

Emotionelt arbejde og læring i asynkron peer-feedback

Helle Merete Nordentoft¹, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Karen Louise Møller, Centre for Educational Development, Aarhus Universitet

Abstract

Tidligere forskning i peer-feedback har fokuseret på, hvordan kognitive og indholdsmæssige frem for emotionelle forhold har betydning for studerendes læring. Denne artikel undersøger sammenhænge mellem deres læring og det emotionelle arbejde, der kan være forbundet med asynkron peer-feedback via Screencast. I et emotionssociologisk perspektiv undersøger vi med afsæt i tre fokusgruppeinterviews, hvordan informanterne oplever at få og give peer-feedback til en "usynlig" modtager. Resultaterne viser, at asynkron peer-feedback har et stort læringspotentiale, hvor studerende får indsigt i egne opgaver gennem indblik i medstuderendes arbejde. Følgende tre emotionelle balancer præger deres peer-feedback og emotionelle arbejde: 1. At udvise personligt nærvær samtidig med faglig distance. 2. At integrere egne forventninger med modtagers. 3. At balancere faglig sikkerhed og usikkerhed. Vi sammenfatter disse fund i en dialogisk model, der kan anvendes i kvalificeringen af studerendes arbejde med peer-feedback på synkron møder før og efter asynkron peer-feedback.

Introduktion

Besparelser har betydet nedskæringer på omfanget af den individuelle vejledning på universitetet, som ellers har været udbredt praksis i mange år, især på humaniora. Presset på de studerende om at blive færdige på normeret tid er øget samtidig med, at vejledningen i stigende grad bliver kollektiviseret. Måske derfor efterlyser de studerende ofte mere faglig feedback (FB) i uddannelsesevalueringer. Forskellige kollektive tilgange til vejledning såsom Kollektiv Akademisk Vejledning (Nordentoft, Hvass, Mariager-Anderson, Bengtsen & Warrer, 2019; Nordentoft, Thomsen & Wichmann-Hansen, 2013; Thomsen & Nordentoft, 2012; Wichmann-Hansen, Thomsen & Nordentoft, 2015) og klyngevejledning (Jensen, 2015) er derfor blomstret op i ønsket om tilgodese de studerendes behov, kvalificere deres peer-feedback (PFB) (Hvass & Heger, 2018) og øge kvaliteten af vejledningen. Under COVID-19, hvor hele uddannelsessystemet har været digitaliseret, har studerende og undervisere endvidere fået øjnene op for de muligheder og begrænsninger, som forskellige onlineformater rummer i arbejdet med peer-feedback.

Denne artikel tager afsæt i vores arbejde siden efteråret 2019 med at styrke de studerendes PFB på et valgfag, som udbydes på kandidatuddannelsen i uddannelsesvidenskab på DPU, AU ved at integrere det digitale format Screencast (SC) i den kollektive vejledning på valgfaget. SC er en videooptagelse af feedbackgivers (FBG) computerskærm, der viser teksten samtidig med, at vedkommende leverer sin mundtlige feedback i en

¹ hmn@edu.au.dk

voiceover (Killingback, Ahmed, & Williams, 2019). Under optagelsen kan FB markere det ord eller de tekstbidder, som kommenteres. SC gør det således muligt at give og modtage FB uafhængigt af tid og sted, arbejde i eget tempo og desuden at genbesøge den FB, der er givet. En af artiklens forfattere er koordinator på valgfaget, og igennem hele forløbet var institutionens LMS (Learning Management System) Bright Space (BS) et centralt omdrejningspunkt for et dialogisk funderet arbejde med at integrere de digitale elementer med den fysiske undervisning. Brugen af SC på valgfaget har gjort det muligt at give og modtage en mere detaljeret PFB, både skriftligt og mundtligt. På valgfaget suppleres den asynkrone PFB desuden med mundtlige opfølgninger i forbindelse med de to sessioner af Kollektiv Akademisk Vejledning, der er tilrettelagt på valgfaget.

I en nylig artikel (Nordentoft & Møller, 2020) undersøger vi, hvordan studerende på valgfaget giver FB til hinanden med afsæt i autentiske data af studenterproducerede SC af deres FB. Analyserne peger på, at det er en spændings- og risikofyldt proces at give asynkron PFB. Spændingsfyldt, fordi de studerende er nødt til at balancere mellem at være en loyal medstuderende og en kritisk samtalepartner – og risikofyldt grundet faren for, at begge parter faglige inkompetence udstilles, eftersom asynkron PFB ikke giver mulighed for at aflæse modtagers umiddelbare reaktion og herefter tilpasse sin PFB til hendes/hans respons. Med afsæt i disse fund ser vi i denne artikel nærmere på, hvordan de studerende *oplever* at give og modtage PFB på SC, herunder, hvilke følelser der kan være forbundet med at give PFB til en usynlig modtager og hvordan SC-formatet influerer på deres læring. Tidligere kvalitative studier med fokus på underviserfeedback viser, at de studerende er meget tilfredse med at modtage FB via SC (Killingback et al., 2019; Marriott & Teoh, 2012)). Forskning i de emotionelle og relationelle dynamikker forbundet med at give asynkron PFB er dog stadig meget sparsom (Rowe, 2017; Värlander, 2008). hvilket vores studie kan råde bod på ved at anlægge et emotionssociologisk perspektiv på de studerendes oplevelser med asynkron PFB med inddragelse af Hochschilds begreb "emotionelt arbejde" (Hochschild, 1975, 1979) samt Goffmans teori om "face-work" (Goffman, 1955, 1959).

Vi starter med at positionere vores forskningsmæssige bidrag, hvorefter vi uddyber det teoretiske afsæt i analyserne. Så følger der to metodiske afsnit: Først beskriver vi konteksten for den empiriske dataindsamling – herunder det læringsdesign og de aktiviteter, som vi har lavet i arbejdet med asynkron PFB på valgfaget. Dernæst uddyber vi, hvordan vi har indhentet og analyseret det empiriske materiale. Efter præsentationen af vores analytiske fund diskuterer vi de perspektiver, som de giver anledning til, inden vi i konklusionen samler op på artiklens centrale pointer.

Forskning i peer-feedback i et emotionelt perspektiv

Forskningen i PFB peger på, at PFB udvikler studerendes faglige og sociale kompetencer. Fagligt bliver de studerende mere bevidste om betydningen af egne og andres sprogbrug for teksters forståelighed. Endvidere får de kompetencer i kritisk at vurdere teksters argumentation, organisation og sammenhæng. Kompetencer, som ifølge Irwin, Winstone og Carless (Irwin, 2019; Winstone & Carless, 2019) medfører, at de skriver bedre tekster. Når de studerende er nødt til skifte perspektiv for at forstå en medstuderendes tekst, give PFB og desuden arbejde på at forstå den PFB, de selv modtager, udvikles deres sociale kompetencer, og der skabes transparens omkring den ofte abstrakte skriveproces. Begge dele er fremmede for de studerendes læring (Lundström, 2009; Dalsgaard & Flate Paulsen, 2009).

Til trods for, at en forståelse af kompleksiteten i at give og modtage FB anerkendes inden for uddannelsesområdet, bærer både praksis og forskning stadig præg af en traditionel monologisk forståelse af FB. Dette fokus udspringer af et kognitivt og endimensionelt fokus på (over)levering af information/vurderinger (Winstone & Carless, 2019), som ikke tager højde for, at studerendes arbejde med PFB er kompliceret og

forbundet med emotionelle udfordringer, der har betydning for deres læringsudbytte. Rowe beskriver, hvordan forskningen viser, at positive følelser styrker akademisk læring og præstationer, fx evnen til selvregulering, meta-kognitive kompetencer og evnen til at arbejde strategisk. I modsætning hertil betyder negative følelser, at studerende demotiveres og underpræsterer. Lu & Bol samt en nylig undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut² viser, hvordan de studerende kan både tvivle på kvaliteten af deres FB og samtidig være utrygge ved at fremvise deres eget arbejde (Lu & Bol, 2007). Hvis de er vant til lærerstyrede aktiviteter, kan de fx være utrygge ved at deltage i PFB (Braine, 2003). Endvidere påvirker ønsket om at bevare gode relationer til medstuderende også karakteren af deres FB (Dohn, 2007). Studier peger desuden på, at hvis de studerende er anonyme, når de giver PFB, kan det mindske deres usikkerhed og skærpe den kritiske dimension i FB'en (Panadero & Alqassab, 2019; Rotsaert, Panadero, & Schellens, 2018). Asynkrone FB-aktiviteter giver begge parter i PFB mere tid og ro til hhv. at formulere FB og/eller forstå den modtagne FB. En udfordring kan være, at FB'en i en asynkron kontekst kan opleves som mindre personlig og fremstår måske mere autoritær. Uanset om PFB er asynkron eller ej, er det udfordrende for de studerende at skulle håndtere den dobbelte funktion, som PFB tilskrives i mange sammenhænge: nemlig både at være støttende og vurderende (Winstone & Carless, 2019). Derfor er det ikke ualmindeligt, at PFB kalder på modsatrettede følelser såsom stolthed, skyld og skam (Rowe, 2017, s. 163; Värlander, 2008). Både Rowe (2017) og Värlander påpeger dog, hvordan den emotionelle del af PFB, som er fokus i denne artikel, er underbelyst – til trods for, at netop emotionelle forhold er af afgørende betydning for de studerendes læringsudbytte og hvordan PFB gives og modtages.

I vores forståelse af PFB er vi inspireret af Bing-You et al., 2018, som gør op med det traditionelle paradigme i feedback med et kognitivt og endimensionelt fokus på (over)levering af information/vurderinger (Winstone & Carless, 2019). I stedet abonnerer Bing-You et al. på et nyere socialkonstruktivistisk paradigme med fokus på meningsskabelse, forståelse og læring; herunder, hvordan den emotionelle del af PFB får stor betydning for processen med at give og modtage PFB og for de studerendes læringsudbytte (Rowe, 2017; Värlander, 2008). Bing-You et al. sammenligner det at give FB med at danse en tango, en dans, hvor partnerne hele tiden samarbejder om dansens karakter – præcis som det sker i FB-dialoger (Bing-You et al., 2018). Tango-metaforen henleder endvidere opmærksomheden på den dialogiske og flerdimensionelle karakter i FB, hvor både emotionelle forhold og kropslige elementer så som toneleje og kropssprog spiller en central rolle.

Et emotionssociologisk perspektiv på peer-feedback

Et emotionssociologisk teoretisk perspektiv fokuserer på, hvordan menneskers fortolkninger, følelser og reaktioner er dynamiske og socialt betingede af, hvem vi er sammen med, og hvornår og hvad formålet med samværet er. Den svenske psykolog og forsker Karin Aronson beskriver forhandlingen af psykologiske og sociale fænomener som en slags "social koreografi" (Aronson, 1998), hvor eksempelvis følelser ses som dynamiske og diskursive fænomener. Et perspektiv, som kan siges at deles af Bing-You et al., når de omtaler PFB som en tango, som beskrevet i det indledende afsnit (Bing-You et al., 2018). Følelser er således socialt sanktionerede samt kulturelt indlejrede, og konteksten har betydning for, hvordan vi viser og evaluerer forskellige emotionelle udtryk og tilstande. Der er således normer for, hvad det er legitimt at føle. Arbejdet med at tilpasse følelser til konteksten beskriver Hochschild som "emotionelt arbejde", og det betyder:

"The act of trying to change in degree or quality an emotion or feeling"

(Hochschild, 1979, s. 561).

² <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/viden-om-peer-feedback-paa-videregaaende-uddannelser>

Således fordrer emotionelt arbejde, at man formår at inducere eller undertrykke følelser for at opretholde et ydre udtryk, der bidrager til at skabe den rette stemning i andre. Denne type arbejde kræver en koordination af både tanke og følelse (Hochschild, 1983).

Emotionelt arbejde er en relationel proces, og i artiklen bruger vi Goffmans face-work-teori til at operationalisere den dynamiske og emotionelle "tango-proces" det er, at fremstå værdig som PFB-giver (Goffman, 1972). "Face" defineres som den positive sociale værdi, man som individ søger at opretholde i samspelet med andre – eller som Goffman udtrykker det:

"an image that others may share, as when a person makes a good showing for himself

(Goffman, 1972, s. 319)³.

Face-work kan derfor siges at være et udtryk for de normer, parterne orienterer sig imod i en given kontekst og dermed, hvordan de opfatter, at det er legitimt at agere.

Hvordan *face* eller "a good showing" udøves afgøres af gruppen, man indgår i, og den måde, som situationen fortolkes på. En person, der fremstår selvsikker, vil tydeligvis være "in face", mens en mere usikker og tøvende person vil være i risiko for at være "in wrong face" eller "out of face", hvor man på dansk vil tale om at "tabe ansigt". Goffman omtaler også studiet af face-work som et studie af de trafikregler, som vi anvender i sociale interaktioner. Enhver praksis eller subkultur – som fx eksisterer på universitetet – udvikler sine egne normer, som får betydning for, hvornår og hvordan der kan opstå face-truende situationer og desuden, hvad der skal til for hhv. at beskytte eller genoprette ens eget eller den andens face. I vores analyser ser vi nærmere på, hvordan vores informanter konkret er på emotionelt arbejde, når de navigerer imellem at beskytte deres eget og medstuderendes face.

Læringsdesign

Valgfagets titel er: "Vejledning som pædagogisk og institutionel praksis". Det udgør 10 ECTS og giver en grundlæggende indføring i vejledning som et professionelt praksisfelt⁴. De studerende kommer fra forskellige kandidatuddannelser. Fra starten af valgfaget har vi arbejdet med at skabe og understøtte et socialt og trygt undervisningsmiljø, hvor de studerende arbejder sammen på tværs af de kandidatuddannelser, som leverer studerende til valgfaget. Der er 25 studerende på holdet i aldersgruppen 20-25 år. Heraf er langt de fleste kvinder, og undervisningen foregår i et lokale, som tillader en afvekslende undervisning, da borde og stole har hjul på, og der er flere whiteboards, som de studerende kan skrive på. I undervisningen søger vi at skabe et positivt og deltagerorienteret læringsklima som afsæt for de studerendes arbejde med PFB. Eksempelvis blander vi de studerende i grupper og laver øvelser for at bryde isen, hvor de griner og får sig rørt. Desuden inviterer vi en tidligere studerende til at vise, hvordan hun oplevede at optage og arbejde med video samt at producere og modtage PFB via SC.

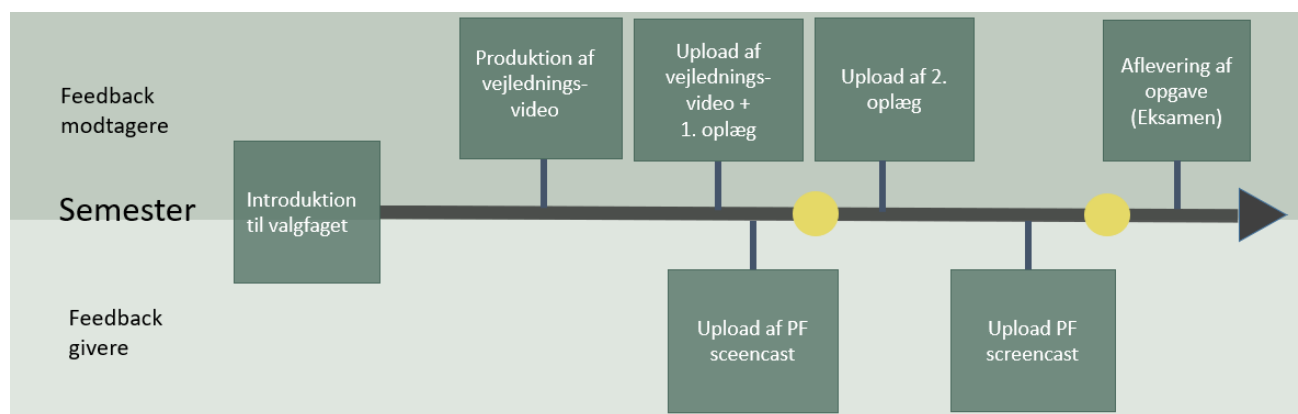
I faget er der skemalagt to kollektive vejledningssessioner á fem timer. Den kollektive vejledning består af fremmøde for hele holdet på 25 studerende i hhv. Aarhus og København. Forud for den asynkrone PFB-aktivitet afleverer de studerende en egenproduceret video af en vejledningssamtale sammen med et kortere skriftlige

³ I artiklen har vi valgt at bruge de oprindelige engelske betegnelser for "face" og "face-work"

⁴ [Vejledning som institutionel og pædagogisk praksis \(au.dk\)](#)

oplæg på BS. I slutningen af semesteret afleverer de studerende en skriftlig eksamensopgave individuelt eller i grupper og modtager en skriftlig bedømmelse af den.

Det kan være følsomt at give PFB, når de studerende selv optræder i både vejledningsvideoen (Nordentoft, 2017) og SC-videoen (Bjørndal, 2012; Wichmann-Hansen et al, 2015). Derfor foregår arbejdet med PFB på SC i tre faser i en vekselvirkning mellem synkrone og asynkrone møder. Først mødes de studerende i deres PFB-grupper, og de bliver bedt om at reflektere over og skrive i en padlet (online opslagstavle), hvad de opfatter som god peer-feedback. Dernæst giver de studerende deres PFB i mindre lukkede grupper i BS. Til sidst mødes PFB grupperne i den næste kollektive vejledningssession, hvor de har lejlighed til at give hinanden mundtlig respons på deres oplevelse med at give PFB på SC og spørge mere ind til den feedback, de har modtaget.



● Kollektiv Akademisk Vejledning med fysisk fremmøde

Figur 1: Læringsdesign

Metode

Empirien består af tre semistrukturerede fokusgruppeinterviews (FGI) á en times varighed, med i alt ni kvindelige informanter på 20-25 år, tre i hvert interview⁵. De læser alle på DPU og har deltaget i undervisningen på valgfaget i 2019 eller 2020 og har meldt sig frivilligt til at deltage i FGI. Formålet med FGI har været at undersøge informanternes oplevelse med at give og modtage PFB på SC samt hvilken læring og perspektiver de ser i at bruge SC i en undervisningskontekst. Se interviewguiden med forsknings- og interviewspørgsmål i tabel 1. FGI giver os indblik i, hvordan de studerende forhandler og argumenterer for forskellige måder at forstå og forholde sig til SC på. Da vores studie tager afsæt i et sociokulturelt lærings syn, hvor viden konstrueres i sociale kontekster, giver det god mening at anvende fokusgrupper i empiriindsamlingen (Dysthe, 2003). En ulempe ved FGI kan være, at informanterne påvirker hinandens udsagn og meningsforhandlingerne i gruppen på en u hensigtsmæssig måde, hvor nogle får mere taletid end andre (Halkier, 2008). I vores facilitering af FGI har vi derfor søgt at balancere mellem at være tydelige i rammesætningen for interviewet og at være nysgerrige og udforskende ift. at afdække, hvordan de studerendes har oplevet at arbejde med asynkron PFB på SC (Krueger, 1997).

⁵ I analysen omtaler vi de studerende som informanter.

| Forskningsspørgsmål | Interviewspørgsmål |
|---|---|
| Hvordan har de studerende arbejde med og oplevet at give og få PFB på SC? | Hvilke kriterier anvendte du/I da du/I skulle give feedback til en anden/gruppe? Hvordan følte du/I jer forberedte til opgaven med at give feedback? Hvad fungerede godt og hvad kunne forbedres? Overvejede du/I dem da du selv skulle skrive opgave? Hvordan oplevede I et give feedback med SC? Hvordan oplevede I at modtage feedback med SC? Havde det betydning for jeres interesse i feedbacken at blev leveret som en video? Var det let at forstå dine medstuderendes tekster? – hvis der var udfordringer – hvilke var de? |
| Hvordan var forholdet mellem skriftlig og mundtlig feedback? | Var den lettere/sværere at give/få mundtlig feedback? Hvad gjorde I, hvis I ikke kunne forstå den? Hvad var det, som kunne være svært at forstå? Var mundtlig PFB lettere/sværere at forstå end skriftlig feedback? |
| Hvordan er de studerendes læring? | Hvad har du/I lært af at læse og give peer feedback til en anden gruppes opgave? Hvordan omsatte du den feedback du/I gav i din egen opgave? Hvad har du/I lært af at modtage peer feedback? |
| Hvordan kan arbejdet med at give PFB kvalificeres fremover? | Forbedringsforslag (gode råd, var der noget i savnede, hvad skal bevares?) Har du/I nogle gode råd til hvordan vi bedst kan introducere og informere studerende? Var der noget, som du savnede i den information, som du fik, og som vi kan gøre næste gang? Har du/I talt med andre på holdet om hvad de har oplevet? |

Tabel 1: Interviewguide

Alle FGI-interviews er lydoptaget, transskriberet ordret og analyseret med en induktiv analysestrategi i seks faser, fra kodning til etablering af temaer (Braun & Clarke, 2006). Tabel 2 nedenfor illustrerer analyseprocessens faser, mens tabel 3 viser bevægelsen fra informanternes udsagn til udviklingen af koder og analytiske temaer.

| Fase 1 | Fase 2 | Fase 3 | Fase 4 | Fase 5 | Fase 6 |
|---|--|-------------------------|--|----------------------|-----------------|
| Lytte data igennem. Verbatim transkription af alle tre FGI | Generere koder i gennemgang af transkriptioner | Identificere tematikker | Gennemgå forholdet mellem koder og temaer igen | Give temaer og navne | Skrive analysen |

Tabel 2: Analyseprocessens faser

| Eksempler på citater fra transskriptionen | Koder | Temaer |
|--|--|--|
| <p>”Man har bedre tid, når man sidder derhjemme. Det bliver mere koncentreret feedback”</p> <p>”Nu har vi prøvet det tidligere, og der var det helt vildt rart at vi havde en video vi kunne se igen og igen – der brugte vi feedbacken. Det er fint, at muligheden er der”</p> <p>”Det betyder, at man bliver tvunget til at have afsæt ned i teksten, man kan ikke bare sidde og snakke ud i den blå luft”</p> <p>”Det er rart, når man vil i mål med det skriftlige produkt, at det er tekstnært i stedet for det handler om, hvad man ellers kunne gøre”</p> <p>”Når det er skriftligt, er der tit fokus på det, der skal gøres bedre eller det, der ikke er godt, hvorimod i videoen var der mange gange, hvor de siger ”det her er jo meget fint” og ”godt for det og det””</p> | <p>Tid, ro, faglig klarhed, gense SC, fokus på teksten</p> | <p>Asynkront format – mellem at give og få feedback</p> |
| <p>”Det er jo personligt, når man laver et stykke papir og så en video, man udleverer jo lidt sig selv, så er det rart, at det føles personligt – det, der kommer den anden vej”</p> <p>”Jeg tog det om, det klip – flere gange – fordi jeg lige snublede over ordene, og det synes jeg ikke var godt nok – fordi det skulle være præcist”</p> <p>”Selvom videoen skabte en form for nærvær, så skabte den alligevel også en form for distance, så man måske turde lidt mere”</p> <p>”Det følte som at sidde og få sin personlige feedback, fordi man følte, at personen talte til én og ikke bare til en computerskærm – hun kunne lige så godt have siddet ved siden af mig. Det synes jeg var en ret positiv oplevelse, fremfor at få noget på skrift eksempelvis”</p> <p>”Med stemmeføringen kan man få lidt med – er det noget, de mener hårdt, eller bliver det blødt lidt op”</p> | <p>Nærvær/distance Personlig/faglig Egne og den andens forventninger</p> | <p>Relation: Mellem nærhed og distance</p> |
| <p>”Det, at man bliver sat sammen med én, man ikke nødvendigvis kender – jeg havde ikke et helt klart billede af, hvem jeg skulle tale til, det var lidt underligt, men samtidigt er det måske med til at sikre, at det bliver sagt på en ordentlig måde”</p> <p>”Jeg var bekymret for, om de forstod min opgave”</p> <p>”Jeg var godt forberedt, men også usikker på, om man nu kunne leve op til det, den anden forventer. Man vil jo nødtigt sige noget forkert”</p> <p>”Man kommer måske også til at tage lidt flere forbehold” (når man ikke kender modtager)</p> | <p>Sikkerhed/usikkerhed</p> | <p>Faglighed: mellem Sikkerhed og usikkerhed</p> |
| <p>”Det at skulle give feedback gav i hvert fald mig en refleksion over min egen måde at forstå og min egen måde at fortolke og min egen måde at formidle videre”</p> <p>”Lige så snart man skal sidde og arbejde med det, synes jeg også, at man får en anden forståelse for det indhold, og vi</p> | <p>Refleksion og forståelse</p> | <p>Læring: Mellem at forstå den andens og sit eget projekt</p> |

skriver jo næsten om det samme på det her hold, så det var jo alt sammen noget, vi kunne bruge"

"Hvad lærer man? Når man tænker over andres – man får en anden forståelse for dét, man selv skriver. Det, som hun ønskede i FB, kunne jeg også lære af – jeg følte virkelig, at jeg rykkede mig"

"Jeg kunne godt lide, at de ligesom samler op på det, der står: at så gør I sådan og sådan osv. Man får sat nogle ord på, og det er bare noget andet at høre andre sige det: Nå ja, det er jo egentlig det jeg vil"

Tabel 3: Kodningsprocessen

Forskningsetiske og kritiske overvejelser

Da det kun er kvinder, som har meldt sig til at deltage i FGI, er der kønsbias i de analytiske fund. Dog kan informanterne siges at være repræsentative for kønskvotienten på valgfaget, hvor de fleste studerende er kvinder. De studerende, som har meldt sig frivilligt til fokusgrupperne, har alle været aktive og deltaget i PFB-aktiviteterne med produktion af SC. De er desuden blevet undervist og vejledt af en af forfatterne, som har valgt at introducere SC på valgfaget. De kan derfor have en positiv forudindtagethed, som kan præge analyserne. Endvidere er der en risiko for, at gruppekonteksten betyder, at de er selektive i det, som de vælger at sige, hvilket kan betyde at særdeles relevante tematikker såsom faglig utilstrækkelighed ikke kommer frem. Med andre ord er der en del face-work på spil i en interviewgruppe, som kan have betydning for validiteten af data. For at tage højde for disse mulige bias og endvidere styrke studiets reliabilitet er informanterne blevet inviteret til at deltage i undersøgelsen og interviewet af den anden forfatter. Desuden har vi lavet interviewene, efter at de har afleveret eksamensopgaven og fået bedømt opgaven. Alle informanter har givet informeret samtykke, og desuden har vi understreget, at vores fokus ikke er på hverken undervisningen eller vejledningen på modulet, men på, hvordan de har oplevet at arbejde med at give PFB på SC. For at undgå, at informanterne oplever, at vi "fisker" efter positive beskrivelser af deres oplevelser af arbejdet med SC, har vi stillet åbne spørgsmål i interviewet. Desuden har vi som forfattere sparret med hinanden i hele processen for at bevare denne åbenhed og håndtere den udfordring, at en af artiklens forfattere har måttet navigere imellem at indtage tre forskellige positioner i processen som vejleder, bedømmer og forsker (Berger, 2015; Macbeth, 2001). Endelig har vi gennemgået det empiriske materiale hver for sig inden den fælles analytiske proces for at styrke det kritiske refleksive blik med at indfange, hvad der er på spil for informanterne, når de giver asynkron PFB.

Resultater

I analysen undersøger vi sammenhænge mellem, hvordan de studerende oplever den asynkrone PFB-situation, det emotionelle arbejde, den involverer og hvordan arbejdet med SC-formatet påvirker deres læring. Spørgsmålet er, hvordan de studerendes face-work-strategier udspiller sig i ønsket om at fremstå som en kompetent og samtidig loyal medstuderende? I dette afsnit præsenterer vi derfor de centrale balancer, som de studerende er nødt til at håndtere, og som får betydning for deres emotionelle arbejde. I sin uddybning af emotionelt arbejde beskriver Hochschild netop, hvordan det indebærer, at man kan balancere og koordinere tanker og følelser, så de fremstår acceptable ift. hvad man kan sige og føle inden for de normer, som eksisterer i en given kontekst (Hochschild, 1983). Vi begynder med at uddybe, hvordan informanterne oplever at anvende det asynkrone format, når de giver og modtager PFB. Herefter ser vi på, hvordan de balancerer mellem nærhed og distance i deres kommunikation med FBM og hvordan de søger at tilgodese faglige forventning til både sig

selv til FBM. Afslutningsvis undersøger vi, hvordan det asynkrone format får betydning for de studerendes læring. Her præsenterer vi en model, som sammenfatter vores analytiske fund og den proces, det er at give PFB på SC.

Det asynkrone format: Mellem at give og modtage feedback

Informanternes udsagn peger på, at deres emotionelle arbejde og face-work er reduceret i asynkron PFB ift. at give og modtage PFB synkront, som fordrer, at de forholder sig mere eksplicit til relationen til modtager. Det asynkrone format betyder, at de kan fokusere på teksten og ikke på, hvordan FBM modtager feedbacken. En informant siger om udfordringen ved den fysiske nærhed med modtager, at den kan betyde, at man

'bliver meget optaget af, hvordan vedkommende modtager det, og så lader man sig måske påvirke af det'

Eller som en af anden informanterne udtrykker det,

'så gjorde det, at det ikke var en samtale; det egentligt nemmere. Du skal ikke forholde dig til, hvad de så svarer – du kan beholde bolden ovre på din banehalvdel' og feedback mere uforstyrret'

Asynkron PFB giver således informanten mulighed for at fokusere på teksten, hvilket tilsyneladende kan skabe en større ro og en fornemmelse af mere tid. Samlet set kan disse forhold bidrage til at skabe en større faglig klarhed og koncentration hos PFBG. Informanterne udtrykker fx:

'Screencast hjælper til at holde fokus på dokumentet'

og en anden informant supplerer herefter:

'fedt at man kunne have teksten i centrum – det betyder også, at man bliver tvunget til at have afsæt i teksten'

Mere generelle kommentarer, der ikke direkte har afsæt i teksten, får således mindre plads i leveringen af PFB, som derfor kan blive mere konkret og handlingsvejledende for feedbackmodtager. En anden informant tilføjer samstemmende:

'det handler om det dokument, vi har fået og ikke, hvad vi synes ved siden af eller hvad vi kan diskutere ved siden af. Det hjælper til, at man holder fast i opgaven'

Den studerendes fokus på teksten og det faglige indhold styrkes endvidere af den af ro og den tid, som er til rådighed, fordi informanterne kunne producere deres PFB-SC hjemme – alene eller sammen med medstuderende. Tilsyneladende reducerede det asynkrone format deres emotionelle arbejde. En informant beskriver processen med at give asynkron FB på følgende måde:

'man har bedre tid, for man sidder med det hjemme – og kan planlægge det, inden man går i gang med at filme det. Når man møder op på studiet, har man den tid, man er der. Og der er alle mulige faktorer udenom, der kan forstyrre en i processen. Når man sidder hjemme, bliver det bare mere koncentreret'

Det asynkrone videoformat inviterer også til anerkendelse af medstuderendes tekstafsnit og face på en konstruktiv måde ved også at italesætte i de passager, som fungerer godt. Som en af informanterne formulerer det:

'når det er skriftligt, er der tit fokus på det, der skal gøres bedre, eller det, der ikke er godt, hvorimod i videoen var der mange gange, hvor de siger, at det her er jo meget fint og godt for det og det'

På den måde kan de mundtlige kommentarer, som medstuderende leverer på videoen i SC, nuancere evt. kritiske kommentarer til det skriftlige produkt, de giver feedback til. I en tidligere artikel viser vi desuden, hvordan informanterne bruger kropssprog, ansigtsmimik og desuden smileys og citationstegn i deres face-work for at håndtere den udfordrende balance mellem at give anerkendende og kritisk FB (A4 & B1).

Opsamlende er det interessant at se, hvordan arbejdet med den asynkrone PFB kan reducere informanternes emotionelle arbejde. De værdsætter, at de ikke skal forholde sig til det fysiske nærvær ifm. en FBM samtidig med, at de leverer deres feedback og at de sætter pris på den konkrete og tekstnære feedback, som formatet indbyder til. Endelig giver de mundtlige kommentarer mulighed for at være kritisk på en anerkendende og konstruktiv måde, hvor modtagerens face bevares. I det næste afsnit ser vi nærmere på, hvordan de studerende oplever denne balance mellem at være personligt nærværende og samtidig fremstå fagligt distanceret og kompetent i deres PFB.

Relationen til medstuderende – mellem nærvær og distance

Faglige og personlige forventninger er spundet ind i hinanden, når de studerende arbejder med at give PFB på SC, og netop denne kobling sætter dem på emotionelt arbejde. Den personlige dimension kan forekomme udfordrende. En af informanterne formulerer det på denne måde:

'det er jo personligt, når man laver en video – man udleverer lidt sig selv'

Samtidig taler flere informanter om, hvordan de oplever feedbacken som positiv, nærværende og en kontrast til den mere almindelige tekst-feedback, man kan modtage. En informant siger:

'Det føltes som at sidde og få sin personlige feedback, fordi man følte, at personen talte til én og ikke bare til en computerskærm – hun kunne lige så godt have siddet ved siden af mig. Det synes jeg var en ret positiv oplevelse, frem for at få noget på skrift, eksempelvis'

En ting er at opleve nærvær med medstuderende. En anden informant beskriver balancen mellem at være nærværende og distanceret på denne måde:

'Selvom videoen skabte en form for nærvær, så skabte den alligevel også en form for distance, så man måske turde lidt mere'

Altså oplever informanterne nærhed som positivt, men samtidig giver distancen dem tilsyneladende et større spillerum til eksempelvis at forholde sig mere ærligt kritisk til det, de læser i den medstuderendes tekst.

Studerende giver faglig PFB i alle mulige kontekster, og er der selvfølgelig altid forventninger til kvaliteten af feedbacken. Det er der også her. En informant udtrykker fx:

'der er jo nogen forventninger – når man sender noget til feedback, vil man også gerne have noget konstruktivt ud af det – og det kunne godt være udfordrende – man ville jo nødtigt sige noget forkert'

Ved at bruge det upersonlige stedord "man" refererer informanten til noget alment gældende ved at give FB (A1): Her er antagelsen, at "man" gerne vil have, at feedbacken skal være "konstruktiv", og at "man" nødtigt vil sige noget "forkert". Arbejdet med at leve op til disse forventninger involverer emotionelt arbejde og en hel del face-work, da det kan være en øvelse i selv at fremstå som en kompetent studerende samtidig med, at der leveres noget, der opleves konstruktivt af FBM – og det kan, som informanten udtrykker det, godt være "udfordrende", og så kan "man" godt, som en anden informant udtrykker det:

'føle sig lidt usikker – det tror jeg, at jeg gjorde, om man nu også kunne leve op til modpartens forventninger'

Så for at leve op til alle de forventninger og beskytte sit eget face, fortæller en informant, hvordan hun optog sin SC flere gange, fordi hun, som hun beskriver det:

'snublede over ordene, og det synes jeg ikke var godt nok – fordi det skulle være præcist'

Som den sidste kommentar signalerer, kan produktionen af en video således skabe et vist præstationspres.

Sammenfattende ser vi, hvordan sammenblandingen af den faglige og personlige dimension, som SC faciliterer, både kan øge og reducere de studerende emotionelle arbejder. De studerende oplever, at de udleverer noget af sig selv på videoen, men samtidig giver formatet dem et større spillerum, når de giver feedback. Det er udfordrende, at de på egen hånd skal forsøge at leve op til egne og modtagers forventninger; også fordi modtager er der, mens feedbacken gives. I det næste afsnit ser vi nærmere på, hvordan de studerendes emotionelle arbejder og face-work-strategier udfolder sig i balancen mellem at honorere egne og medstuderendes forventninger om, hvad de skal levere.

Faglighed i feedbacken – mellem sikkerhed og usikkerhed

Vores analytiske fund underbygger det, som forskningen i PFB allerede har vist: at der er mange følelser og en stor portion usikkerhed forbundet med at skulle give FB til medstuderende (Lu & Bol, 2007). Forudsætningen for en god FB er, at den medstuderende forstår det, som FBM har afleveret, og det er ikke en selvfølge. En informant siger fx:

'Jeg var bekymret for, om de forstod min opgave'

Når informanterne skal give og modtage PFB, viser alle FGI, at det er tryghedsskabende, at de studerende kender den person, de skal give FB til. En informant kendte tilsyneladende ikke sin PFB-partner og siger:

'Det, at man bliver sat sammen med én, man ikke nødvendigvis kender. Jeg havde ikke et helt klart billede af, hvem jeg skulle tale til. Det var lidt underligt, men samtidigt er det måske med til at sikre, at det bliver sagt på en ordentlig måde'

Det, at den studerende ikke havde et "klart billede" af, hvem hun talte til, lader til at give anledning til noget emotionelt arbejde, da hun i særlig grad har skullet forestille sig, hvordan netop den ukendte medstuderende mon ville modtage hendes FB, så hun ikke udfordrer modtagers face. Interessant nok konkluderer hun, at netop dette forhold har bevirket, at FB bliver givet på en ordentlig og omhyggelig måde.

De studerende kan opleve at befinde sig i en face-truende situation, eksempelvis når de er i indholdsmæssig tvivl om, hvad de vil sige. Her er det en strategi at tage tydeligt forbehold i det, de siger. En informant beskriver fx, hvordan hun arbejder med at udtrykke sine forbehold på denne måde:

'Jeg følte, at jeg skulle pakke hver feedback ind i sådan en lille, det er selvfølgelig lige i forhold til, jeg er ikke 100 % sikker altså, fordi man nødtigt vil bilde nogen noget forkert ind'

I arbejdet med at bevare sit face og håndtere spændingen i, om det, hun siger, lever op til både modtagerens forventninger og akademiske normer, veksler informanten mellem at anvende det personlige stedord "jeg" og det upersonlige stedord "man". Når hun tager personligt ejerskab, bruger hun "jeg" og siger fx "jeg følte...". Når hun bruger det upersonlige stedord "man", giver den akademiske kontekst, som FB gives i, anledning til at antage, at hun refererer til en akademisk norm om, at det, man siger skal være rigtigt og troværdigt. Således bør man ikke "bilde nogen noget ind". Dette perspektivskifte fra at være personlig til mere generel i brugen af stedord omtaler Goffman som "footing" (Goffman, 1981; A1). I den konkrete situation kan informantens footing således bidrage til at legitimere hendes handlinger: "At hun pakker alting ind" og dermed både plejer og beskytter sit face, da hun begrundet handlingerne med en almenkendt og gyldig akademisk standard.

Som vi så i et tidligere afsnit, er en anden strategi i arbejdet med at producere en PFB, der lever op til forventningerne, at være grundig og omhyggeligt i udarbejdelsen af den. Flere studerende laver desuden gentagne optagelser, enten fordi de i første omgang ikke mener, at optagelserne er helt korrekte, eller fordi de i optagelsen ikke lyder godt nok. En informant siger fx:

'Jeg tog det om én gang af ren forfængelighed'

Således søger informanterne at pleje deres akademiske face og vise, at de er gode studerende. Med en anden betegnelse kan informanternes face-work-strategier ovenfor beskrives med Goffmans begreb "poise", som beskriver i hvilken grad en aktør formår at håndtere, undertrykke eller skjule en evt. skamfuldhed over ikke at leve op til det, som forventes i den konkrete situation. Udfordringen for informanterne er, at de ikke får en respons fra modtager, men må forestille sig, hvordan den er, og det kan skabe en vis usikkerhed om modtagerens forventninger og om kvaliteten af den FB, som man giver. En af informanterne formulerer det på denne måde:

'Vi er alle sammen i samme båd, og vi kan godt føle os lidt usikre på, om det, vi kommer med egentligt er godt nok'

Goffman henviser til et kinesisk ordsprog, som beskriver, hvordan man ikke kun kan tage eller udfordre andres face, men også kan "give face" til sin samtalepartner (Goffman, 1995). Det kan man fx gøre ved at understøtte og beskytte det face, som er ønskværdigt for modtager. Tidligere forskning i brugen af SC peger desuden på, hvordan stemmeføring kan have stor betydning for, hvordan et budskab overleveres og modtages (Killingback et al., 2019). Det italesættes af en informant, som siger:

'det er også nemmere, når man kommer med noget kritik, at man kan sige det med en stemme, der ikke er så hård (...) så det bløder det lidt op'

Med Goffmans (Goffman, 1955) ord kan FBG således nedtone en potentiel face-truende kommentar med sin stemmeføring.

Læring i asynkron PFB på SC – mellem at forstå den andens og sit eget projekt

De studerende oplever, at de styrkes fagligt i arbejdet med give og modtage PFB på SC. Et gennemgående træk ved deres læringsudbytte er, at de oplever en synergi mellem arbejdet med at forstå den andens opgave og arbejdet med at forstå deres egen opgave. En informant formulerer det på følgende måde:

'Hvad lærer man? Når man tænker over andres – man får en anden forståelse for det, man selv skriver'

En anden informant uddyber denne kommentar og siger:

'Lige så snart man skal forholde sig til andres tekster, begynder man jo også at tænke over teorien og teorien i brug. Hvordan ville jeg selv have gjort det, og måske, nej, det var også en måde at gøre det på'

Arbejdet med at forholde sig til andres tekster fører således til en refleksion over betydningen af egen brug af teksterne og den valgte teoretiske position, hvilket kan, som en informant siger:

'føre til en refleksion over min egen måde at forstå og min egen måde at fortolke og min egen måde at formidle videre'

Ligeledes kan det at modtage PFB sætte refleksioner i gang, hvor det bliver tydeligere for modtager, hvad vedkommende vil med sin opgave. Som en af informanterne formulerer det:

'Jeg kunne godt lide, at de ligesom samler op på det, der står: at så gør I sådan og sådan osv. Man får sat nogle ord på, og det er bare noget andet at høre andre sige det: Nå ja, det er jo egentlig det, jeg vil'

Der er ikke kun en indholdsmæssig, men også en processuel læring i arbejdet med at give PFB på SC. Flere beskriver, hvordan de også bliver inspireret af de andres formulering af ønsker til FB. En informant siger fx:

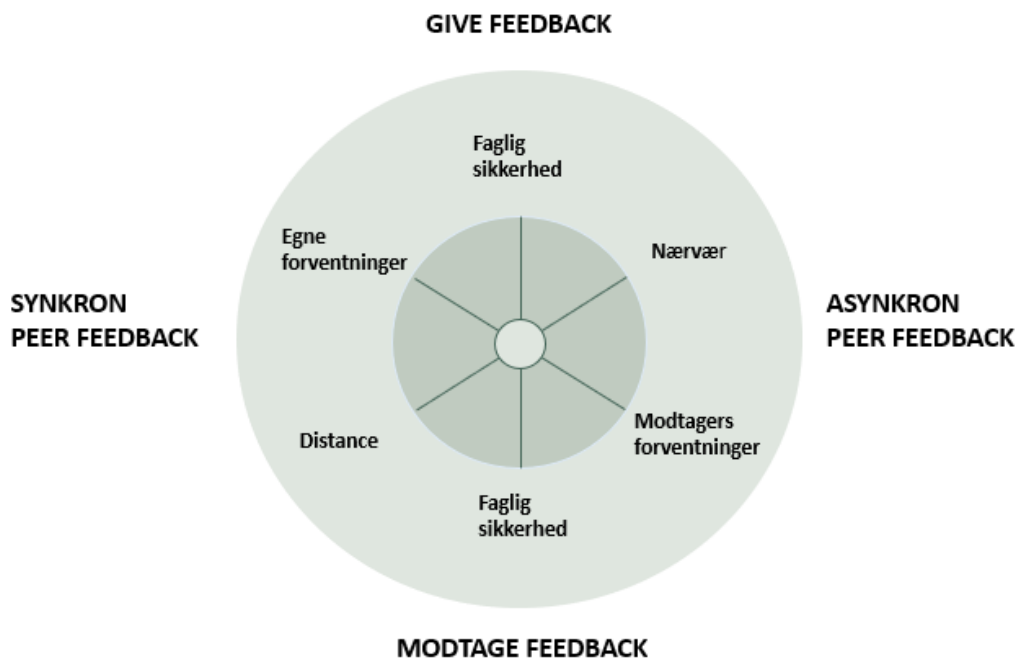
'Det som hun ønskede i FB, kunne jeg også lære af – jeg følte virkelig, at jeg rykkede mig'

Sammenfattende tolker vi, at arbejdet med SC giver de studerende en faglig retning og dermed en slags tryghed, som kan reducere det emotionelle arbejde, de ellers oplever i akademien, hvor der kan være mange uskrevede normer for, hvornår noget er præcist, korrekt og godt nok. En usikkerhed, som også afspejler sig i de analytiske fund. I en asynkron FB kan det være svært at afgøre, om feedbacken er konstruktiv, da FBG ikke kan se FBM's respons og måske er usikker på, om det, hun har sagt er korrekt. Derfor peger flere studerende på, at vekselvirkningen mellem synkron møde og asynkron PFB er meget befordrende for den personlige dimension i PFB. De er enige om, at den opfølgende face-to-face-samtale mellem FBG og FBM er en uundværlig del af arbejdet med at give og modtage PFB på SC for at reducere det emotionelle arbejde undervejs. De har herigennem mulighed for at dele deres oplevelser med at give og få PFB og afklare evt. misforståelser. En informant udtrykker det således:

'opfølgning det var godt, dér kunne man stille de spørgsmål'

Sammenfatning: Balancer i emotionelt arbejde

I det asynkrone SCformat må FBG – for at blive i tangometaforen – forestille sig sin usynlige dansepartners forventninger og samtidig danse efter de akademiske forskrifter uden at træde partneren over tæerne. Den asynkrone dans og parternes face-work udspiller sig i en vekselvirkning mellem nærvær og distance, hvor FBG's og FBM's gensidige og egne forventninger samt deres sikkerhed eller usikkerhed præger feedbacken. Analyserne viser, hvordan face-work i asynkron PFB er en dynamisk og relationel proces, som involverer tre emotionelle balancer, som de studerende må navigere i. Derfor er det synkrone afsæt og opfølgning central ift. de studerendes læringsudbytte og håndteringen af det emotionelle arbejde. Med afsæt i disse fund har vi udarbejdet en model, som kan anvendes i dialog med de studerende i synkrone aktiviteter som optakt til at give PFB med SC og senere i forbindelse med evaluering af aktiviteterne.



Figur 2: Den yderste ring: Illustrerer to centrale dimensioner, som danner afsæt for i arbejdet med PFB på SC: At der er en vekselvirkning mellem at give og få PFB og en vekselvirkning mellem synkrone og asynkrone møder.

Diskussion

Vores analytiske fund vedrørende de dynamikker, som studerende oplever, når de giver PFB i en asynkron kontekst ligner dynamikker, som tidligere er beskrevet i litteraturen om face-to-face-PFB (Winstone & Carless, 2019). Endvidere argumenterer vi for, at disse fund har kastet lys på og forstørret den forventede, normative og moralske modus for, hvordan man som studerende "bør" opføre sig – eller hvordan PFB "bør" foregå (Garfinkel, 1967), netop fordi det fysiske fravær af modtageren i asynkron FB er et brud på, hvordan traditionel face-to-face-PFB plejer at foregå. De relationelle og emotionelle muligheder og udfordringer i PFB forstørres og træder ganske enkelt tydeligere frem – herunder, hvordan emotionelt arbejde og peer-feedback er forbundet i en pædagogisk læringskontekst, hvor de studerende hovedsageligt er kvinder. Vi argumenterer således for, at dette studie/case kan betragtes som en kritisk case i denne kontekst, da vi netop slår ring om (Meriam, 1998; Flyvbjerg, 2010) betydningen af den læringsmæssige og asynkrone kontekst for de studerendes emotionelle arbejde.

Eksempelvis ser vi, hvordan betydningen af informanternes (usagte) forventninger og usikkerhed spiller ind på dynamikken og synes at være forbundet med kravene i den akademiske kontekst.

På grund af denne usikkerhed er det vigtigt, at den asynkrone peer-feedback for det første er rammesat og for det andet finder sted i en synergi med synkrone møder. Fordelene ved at anvende asynkrone peer-feedback-aktiviteter er, at de studerende får lejlighed til at arbejde mere fleksibelt med en mere tekstnær og fagligt funderet respons til med studerende i deres eget tempo. Dette kan kvalificere feedbacken, som FBM desuden kan genbesøge. Ulemperne kan være, at de studerende føler et præstationspres og kan være usikre på, om de er fagligt kompetente til at give peer-feedback, hvilket desuden kommer tydeligt til syne i en SC, der kan genbesøges. Endvidere er det mere tidskrævende at give PFB på denne måde end bare at møde op i vejledningen og undervisningen og levere sin mundtlige respons til medstuderende.

De strukturelle rammer og ressourcer på universitet tilgodeser ofte ikke de studerendes behov for feedback. Ved at tilrettelægge peer-feedback i en vekselvirkning mellem synkrone og asynkrone aktiviteter særligt i den sidste del af et forløb, hvor de studerende skal producere en vis mængde tekst, skabes der grobund for de studerendes aktive deltagelse i undervisningen og vejledningen – ligesom de udvikler kompetencer i at blive kritiske læsere og gode dialogpartnere. Begge dele er forhold, som giver dem en kombination af akademiske og arbejdsrettede kompetencer.

I tidligere forskning er den emotionelle del af PFB som nævnt underbelyst til fordel for et fokus på læringsudbytte. Forskningen og vores studie peger på, at det er centralt og vigtigt at anerkende, hvordan emotionelt arbejde indgår i akademisk arbejde, da denne forståelse både kan føre til faglig og personlig trivsel i en tid, hvor unge er præget af præstationskrav og i stigende grad bliver mere instrumentelle i deres tilgang til studiet (Rowe, 2017; Värlander, 2008; Sarauw & Madsen, 2016).

Konklusion

I denne artikel har vi undersøgt, hvordan de studerende oplever, at det asynkrone digitale format SC får betydning for deres emotionelle arbejde og læring. I konklusionen sammenfatter vi de centrale analytiske fund i to forhold: For det første tyder de analytiske fund på, at PFB via SC rummer et stort læringspotentiale. Informanterne beskriver, hvordan det har givet dem en dybere forståelse både for deres egen skriftlige opgave og for deres egen proces med at skrive den. For det andet er det emotionelle arbejde og de studerendes face-work-strategier bundet op på tre centrale balancer, som de må navigere i, når de giver PFB: mellem at udvise personligt nærvær samtidig med en faglig distance, mellem egne og modtagers forventninger – sagte og usagte, og til sidst mellem at fremstå fagligt sikker og så måske alligevel føle sig usikker. I sit emotionelle arbejde må FBG således hele tiden navigere mellem at pleje sit eget og modtagers face, så begge parter fremstår som fagligt kompetente studerende i en akademisk kontekst. Afslutningsvis præsenterer en model, som vi foreslår, at undervisere og vejledere kan anvende som optakt til arbejdet med asynkron PFB i på SC på et indledende synkront og fysisk møde før den asynkrone PFB.

Referencer

- Aronson, K. (1998). Identity-in-Interaction and Social Choreography. *Research on language and social interaction*, 31(1), 75-89.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. doi:doi:10.1177/1468794112468475
- Bing-You, R., Varaklis, K., Hayes, V., Trowbridge, R., Kemp, H., & McKelvy, D. (2018). The Feedback Tango: An Integrative Review and Analysis of the Content of the Teacher-Learner Feedback Exchange. *Academic Medicine*, 93(4), 657-663. doi:10.1097/ACM.0000000000001927
- Bjørndal, C. (2012). Veilederes møte med seg selv. Betydningen av videoopptak og transkripsjon som utviklingsredskap. In A. Ulvestad & F. Kärki (Eds.), *Flerstemt veiledning* (pp. 335-355). Oslo: Gyldendal.
- Braine, G. (2003). From a teacher-centered to a student-centered approach: A study of peer-feedback in Hong Kong writing classes. *Journal of Asian Pacific Communication*, 13, 269-288.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situation didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage. Coll.Researches en didactique et mathématiques.
- Dempsey, N., P. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology*, 33(3), 349-367. doi:10.1007/s11133-010-9157-x
- Dohn, N. B. (2007). IT-baserede læreprocesser–nogle muligheder og nogle begrænsninger. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2(4), 41-49.
- Dysthe, O. (2003). Dialog, samspil og læring. Aarhus, Forlaget Klim.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 463-487). Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Fosgerau, C. F. (2020). En stemme for genhørsmetoden - og et kig på hvad metoden giver stemme til. *Spindet - sprogpsykologisk tidsskrift*(Februar), 13-16.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Goffman, E. (1955). On Face-Work. *Psychiatry*, 18(3), 213-231. doi:10.1080/00332747.1955.11023008
- Goffman, E. (1959). *Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Double Day Anchor.

- Goffman, E. (1972). On Face-work: an Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In J. Laver & S. Hutcheson (Eds.), *Communication in Face to Face Interaction* (pp. 319-346). London: Penquin Books.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. London: Basil Blackwell.
- Goffman, E. (1995). On Face-work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In B. G. Blount (Ed.), *Language, Culture, and Society: A Book of Readings* (pp. 222-247). Illinois: Waveland Press, Inc.
- Gore, J. M. (1995). On the Continuity of Power Relations in Pedagogy. *International Studies in Sociology of Education*, 5(2), 165-188. doi:10.1080/0962021950050203
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* København: Samfundslitteratur.
- Hochschild, A. R. (1975). The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities. In M. Millman & R. M. Kanter (Eds.), *Another Voice: Feminist Perspectives on Social Life and Social Science* (pp. 280-307). New York: Anchor Press/Doubleday.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. Retrieved from <http://www.jstor.org.ez.statsbiblioteket.dk:2048/stable/2778583>
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkley: University of California Press.
- 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.
- Irwin, B. (2019). Enhancing Peer-feedback Practices through Screencasts in Blended Academic Writing Courses. *JALT CALL Journal*, 15(1), 43-59.
- Jensen, H. N. (2015). *Opgave- og skrivevejledning i klynger*. København: Samfundslitteratur.
- Killingback, C., Ahmed, O., & Williams, J. (2019). 'It was all in your voice' - Tertiary student perceptions of alternative feedback modes (audio, video, podcast, and screencast): A qualitative literature review. *Nurse Education Today*, 72, 32-39. doi:<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.012>
- 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).
- 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. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- Macbeth, D. (2001). On "reflexivity" in qualitative research: Two readings, and a third. *Qualitative Inquiry*, 7(1), 35-68.

- Marriott, P., & Teoh, L. K. (2012). Using Screencasts to Enhance Assessment Feedback: Students' Perceptions and Preferences. *Accounting Education*, 21(6), 583-598. doi:10.1080/09639284.2012.725637
- McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 25(2), 153-169.
- McGarr, O., & Clifford, A. M. (2013). 'Just enough to make you take it seriously': exploring students' attitudes towards peer assessment. *Higher Education*, 65(6), 677-693. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23481591>
- Nordentoft, H. M. (2008). Sprogspil om følelser i supervision. In A. Juutelainen (Ed.), *Supervision i sundhedsprofessioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nordentoft, H. M., & Jensen, M. E. G. (2017). "En usleben diamant": Video i udviklingen af masterstuderendes kritiske refleksivitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 12(23), 71-86.
- Nordentoft, H. M., Hvass, H., Mariager-Anderson, K., Bengtsen, S. S., Smedegaard, A., & Warrer, S. D. (2019). *Kollektiv Akademisk Vejledning. Fra forskning til praksis*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nordentoft, H. M., & Møller, K. L. (2020). "Vi ved godt, at det bare er på 'note-plan'" - Studerendes digitale læringsstrategier i peer-feedback via Screencast. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 13(23), 1-17. doi:<https://doi.org/10.7146/lom.v13i23.122012>
- Nordentoft, H. M., Thomsen, R., & Wichmann-Hansen, G. (2013). Collective academic supervision: a model for participation and learning in higher education. *Higher Education*, 65(5), 581-593.
- Meriam, S. B. (1998). Case Studies as Qualitative Research. In S. B. Meriam (Ed.), *Qualitative Research and Case Application in Education* (pp. 23-46). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer-feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment and evaluation in higher education*, 44(8), 1253-1278. doi:10.1080/02602938.2019.1600186
- Rotsaert, T., Panadero, E., & Schellens, T. (2018). Anonymity as an instructional scaffold in peer assessment: its effects on peer-feedback quality and evolution in students' perceptions about peer assessment skills. *European journal of psychology of education*, 33(1), 75-99. doi:10.1007/s10212-017-0339-8
- Rowe, A. D. (2017). Feelings About Feedback: The Role of Emotions in Assessment for Learning. In D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan, & R. Glofcheski (Eds.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 159-172). Singapore: Springer Singapore.
- Sarauw, L. L., & Madsen, S. R. (2016). *Studerende i en fremdriftstid. Prioriteter, valg, og dilemmaer set i lyset af fremdriftsreformen*. Aarhus: Aarhus Universitet, DPU.

Stevens, D.D. and Levi, A., 1947-, 2013. *Introduction to rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. 2 edn. Sterling, Va.: Stylus Pub.

Thomsen, R., & Nordentoft, H. M. (2012). Kollektiv Akademisk Vejledning - et bud på en ændret organisering af vejledningen på universitetet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(12), 106 - 116.

Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145-156. doi:10.1080/13562510801923195

Wichmann-Hansen, G., Thomsen, R., & Nordentoft, H. (2015). Challenges in Collective Academic Supervision: supervisors' experiences from a Master Programme in Guidance and Counselling. *The International Journal of Higher Education Research*, 7(1), 19-33. doi:10.1007/s10734-014-9821-2

Winstone, N., & Carless, D. (2019). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education: A Learning-Focused Approach* Routledge.

Winstone, N., & Carless, D. (2019). Implementing peer-feedback. In *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-Focused Approach* (pp. 132-148). London: Routledge.

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