviteter på modulet som udbytterige?

Underviser som støtte: diagnosticering af de studerendes udfordringer

Ét af formålene med stilladseringseksperimentet var at øge og muliggøre en højere grad af feedback og faglig dialog mellem underviser og studerende. Derfor var jeg interesseret i at undersøge, om de studerende oplevede en løbende faglig dialog og feedback fra underviseren. Derudover var det, jf. stilladseringsteorien, særlig vigtigt at tilbyde de studerende en passende støtte, som netop matchede deres faglige udvikling og selvstændighed. Jeg spurgte derfor også til, om de havde oplevet at få den nødvendige hjælp og støtte af underviser. Besvarelsene fra spørgeskemaerne tegner et billede af, at dette i høj grad var lykkedes. De studerende har overvejende givet positive tilbagemeldinger på de to spørgsmål (se figur 4 og 5).



Figur 4: I hvor høj grad har du oplevet en løbende faglig dialog og feedback igennem modulet med og fra dine undervisere?



Figur 5: I hvor høj grad har du oplevet at få den nødvendige hjælp og støtte af underviserne til at kunne arbejde med det faglige indhold og de stillede opgaver i workshoppen?

Som underviser kunne jeg konstatere, at stilladseringseksperimentet, udover at give mulighed for at tilbyde de studerende faglig feedback, også gjorde, at jeg fik indsigt i og forståelse for deres faglige udfordringer. Baseret på det skriftlige materiale fra den første feedbacksession kunne jeg kortlægge fem fælles udfordringer blandt de studerende (eksempelvis manglende applicering af valgte evalueringsmodeller, vanskeligheder med at bruge evalueringsfaglige termer og svært ved at forlade et redegørende niveau, jf. egne refleksionsnoter i dataindsamlingspunkt 1).

Disse udfordringer blev adresseret under selve feedbacksessionen og blev også direkte inddraget i min planlægning af kommende undervisningsgange. Efter afslutningen af den første feedbacksession skrev jeg fx en note til mig selv: "Gå tilbage til grundbegreber, fx [...] – summativ og formativ – adskillelse af proces, output og outcome." Jeg noterede også: "Godt med feedbacksession – gav mig et indblik i deres udfordringer og niveau, som jeg tager direkte med ind i min undervisning" (Kvalitativ dataindsamling efter første feedbacksession – egne refleksionsnoter).

Til den kommende undervisning blev der også designet flere summeøvelser, der specifikt skulle håndtere de kortlagte udfordringer. Jeg oplevede i den efterfølgende undervisning, at der var et stort engagement i disse summeøvelser, og opsamlingen i plenum gav anledning til god dialog og mange spørgsmål. Under dialogen gestikulerede én af de studerende, at hans hoved eksploderede (formentlig for at illustrere, at noget "gik op for

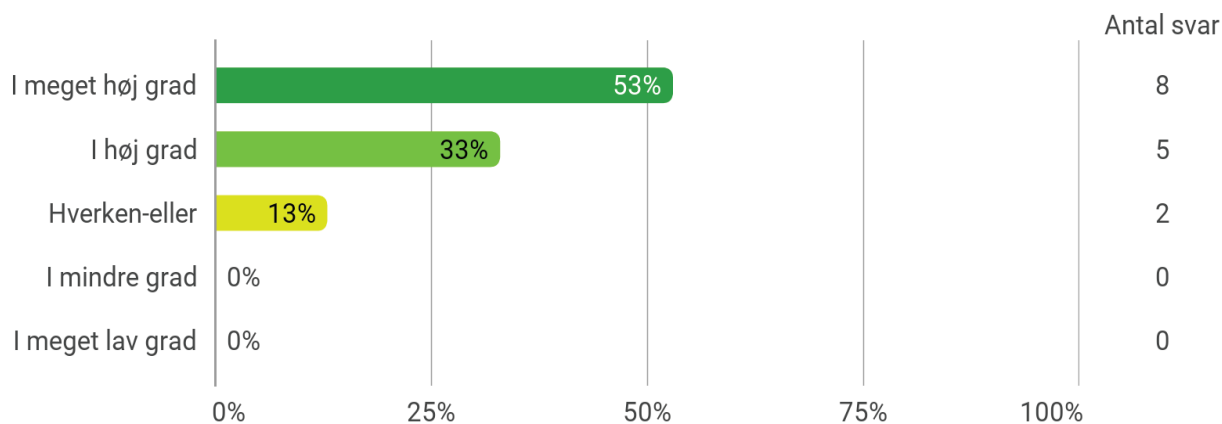
ham"). Som underviser fik jeg fornemmelsen af, at indholdet ramte de studerendes udfordringer og derfor var udfordrende, men samtidig, at dialogen var med til at skubbe til deres forståelse af det faglige indhold. Min pædagogiske vejleder observerede også disse summeøvelser og noterede bl.a., at hun oplevede de studerende som "nysgerrige, undrende og spørgende", men at øvelserne muligvis kunne kræve mere opfølgning. Det faglige engagement og de mange spørgsmål, som jeg syntes at kunne observere, kunne også skyldes, at de studerende selv havde prøvet at arbejde med det faglige indhold og derigennem var blevet opmærksomme på deres egne udfordringer. Som én af de studerende udtrykte det:

"Når man har sådan et seminar [feedbacksession], så begynder man at snakke om det, og så er der måske nogle ting, som jeg ikke forstod, men øhm, ligesom ikke vidste, at jeg ikke forstod, altså hvad siger man? Der kom lige nogle ting frem, som jeg ikke selv havde tænkt over. Hvilket jeg synes, er vildt fedt" (Kvalitativ dataindsamling efter anden feedbacksession).

Dette kan indikere, at både underviser og studerende blev opmærksomme på faglige udfordringer igennem feedbacksessionerne. For underviseren blev dette et brugbart redskab til undervisningstilrettelæggelsen for at sikre tilpas udfordrende undervisning i forhold til de studerendes faglige niveau. Samtidig var det nyttigt for de studerende med hensyn til at kunne identificere deres egne læringsbehov, hvilket er et centralt led i kompetenceudvikling (Rienecker & Troelsen, 2023, s. 43).

Peer-learning: støtte, eller blind leder de blinde?

Ambitionen om at gøre de studerende til hinandens sparringspartnere bar i høj grad frugt, og det kommer bl.a. til udtryk ved, at 86 % oplevede et trygt og godt kollektivt læringsmiljø, der bidrog positivt til deres læring (se figur 6).



Figur 6: I hvor høj grad har du oplevet, at der er blevet opbygget et trygt og godt kollektivt læringsmiljø på modulet, som har bidraget positivt til din læring?

Forskning tyder på, at peerfeedback er en effektiv metode til at træne studerende i at genkende og anvende videnskabelighedskriterier, hvilket øger deres kompetencer i at skrive akademiske opgaver (Wichmann-Hansen et al., 2020). Én af de studerende beskrev det oplevede læringspotentiale, der ligger i at læse andres opgavebesvarelser og sætte det i relation til ens egen opgave, således:

"Jeg synes, det har været meget givende også at læse de andres arbejde, fordi der har været lidt forvirring omkring, hvad man egentlig skulle. Vi har jo aldrig prøvet at lave det før [evalueringsdesign], men så se sådan, at der er forskellige muligheder for at udarbejde et produkt, og det at få feedback på noget af det, som man måske ikke helt forstod, så kan man forstå det lidt bedre og sætte det i relation til sit eget produkt."

(Kvalitativ dataindsamling efter anden feedbacksession).

Der var dog også mere negative holdninger til peerfeedbacken, for eksempel: "Synes, at feedback fra medstuderende var lidt som blind leder de blinde, men det var rart, at lærer giver feedback på andres i forhold til forskellige tilgange til evalueringer og opsætningen" (Fritekstfelt i spørgeskema). Der blev også peget på følgende: "Feedbackfunktionen har fungeret godt, men måske kunne der opstilles nogle 'guidepunkter' for eventuelle områder at give feedback på" (Fritekstfelt i spørgeskema). Hertil, at det er vigtigt at være opmærksom på den sårbarhed, der også kan forekomme i feedbacksituationen, og nødvendigheden af at skabe et trygt miljø. Hertil udtalte én af de studerende:

"Det er meget grænseoverskridende at skulle få feedback og de usikkerheder, man har. Er det godt nok? Har vi forstået det her rigtigt? Men det er dejligt, at det er i plenum, så det netop er trygt. Også det med, at man hører om alle andres" (Kvalitativ dataindsamling efter første feedbacksession).

Det ovenstående beretter om, at de studerende oplevede et læringspotentiale i at læse, spejle sig i og diskutere hinandens opgavebesvarelser, men at der var behov for mere tydelig facilitering og iscenesættelse af peerfeedbacken. En bedre facilitering af peerfeedbacken og skabelse af et trygt læringsrum fyldte også meget i mine egne refleksionsnoter efter den første feedbacksession. Jeg lavede flere ændringer i setuppet til det andet feedbackseminar for bl.a. at give de studerende en mere aktiv rolle og selv få en mere tilbagetrukket rolle (jf. tilbagetrækningsmekanismen i stilladsering).

Opgavestruktur som støtte: behov for mere succes og selvtillid

At opgaverne under modulet i højere grad afspejlede eksamensopgaven, og at de studerende, til forskel fra tidligere år, løbende under modulafviklingen skulle udarbejde skriftlige produkter, viste sig som særligt relevant for understøtningen af deres kompetenceudvikling. De studerende oplevede det som både rart og givende at have prøvet at opstille et evalueringsdesign, før de skulle til eksamen:

"Det var rart at prøve at skrive noget, så det ikke var første gang, at vi faktisk har det skriftlige produkt, er til eksamen. At vi lige får lov at prøve det, og at vi så gør det i grupper, så man ligesom får lov at sparre lidt med hinanden, hvis man sådan er lidt usikker på begreber og sådan noget" (Kvalitativ dataindsamling efter anden feedbacksession).

"At udarbejde et skriftligt produkt var med til at give føling for den skriftlige eksamen, så det ikke er første gang" (Fritekstfelt i spørgeskema).

Som underviser oplevede jeg en progression i det skriftlige materiale, især hvad angik eksamen. Efter den første feedbacksession havde jeg noteret, at der skulle vendes tilbage til grundbegreber, mens mine eksamensnoter angav, at de studerende havde "styr på grundbegreber [...] – tidligere [år] oplevet fejl heri" (jf. egne refleksionsnoter i dataindsamlingspunkt 4). En mulig forklaring herpå kan være at feedbacksessionerne med skriftlige afleveringer og den tættere faglige dialog mellem underviser og studerende havde skabt en trial and error-tilgang, der gjorde, at de studerendes udfordringer var blevet opfanget og adresseret og dermed ikke kom til dominere eksamensbesvarelserne. Én af de studerende sagde eksempelvis:

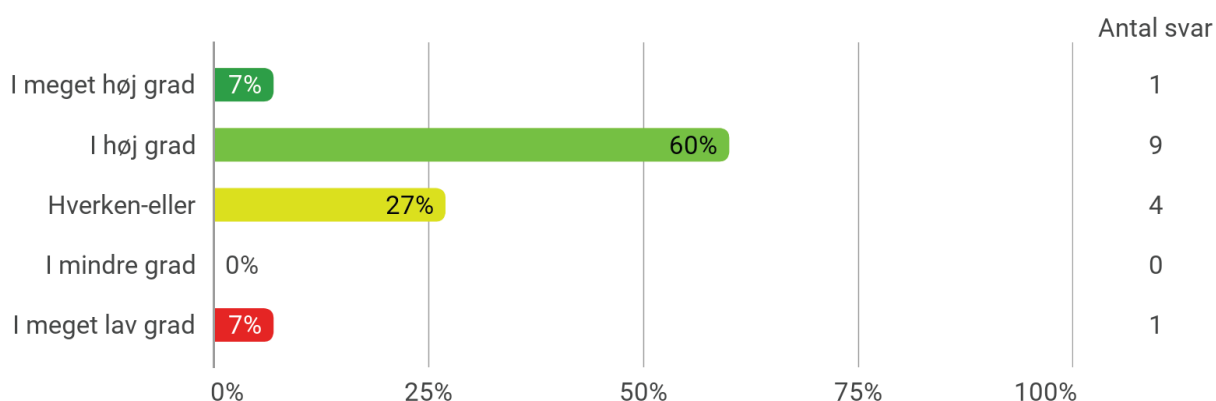
"Også det med, at vi har en masse læring på grund af vores fejl, så vi ved, hvad vi ikke skal gøre næste gang. Så man bliver bedre fra gang til gang, så til eksamen, så kan man snildt det" (Kvalitativ dataindsamling efter anden feedbacksession).

Dog er det mindre klart, om de studerende oplevede, at deres erfaringer fra tidligere opgaveløsninger havde øget deres evner og handlemuligheder, hvilket var én af forventningerne (jf. afsnittet om

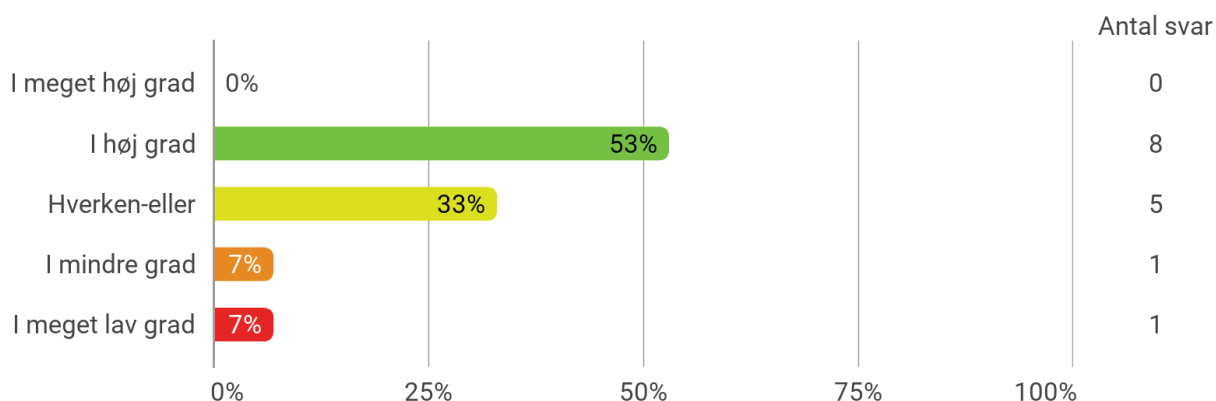
stilladseringseksperimentet). Én af de studerende udtalte sig om forskellen mellem den første og anden feedbacksession på følgende måde:

"Der var flere begreber, man kunne koble på, og man havde ligesom fanget fidusen. Men jeg vil ikke sige, at det var nemmere, men jeg kunne sige mere. Men jeg synes, at det stadigvæk var svært, og man skulle holde tungen lige i munden" (Kvalitativ dataindsamling efter anden feedbacksession).

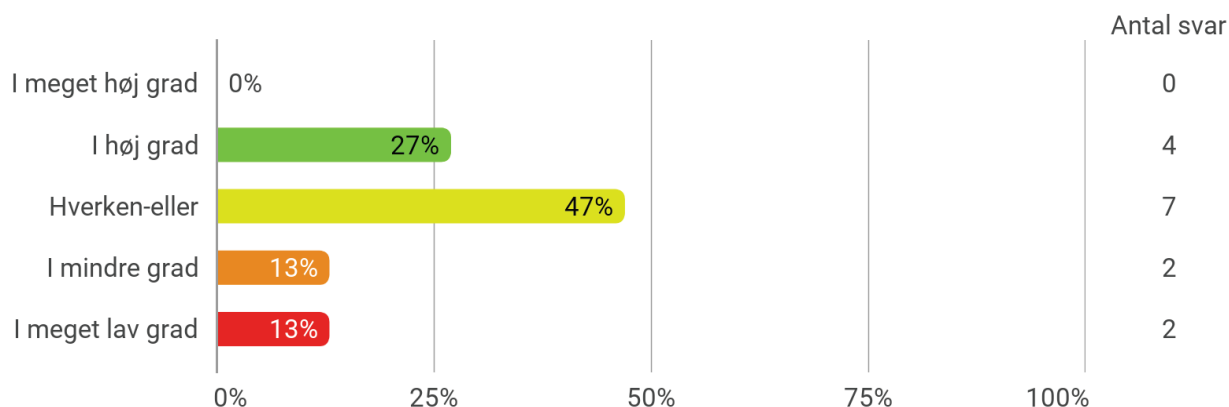
Ligeledes tegnede spørgeskemaresultaterne et blandet billede af, om de studerende oplevede at have opnået erfaringer, som har forberedt dem til eksamen. De studerende gav overvejende udtryk for, at de oplevede at have anvendt, afprøvet og diskuteret det faglige indhold løbende igennem modulet (figur 7), men der var en mere negativ tilbagemelding på, om de havde oplevet at opnå erfaring med at opstille et evalueringsdesign (figur 8). Dette på trods af, at de to gange i løbet af modulet havde opstillet et evalueringsdesign, som de havde afleveret og fået feedback på. En forklaring herpå kan være, at de har oplevet, at de ikke har mestret opgaven. Hvilket også kan forklare, hvorfor størstedelen har svaret "hverken-eller", "i mindre grad" og "i meget lav grad" (11 ud af 15) til, om de føler sig klædt på til eksamen (figur 9).



Figur 7: I hvor høj grad har du oplevet at have fået erfaring med at anvende, afprøve og diskutere det faglige indhold løbende igennem modulet?



Figur 8: I hvor høj grad har du oplevet at have opnået erfaring med at opstille et evalueringsdesign?



Figur 9: I hvor høj grad har du oplevet at føle dig klædt på til eksamen?

Diskussion

Universitetsstuderende skal ikke blot besidde viden, men være i stand til at anvende deres faglige færdigheder og kompetencer. For at opbygge sådanne kompetencer er det nødvendigt at træne dem, men det kan være udfordrende at skabe tilstrækkelig tid og rum til dette inden for en begrænset tidsramme og et begrænset ressourcebudget. I denne artikel har jeg analyseret en konkret case, der repræsenterer den typiske udfordring for undervisere med at støtte studerendes kompetenceudvikling under et kort forløb (6 uger) uden en vejlederfunktion. I denne specifikke case har jeg eksperimenteret med, hvordan studerende ved at lave strukturerede opgaver løbende igennem modulafviklingen kan træne deres faglige færdigheder og kompetencer inden eksamen. Jeg har forsøgt at tilbyde passende støtte i processen, blandt andet via underviser- og peerfeedback. I det følgende vil jeg diskutere resultatet af dette stilladseringseksperiment og sætte det i relation til argumenter og fund i forskningslitteraturen om stilladsering og peerfeedback. Først udfoldes de muligheder, som eksperimentet gav for at understøtte de studerendes kompetenceudvikling. Derefter reflekteres der over, hvilke udfordringer og forbedringspunkter der med fordel kan arbejdes videre med.

Den første identificerede mulighed, som stilladseringseksperimentet gav for at understøtte de studerendes kompetenceudvikling, var, at de studerende fik mulighed for at "træne" deres faglige færdigheder og kompetencer inden for det evalueringsfaglige felt. To gange i løbet af modulafviklingen skulle de studerende i grupper aflevere et skriftligt produkt, hvor de skulle anvende deres faglige viden i relation til en case – hvilket i høj grad afspejlede eksamensopgaven, som modulet afsluttedes med. De studerende fik dermed adskillige og varierede forsøg til at udvikle et skriftligt produkt inden eksamen, hvilket lod til at skabe en trial and error-tilgang. En risiko ved denne tilgang er dog en "teaching to the test"-tilgang snarere end en egentlig kompetenceudvikling, hvor de studerende vil kunne anvende deres tillærte evalueringskompetencer i nye (usikre og uforudsigelige) kontekster. Undersøgelsesomfang og -længde har ikke givet mulighed for at udforske de studerendes senere anvendelse af deres evalueringsfaglige kompetencer. For at imødegå denne udfordring har jeg haft et særligt fokus på at følge processer og nysgerrigt undersøge de studerendes egen oplevelse af deres progression og læring frem for eksempelvis at sammenholde eksamensresultaterne med eksamensresultater fra tidligere år. I det empiriske materiale fandt jeg flere indikatorer på, at stilladseringseksperimentet medvirkede til en trial and error-læringstilgang. De studerende italesatte eksempelvis selv, hvordan de lærte af deres fejl og blev bevidste om, hvad de ville gøre anderledes til den næste skriftlige aflevering og eksamen. Herunder også, at de oplevede løbende at "fange fidusen" og blive i stand til at koble flere begreber, osv.

Den anden mulighed, som stilladseringseksperimentet havde med hensyn til understøtning af de studerendes

kompetenceudvikling, var de studerendes identificering af deres egne læringsbehov. Det blev bl.a. italesat, hvordan afleveringerne af skriftlige produkter, feedbacken og de faglige dialoger hjalp de studerende med at få øje på elementer, som de ikke forstod, men ikke tidligere havde været opmærksomme på, at de ikke forstod. Rienecker og Troelsen (2023) påpeger netop, at de studerendes evne til at identificere deres egne læringsbehov er afgørende for kompetenceudvikling. Som udfoldet i teori afsnittet kan én af fordelene ved peerfeedback være, at den person, der "leverer" feedbacken, profiterer lige så meget som og endda mere end den person, der "får" den. Empirien viste, at de studerende oplevede det som støttende og lærende at læse hinandens opgavebesvarelser, især hvad angik struktur og opsætning. Wichmann-Hansen et al. (2020) har i deres forskning påvist, at studerendes individuelle læseoplevelser kan have værdi i sig selv og bruges som grundlag for at udvikle generelle kriterier for forskellige fremstillingsformer. I den analyserede case argumenterede de studerende for, at indsigten i andres opgaver var særligt brugbar, da de ikke havde nogen erfaringer med fagområdet og derfor var usikre på, hvordan de skulle tackle opgaven. Dette understreger betydningen af peersupport og forskellige former for stilladser, når der arbejdes med nye fagområder. Samtidig gav indblikket i de forskellige opgavetilgange de studerende mulighed for aktivt at diskutere og vurdere de forskellige opgavebesvarelser. De fandt det brugbart at høre feedbacken til de andre grupper, og det hjalp dem med at lokalisere deres egne faglige udfordringer. På den måde styrkede feedbacksessionerne de studerendes dømmekraft og trænede, hvad Tai et al. (2018) kalder studerendes evaluative judgement, forstået som evnen til at træffe kvalificerede beslutninger om deres eget og andres arbejde på egen hånd. Opbygningen af evaluative judgement kan støtte de studerende i at tage ejerskab over deres egen læring ved for eksempel at blive opmærksomme på deres egne faglige udfordringer, samtidig med at det hjælper dem med at udvikle kompetencer i selvstændig kritisk refleksiv tænkning (Tai et al., 2018).

Den tredje mulighed og styrke ved stilladseringseksperimentet var, at underviseren, ved at læse de skriftlige opgaver, fik indblik i de studerendes faglige styrker og udfordringer. Ifølge Wood et al. (1976) kræver stilladsering, at underviseren, udover viden om opgaven og det faglige indhold, også besidder evnen til at diagnosticere den lærendes udfordringer. Dette kan være besværligt, hvis den faglige dialog er begrænset, og de studerende for eksempel ikke skal aflevere et produkt, men blot deltager i undervisning. Ved aflevering af de skriftlige produkter blev der skabt et naturligt tilbage spil til underviseren, som blev brugt til at diagnosticere de studerendes faglige udfordringer. Disse udfordringer blev både adresseret i selve feedbacksessionerne og den efterfølgende undervisning. Med henvisning til stilladsering kunne underviseren dermed kontinuerligt arbejde på at tilbyde tilpas udfordrende undervisning og (summe)øvelser, der passede til de studerendes aktuelle niveau (Bruner, 1978).

De empiriske fund afslørede også flere udfordringer i stilladseringseksperimentet. Selvom de studerende lærte af deres fejl, opnåede de ikke nødvendigvis en følelse af at mestre de stillede opgaver. I stilladseringsteorien bliver det understreget, at studerende skal præsenteres for en passende sværhedsgrad og passende forventninger. Strukturerede udviklingsaktiviteter anvendes for gradvist at øge de studerendes evner og handlefrihed, mens støtten fra underviseren/eksperten udfases (Coulson & Harvey, 2013). Der sker derved en kontinuerlig vurdering og opvejning af de studerendes evner og støttebehov fra underviserens side. Hertil beskriver den klassiske flowteori, hvordan man kan opnå en optimal tilstand af engagement, fordybelse og tilfredsstillelse i forbindelse med en opgave, hvis den rette balance mellem udfordringen og færdigheder mødes (Knoop & Linstad, 2023). En flowtilstand afhænger af, om man er investeret i et realistisk mål, og om evner matcher mulige handlinger (Csikszentmihalyi, 2009). Dette vil selvfølgelig afhænge af de individuelle studerende, men meget tyder på, at niveauet/sværhedsgraden i de strukturerede udviklingsaktiviteter i stilladseringseksperimentet ikke var passende. De studerende fortalte, at de oplevede de stillede opgaver som

svære. Dette lod til at skabe (for) mange frustrationer og (for) meget usikkerhed, som til tider gjorde det svært for dem at løse eller komme videre med opgaverne. Flowteorien beskriver netop, hvordan beslutninger og handlinger i en tilstand af flow vil flyde naturligt uden tvivl og tøven (Csikszentmihalyi, 2009). En dimension, der bør udforskes og tilpasses nærmere, er altså, hvordan der kan skabes et mere passende opgaveniveau. En måde at imødekomme dette på kunne være at indbygge en progression i kravene til de studerende (Barnes & Cheng, 2018). Dette ville indebære, at de studerende begyndte med lettere og mere tilgængelige opgaver, som gradvist blev mere komplekse (Semsar & Casagrand, 2017). Konkret i dette eksperiment kunne den første skriftlige aflevering gøres "lettere", ved at de studerende "kun" skulle udvælge én bestemt evalueringsmodel og argumentere herfor. Senere i forløbet, når de studerende havde mere erfaring og faglig viden, kunne de blive bedt om at anvende modeller og tilgange. Semsar og Casagrand (2017) beskriver netop, hvordan "scaffolding aims to control the elements of a task, allowing a novice learner to complete the easier levels of the task and build up to the more complete and complex elements of the task" (s. 170). Forhåbentlig kunne sådan en gradvis opbygning af opgavernes sværhedsgrad være med til at motivere de studerende ved at give dem succesoplevelser frem for frustration, usikkerhed og følelsen af at begå fejl (Bandura, 2006). Rienecker og Troelsen (2023) peger netop på vigtigheden af, at studerende "etablerer hensigtsmæssige handlinger og rutiner fra start og gerne skal have succes med deres første opgaver i et [stilladserings]forløb" (s. 98).

De empiriske fund illustrerer også en anden udfordring, som er yderst velkendt i litteraturen om peerfeedback, nemlig at peerfeedback ikke "virker af sig selv", og at underviserens/vejlederens rolle og iscenesættelse er central for at opnå vellykket peerfeedback (Simonsen & Wichmann-Hansen, 2019). Det fremgår af de skriftlige evalueringer fra den analyserede case, at de studerende havde behov for støtte og styring af peerfeedbacken. En tydelig iscenesættelse og rammesætning af feedbackmiljøet tilbyder de studerende et stillads, men ifølge stilladseringsteorien skal der også ske en løbende tilbagetrækning af underviserens støtte, i takt med at de studerende opbygger deres faglige kompetencer og evner til at indgå i sådan et miljø. Mellem de to feedbacksessioner arbejdede jeg med tilbagetrækningsmekanismen, og jeg var bevidst om at påtage mig en mere tilbagetrukket rolle i den anden feedbacksession. Men dataene fra den analyserede case peger på, at der kan arbejdes yderligere med facilitering og tilbagetrækningsmekanismen for at matche de studerendes behov og evner.

Konklusion

I denne artikel har jeg undersøgt, hvorledes et stilladseringseksperiment kunne understøtte studerendes kompetenceudvikling på en kort modulafvikling uden en vejlederfunktion. Antagelsen var, at en ny opgavestruktur og aflevering af skriftlige produkter, der i højere grad afspejlede eksamen og de efterspurgte kompetencer, ville understøtte deres kompetenceudvikling. Samtidig blev der implementeret feedbacksessioner med både underviser- og peerfeedback for at støtte de studerende i processen. Resultaterne viser, at feedbacksessionerne var effektive i at muliggøre, at underviseren kunne opfange og imødegå de studerendes faglige udfordringer. Ligeledes blev det observeret, at de studerende blev opmærksomme på deres egne faglige udfordringer gennem feedbacksessionerne. Peerfeedback viste sig at være berigende, idet de studerende havde gavn af at spejle sig i og diskutere hinandens opgavebesvarelser. Der blev også identificeret forbedringspotentialer. Opgavestrukturen kan justeres med henblik på at ramme den rette sværhedsgrad og give de studerende succesoplevelser. Derudover påpeges behovet for aktivt at arbejde med facilitering og stilladsering af peerfeedback. Artiklen bidrager dermed til forståelsen af, hvordan stilladsering og peerfeedback kan støtte studerendes kompetenceudvikling.

Referencer

- Askehave, I., Prehn, H. L., Pedersen, J., & Pedersen, M. T. (2015). PBL PROBLEMBASERET LÆRING. Retrieved 21 December 2023. <https://www.aau.dk/om-aau/profil/pbl>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307–337.
- Bamber, V., & Stefani, L. (2016). Taking up the challenge of evidencing value in educational development: From theory to practice. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 242–254.
- Barnes, G. P. & Cheng, M. (2018). Working Independently on the Dissertation Proposal: Experiences of International Master's Students. *Journal of Further and Higher Education*. 43 (8), 1120–1132.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J.M. Levelt (Eds.), *The Child's Concept of Language*. (pp. 241–257). New York: Springer-Verlag.
- Chun, J. (2020). *A Model of Peer Learning Incorporating Scaffolding Strategies*. Doctoral dissertation. The Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Coulson, D., & Harvey, M. (2013). Scaffolding student reflection for experience-based learning: A framework. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 401–413.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Collins e-books.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *At fremstille kvalitative data*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- De Vaus, D. (2001). *Research design in social research*, 1–296. London: Sage Publications.
- Hansen, J. T., & Nielsen, K. (Eds.). (1999). *Stilladsering: en pædagogisk metafor*. Aarhus: Klim.
- Hvass, H., & Heger, S. (2018). Brugbar peer feedback: Instruktion og træning, før de studerende selv skal give og modtage. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(25), 59–70.
- Illeris, K. (2009). Competence, læring og uddannelse – Hvordan læres kompetencer, og hvordan kan de udvikles gennem formaliseret uddannelse? *Nordic Studies in Education*, 29(2), 194–209.
- Knoop, H. H., & Linstad, A. K. (2023). Flow: optimaloplevelsens psykologi. In E. B., Bukhave, & A., Kirketerp (Eds.), *Sundhed og trivsel gennem craft-aktiviteter: en grundbog til praksis* (pp. 41–52). København: Gads Forlag.
- Krogstrup, H. K., & Mortensen, N. M. (2021). The Fifth Evaluation Wave: Are We Ready to Co-Evaluate? In A., O., Thomassen and J. B., Jensen (Eds.), *Processual Perspectives on the Co-Production Turn in Public Sector Organizations* (pp. 59–78). IGI global.
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management review*, 24(4), 691–710.
- 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.
- Rienecker, L., & Troelsen, R. (2023). *Universitetspædagogik i oversigt: begreber og metoder*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Semsar, K., & Casagrand, J. (2017). Bloom's dichotomous key: a new tool for evaluating the cognitive difficulty of assessments. *Advances in physiology education*, 41(1), 170–177.
- Simonsen, K. B., & Wichmann-Hansen, G. (2019). Udvikling af studerendes selvstændighed: Stilladsering i bachelorvejledning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 14(27), 136–154.

- 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, 467–481.
- Topping, K. (2017). Peer assessment: Learning by judging and discussing the work of other learners. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 1(1), 1–17.
- 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*, 15(28), 71–85.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Zhu, Q. & Carless, D. (2018). Dialogue within Peer-feedback Processes: Clarification and Negotiation of Meaning. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 883–897.

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