



# “Vi ved godt, at det bare er på ‘note-plan’” - Studerendes digitale læringsstrategier i peer feedback via screencast

Helle Merete Nordentoft, Lektor  
Karen Louise Møller, Specialkonsulent

## Abstract

Screencast er et digitalt format, som giver mulighed for at give tekstnær peer feedback via lyd og billede. Der er forskningsmæssigt belæg for, at det kvalificerer underviserens feedback (Killingback, Ahmed, & Williams, 2019), men det er ikke undersøgt, hvilke digitale læringsstrategier de studerende bruger i anvendelsen af formatet i deres peer feedback. I næranalyser af 10 autentiske screencasts undersøger vi, hvilke digitale læringsstrategier studerende bruger i balancen mellem at give kritisk og anerkendende peer feedback. Med afsæt i Bakhtins dialogbegreb (Bakhtin, 1981) og Goffmans facework teori (Goffman, 1972) identificerer vi tre læringsstrategier i deres dialoger med teksten og den modtager, de forestiller sig. Strategierne viser, hvordan de studerende forhandler deres relation og akademiske faglighed multimodalt gennem fx ord og brug af kropssprog. I deres dialog balancerer de mellem at fremstå som en kompetent akademiker og loyal medstuderende. Brug af feedback på screencast kan udvikle deres faglige, digitale samt arbejdsrettede kompetencer.

## Engelsk abstract

Screencast is a digital format allowing for both visual and auditive feedback on texts. Former research indicates that Screencast qualifies teacher feedback to students, however, it has not been investigated how learning designs support the use of Screencast in peer feedback and how students actually use it. In analyses of 10 authentic student Screencasts we investigate their digital learning strategies as they balance positive and negative feedback. Using Bakhtin's conception of dialogue together with Goffman's face-work theory we identify three strategies they use in their dialogue with the text and the recipient they imagine. These strategies reveal how students negotiate their relationship and academic identity multimodally in interaction with the text and their peers. Evidently, students try to be a qualified academic and at the same time a loyal peer student in peer feedback. We conclude that students' digital learning strategies have potential to develop their professional, digital and work related competences.



## Introduktion

Kollektive vejledningsformer vinder frem på universiteterne i kølvandet på uddannelsespolitiske reformer. Siden 2009 har vi på DPU arbejdet med at udvikle en vejledningsform på DPU, som vi kalder for Kollektiv Akademisk Vejledning (KAV) (Igland & Dysthe, 2003; Nordentoft, Thomsen, & Wichmann-Hansen, 2013a; Thomsen & Nordentoft, 2012). I KAV er peer feedback (FB) en integreret del af vejledningen, da FB som gives af ligeværdige læsere, der ikke er bedømmere som vejleder og censor, fremmer autentiske tekster ifølge forskningen (Irwin, 2019; Winestone & Carless, 2009). Flere studier viser endvidere, at den største læring opnås af FB-giveren (Lundström, 2009), da den studerende både får indblik i sine medstuderendes beslægtede handlinger (Dalsgaard & Flate Paulsen, 2009), og må sætte sig grundigt ind i bedømmelseskriterier for at kunne give en brugbar peer FB. Da de studerende i KAV efterlyste mere kontinuitet i den faglige FB, samt at blive set og hørt som individuelle studerende, har vi siden efteråret 2019 arbejdet med at styrke peer FB ved at integrere det digitale format screencast (SC) i den kollektive vejledning.

Med SC kan de studerende få mundtlig og skriftlig FB samtidigt. SC er en videooptagelse af skærmen og denne optagelse kan, udover FB-givers stemme, rumme video af giver. Under optagelsen kan giver markere det ord eller de tekstbidder, som kommenteres. Anvendelsen af SC i asynkron peer FB-aktiviteter giver deltagerne mulighed for at give og modtage FB uafhængigt af tid og sted, arbejde i eget tempo og genbesøge FB'en (Dohn 2007). De flere modaliteter, her lyd og billede som supplement til eventuelle tekstkommentarer, kan nuancere FB-givers budskab, eftersom toneleje, ansigtsudtryk og gestik kan komme til syne. Når FB'en videooptages, har FB-giver mulighed for at lytte til sig selv, herunder selv-evaluere og evt. lave en ny optagelse.

Der er forskningsmæssigt belæg for, at anvendelsen af SCs til underviser FB kvalificerer den FB, som de studerende modtager (Cunningham, 2019; Killingback et al., 2019; Mahoney, Macfarlane, & Ajjawi, 2019; West, Jay, Armstrong, & Borup, 2017). Studerende oplever, at denne form for FB er mere personlig, nemmere at forstå og mere informativ end skriftlig FB. Vi har kun fundet et studie (Irwin, 2019), som har undersøgt, hvordan SC kan anvendes i peer FB-aktiviteter, men studiet beskæftiger sig udelukkende med kvaliteten af den skriftlige FB. Denne kan, ifølge forfatteren, forbedres via anvendelsen af SC. Hands-on erfaringer med digitale redskaber giver endvidere studerende arbejdsmarkedsrettede digitale kompetencer.

Mange studerende oplever sig ikke kvalificerede til at give peer FB. Dette kan ses som et udtryk for mange års tilstedeværelse i et formelt læringssystem (McGarr & Clifford, 2013). McGarr & Clifford beskriver, hvordan FB i en akademisk kontekst ikke forbindes med formative FB-processer, men med karaktergivning og certificering. Her er det normalt underviseren, som kommer med en vurdering af det, som den studerende har produceret. Måske derfor kan studerende være tilbageholdende ved at vise deres arbejde frem og være utrygge ved at give kritisk FB (dLu & Bol 2007; Wedel 2018). Arbejdet med peer FB giver derfor anledning til ikke kun faglige, men også etiske overvejelser om den relationelle og faglige dynamik mellem FB-giver og -modtager trods de mange positive forskningsfund. Indtil nu er der dog ikke lavet studier af, hvordan de studerende balancerer mellem at give anerkendende og kritisk peer FB. Således kan anvendelsen af SC til asynkron peer feedback, hvor afsender ikke kan se, eller høre modtager, føre til udfordringer hos afsender. Spørgsmålet, som vi undersøger i denne artikel, er derfor *hvilke digitale læringsstrategier de studerende benytter sig af, når de giver FB til hinanden på SC.*

Tidligere forskning i læringsstrategier har overvejende være fokuseret på studerendes individuelle og kognitive læringsstrategier (Zimmerman, 1995; Hattie & Donoghue, 2016). Og i tråd hermed peger forskningen på, at peer FB fremmer de lærendes selv-regulation (Winestone & Carless, 2009) og giver dem et blik på deres egne læringsstrategier, så de bliver bedre til at *"plan, set goals, and monitor progress, make adjustments and evaluate the process of learning and the outcomes"* (Hattie and Donoghue 2016, s. 1). Denne kognitive tilgang til læring har sat individet i centrum i ønsket om *"at forstå og kortlægge indre mentale processer"* (Dysthe, 2003, s. 16). Vores antagelse er, at for at forstå disse processer, må vi se på de sociale og dialogiske rum, som de er indlejret i. I vores forståelse af læringsstrategi er vi derfor inspireret af et sociokulturelt og dialogisk

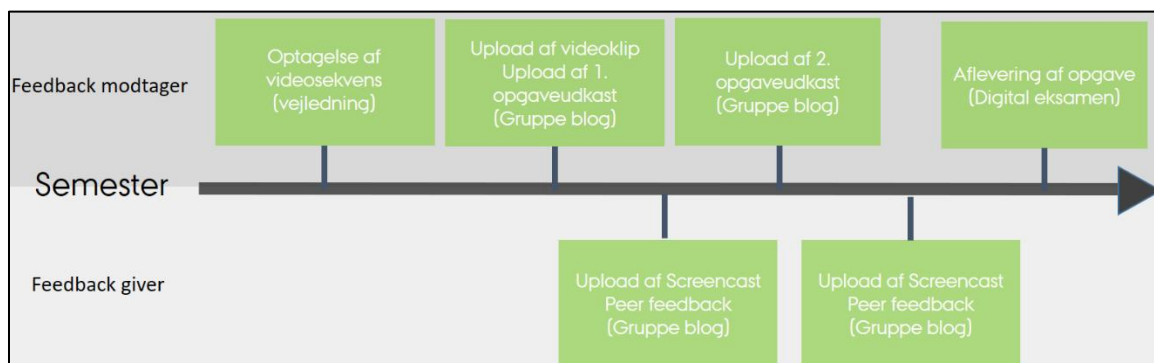


perspektiv på læring, som betyder, at vi ser læring som et relationelt og kontekstuel forankret fænomen, der er betinget af de studerendes aktive deltagelse og deres dialog med hinanden (Lave & Wenger, 2003). Dette blik på læringsstrategi fokuserer på forhold, som har betydning for, om/hvordan der kan etableres en dialogisk læringsrelation med modtageren gennem den måde, som de kommunikerer til/med hinanden. Vi ønsker ikke at teoretisere om, hvilke selvregulative mekanismer de gør brug af. I stedet ser vi på, hvad de udtrykker og måden, de gør det på, i deres peer FB. Herefter forholder vi os analytisk til, hvad dette viser os om, hvordan de studerende opfatter det faglige indhold, hvordan de opfatter forventninger til levering i en akademisk kontekst og opfatter den medstuderende, som de taler til via SC. Sammenfattende kan man sige, at formålet med de analyser, som vi præsenterer i artiklen, er at identificere de studerendes dialogiske og digitale læringsstrategier, når de giver peer FB til medstuderende på SC.

## Læringsdesign

Vi afprøvede peer FB via SC på valgfaget: Vejledning som pædagogisk og institutionel praksis, som udbydes på Kandidatuddannelsen i Uddannelsesvidenskab på DPU, AU. Faget er på 10 ECTS og giver en grundlæggende indføring i vejledning som et professionelt praksisfelt. I undervisningen, vejledningen og evalueringen indgår digitale elementer, som understøtter en vekselvirkning mellem teoretiske og praksisrettede perspektiver på vejledning. Det drejer sig om: vejlednings-videoer, skriftlige oplæg i blogs, peer FB på SC og lydfiler i evaluering af undervisningsforløbet. På valgfaget var der rammesat to kollektive vejledninger á 5 timer for hele holdet på 25 studerende i hhv. Århus og København. I hele forløbet var institutionens LMS BB (Blackboard) et centralt omdrejningspunkt for arbejdet med de digitale elementer lige fra gruppedannelse til arbejdet med peer FB i skriveforløbet. Forud for den kollektive vejledning uploadede de studerende vejledningsvideoer og skriftlige oplæg (max 5 sider) på BB. Herefter gav de studerende FB på medstuderendes skriftlige oplæg via SC. Disse SC blev produceret via Screencast o matic ([screencast-o-matic.com](https://www.screencast-o-matic.com)) og uploadet på BB. Underviserne samlede op på centrale tematikker i de studerendes skriftlige oplæg og de medstuderendes SCs i de to kollektive vejledningsgange.

Arbejdet med video kalder på etiske overvejelser, da de studerende sætter sig selv i spil på to planer: Både i deres ageren som hhv. vejleder og vejledte i vejledningsvideoen og dernæst i SC-optagelsen af deres peer FB (Bjørndal, 2012; Nordentoft, 2015). For at skabe en tryk atmosfære i arbejdet har de studerende gennemført forskellige faglige samarbejdsøvelser i undervisningen, hvorunder de har lært hinanden at kende. Derudover lå der skriftligt materiale om kærlig, konstruktiv og kritisk FB på BB, som de studerende kunne tage afsæt i, når de gav FB. Og endelig blev der dannet mindre grupper til peer FB-aktiviteterne, så det kun var studerende, som gav FB til hinanden, som kunne se videosekvenserne på BB.



Figur 1: Undervisningsforløb



## Et dialogisk læringsperspektiv

I et sociokulturelt og dialogisk læringsperspektiv ses kommunikative processer som centrale i menneskers læring og udvikling (Dysthe, 2003). Nogle vil måske indvende, at der ikke er tale om rigtig dialog, når studerende giver FB på SC, da FB giver og modtager ikke befinder sig i samme rum. Men for den russiske sprog- og kulturfilosof Bakhtin er al kommunikation grundlæggende dialogisk. Vi er med andre ord altid i dialog – med os selv og eller med andre, på skrift eller mundtligt, uanset om vi befinder os det samme sted på det samme tidspunkt. Al forståelse og betydning opstår ”i et samarbejde mellem den, der taler, og den, der lytter, mellem den, der skriver, og den, der læser” (Dysthe, 2003, s. 55). Betydning kan således aldrig overføres. Den opstår i samspillet mellem to, som kommunikerer med hinanden og er ligeså afhængig af den, som kommunikerer – som adressaten, der kommunikeres til. For når vi udtrykker os, henvender vi os altid til nogen. Vores ytringer er med andre ord *adresserede* (Igland & Dysthe, 2003, s. 114).

Fordi vi ifølge Bakhtin altid er i dialog – så står hans dialogforståelse også i modsætning til en mere traditionel og idealistisk opfattelse af dialog, som et noget man stræber mod at opnå (Buber, 2004). I Bakhtins forståelse af dialog er der plads til, at samtaleparterne hver især udtrykker forskellige erfaringer, modsatte standpunkter og værdipositioner (Nordentoft & Olesen, 2014; Skagen, 2003, s. 209). Disse forskellige værdipositioner omtaler Bakhtin som *stemmer*, der kan knyttes til eller refererer til forskellige diskurser, vidensformer eller sproglige udtryk (Bakhtin, 1981). Modsat er en *monolog* et udtryk for en *autoritativ ytring*, hvor der ikke levnes plads til tvivl, spørgsmål eller modsat rettede holdninger (Igland & Dysthe, 2003). I denne sammenhæng skelner Bakhtin mellem ”*det autoritative ord*” og ”*den indre overbevisnings ord*”. Førstnævnte er forbundet med den andens betingelsesløse accept af det sagte, hvorimod det ”indre overbevisnings ord” er åben overfor dialog, fordi det er lydhør overfor andres bidrag (Skagen, 2003, s. 213).

Spørgsmålet er, hvordan deres forestilling om adressaten (= den medstuderende) influerer på den FB, som gives? Er FB monologisk og doserende? Eller er de undersøgende med respekt for den indre overbevisnings ord i forhold til at undersøge det, som FB giver tror, at den medstuderende mener med det, som hun har skrevet? Og endeligt, hvordan afspejler stemmerne i dialogen, de studerendes forståelse af legitim akademisk adfærd og viden?

Hvis dialogen er præget af enighed, sker der ikke megen udvikling. Og omvendt, hvis forskelligheden er for stor, kan det være udfordrende at finde en fælles retning og udvikling i dialogen. Meningsskabelse og læring er således ikke et kognitivt og individuelt, men et dialogisk fænomen, hvor betydning skabes i det spændingsfulde møde mellem forskellige, konkurrerende og modsætningsfyldte stemmer (Phillips, 2011). Samspillet mellem de forskellige stemmer i en dialog beskrives som to konstante og konkurrerende bevægelser (Bakhtin, 1981; Nordentoft & Olesen, 2014): En *centripetal tendens*, som er en afgrænsende tendens i retning af monolog og enhed og en *centrifugal tendens*, som er en udvidende tendens i retning af dialog og mangfoldighed. Dynamikken mellem disse to bevægelser er nødvendige for en konstruktiv dialog, læring og dermed udvikling. I analysen undersøger vi, hvordan disse tendenser viser sig i peer FB og hvilke læringsstrategier, de studerende benytter, når de medierer eventuelle spændinger imellem dem.

I forståelsen af hvordan de emotionelle dynamikker udspiller sig i dialogen, kan Goffmans begreb om *face work* illustrere, hvordan vi i vores omgang med hinanden gensidigt og konstant arbejder med at bekræfte hinandens ”face”, hvor ”face” betegner den positive sociale værdi, som man som individ søger at opretholde i samspillet med andre (Goffman, 1959; Goffman, 1972). Hans metaforiske teori illustrerer, hvordan vores interaktioner med hinanden er en konstant og kompleks gensidig både verbal og non-verbal kalibreringsproces, hvor øvelsen for den enkelte er at ”passe ind” på den rette måde i en given social kontekst (Lerner, 1996). I denne proces kan man ”tabe ansigt”, være ”in wrong face” eller ”out of face”. Når det er værst, kan man sågar opleve af blive skammet ud – eller ”become shamefaced” og, da det er en social proces, kan situationen opleves som pinlig for den uheldige og for det usynlige publikum (= den medstuderende), som er vidne til katastrofen. Således kan man tale om både et defensivt ansigtsarbejde, hvor man søger at pleje sit eget face og et beskyttende



ansigtsarbejde, hvor man plejer andres ansigt. Goffman beskriver, hvordan vores kommunikation er bygget op omkring en uendelig cyklus af "*concealment, discovery, false revelation, and rediscovery*" (Goffman, 1959, s. 20), i hvilken vi hele tiden er opmærksomme på hinandens adfærd og bygger vores vurderinger af den anden og vores næste skridt på ubevogtede øjeblikke, hvor vi får lejlighed til at vurdere "sandhedsværdien" i den konkrete situation.

Sådan en øjeblikkelig og gensidig kalibrering er ikke mulig at gennemføre online og asynkront. Derfor anfører Jaber & Kennedy (Jaber & Kennedy, 2017), at det kan gøre brugerne usikre. Forfatterne anbefaler derfor at udarbejde et læringsdesign, som indbefatter video eller audio med det formål at styrke deltagernes sociale tilstedeværelse og dermed skabe en mere troværdig form for dialog online. SC-formatet giver mulighed for dette.

## Metode

### Empiri og etiske overvejelser

Empirien består af 10 autentiske SC, som 20 kvindelige studerende har produceret. De producerede SC var mellem 3.11 og 12.08 minutter lange. Det har været frivilligt, om de studerende ville aflevere SC til denne undersøgelse. Der var 52 studerende på valgfaget, hvor kun 20 gav peer FB på SC. Der er indhentet informeret samtykke fra alle informanter. Vi kunne i vores undersøgelsesdesign have været opmærksomme på, hvordan misforhold i antal FB-givere og -modtagere kan have betydning for, at det kan være sårbart og face-truende at deltage i aktiviteten. Fx kan det at give individuel peer feedback til flere medstuderende, uden at have en medstuderende at læne sig op ad for at legitimere sine synspunkter, være udfordrende.

### Analysestrategi

I arbejdet med analysen er vi inspireret af tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), som er en induktiv analysestrategi i seks faser, der identificerer, analyserer og rapporterer mønstre og tematikker i datamaterialet. I kodningsprocessen har vi først fokuseret på, hvordan de studerende giver FB og dernæst kondenseret og koblet kodningerne til de stemmer og tematikker, som disse er et udtryk for og som viser sig i de studerendes dialogiske læringsstrategier. I tabellen herunder viser vi forholdet mellem koder og temaer, og her kan læseren se, at anerkendende FB både kan handle om, at FB-giver fremsætter positive evalueringer af FB-modtagers arbejde eller, at det er tydeligt, at giveren forholder sig loyalt og tekstnært til sin medstuderendes arbejde og prøver at forstå meningen med det skrevne. Kritik kan fremsættes som negative vurderinger og/eller, når FB giver sætter spørgsmålstegn ved det skrevne og måske foreslår ændringer til det. En tredje stemme er de studerendes meta-kommunikation. Dvs. deres kommunikation om deres kommunikation i form af regibemærkninger, kropssprog eller grafiske elementer, medierer de to stemmer (den faglige og den subjektive) og vekselvirkningen mellem at være anerkendende og kritisk i sin FB.



| Kode   | Tema/stemmer       |
|--|--------------------|
| Man (upersonligt pronominen)<br>Kategoriske formuleringer: Noget er<br><u>Normative og moralske antagelser: Man kunne, burde</u>         | Faglige stemme     |
| Jeg/vi mener, synes, tænker (personlige pronominer)<br>(subjektive forforståelser, holdninger/synsninger, meninger, forbehold)           | Subjektiv stemme   |
| Grafiske/multimodale elementer: smileys, skrifttyper, video, lyd, toneleje   | Meta-kommunikation |
| Positivt ladede adjektiver: spændende, sejt, interessant<br>Ordret gengivelse og forholdet sig til teksten: Der står...<br>Du skriver... | Anerkendende FB    |
| Bydeform: Skal, tænk, underbyg<br>Spørgsmål som adresserer mangler i teksten<br>Negativt ladede adjektiver                               | Kritisk FB         |

Tabel 1: Koder og temaer

## Analytiske fund

I analysen viser vi i et dialogteoretisk perspektiv, hvordan de studerendes tre digitale læringsstrategier kommer til udtryk. Alle tre læringsstrategier bærer præg af den asynkrone kommunikationssituation og et tilsyneladende ønske hos FB-giver om både at tydeliggøre og samtidigt moderere kritiske udsagn, så de ikke virker faretruende på modtager. Vi indleder analyseafsnittet med at identificere den tekstnære læringsstrategi (den første) og se på, hvordan hhv. den faglige og subjektive stemme kommer til udtryk i denne strategi. I den anden læringsstrategi er der en vekselvirkning mellem disse to stemmer, når de studerende balancerer anerkendende med kritisk FB på en måde, hvor de udviser en respektfuldhed over for det indre overbevisningsord. Afslutningsvis i den tredje læringsstrategi viser vi, hvordan de studerende meta-kommunikerer deres FB gennem grafiske og kropslige elementer.

### Den faglige og subjektive stemme i de studerendes feedback

To stemmer, den faglige og den subjektive, er indlejret i de studerendes feedback. Den faglige stemme adresserer den faglige og akademiske norm, som den kommer til udtryk i de studerendes FB med det formål at forbedre tekstens akademiske karakter og kvalitet. Den subjektive stemme derimod er et udtryk for de studerendes forforståelser og personlige stillingtagen til og oplevelse af det faglige stof og det, som FB-modtager har skrevet.

Den faglige stemme er central i den tekstnære læringsstrategi, da den henviser til og kommenterer på logikken og sammenhængen i opbygning af FB-modtagers akademiske argument i analysen, som vi viser i eksemplet nedenfor. Med andre ord forholder denne stemme sig til tekstens forståelighed, begribelighed og dermed tekstens interne logik. Et flertal af kommentarerne adresserer disse forhold i arbejdet med at udvikle teksten. Er der fx en overensstemmelse mellem problemformulering, metode og teori? Og er teksten forståelig? Den





faglige stemme bliver således tydelig, når FB-giver dykker ned i teksten og refererer til konkrete passager og evt. stiller spørgsmål eller foreslår ændringer. Den forholder sig i mindre til det institutionelle formål med opgaven, som det er beskrevet i studieordningen og de tekster, som er blevet introduceret i forbindelse med valgfaget. Når de studerende refererer til litteratur og begreber, er det oftest ikke konkret. Eksempelvis siger en studerende, at det vil være godt at overveje at inddrage ”noget teori” eller ”noget etik”, men uddyber ikke hvorfor, hvordan og hvad det nærmere kunne være. En studerende siger fx:

”I vil bruge Peavy – det vil jeg også. I vil bruge Bandrura- det vil jeg også”

uden at den studerende konkretiserer, hvordan disse teoretikere eller deres begreber evt. kan indgå i analysen.

Hvor den faglige stemme er funderet i en strukturel akademisk funderet norm, er den subjektive stemme et udtryk for et subjektivt perspektiv, som kommer til udtryk gennem brugen af personlige pronominer som ”jeg” og ”vi”. Ofte kommer den subjektive stemme til udtryk i et spændingsfelt med den faglige stemme. En studerende siger fx:

”Det er fint med en kort definition i indledningen, det synes jeg i hvert fald plejer at fungere godt”

eller den sættes i et spændingsfelt med den faglige stemme, når en studerende siger:

”Jeg har forstået det sådan, at man sagtens kan skifte videoklip”

I begge formuleringer anes der en spænding mellem den faglige stemme og norm, som kommer til udtryk gennem det kategoriske ”det er fint” eller det upersonligt pronomen ”man kan” og den subjektive stemme, som fremstår som en fortolkning af den faglige stemme og norm, når den studerende fx siger:

”jeg har forstået det sådan” eller ”det synes jeg...”

Den subjektive stemme gør det endvidere underforstået, at det sagtens kan opleves anderledes af FB-modtager. Når der er flere FB-givere – to eller i et enkelt tilfælde tre – ses det, hvordan den subjektive stemme kommer til udtryk gennem et ”vi”, hvor de to studerende supplerer, nuancerer og bakker hinandens udsagn op i de pointer, som fremsættes. Fx siger de:

” Vi har talt om at vi måske synes at... ”

I eksemplet ses det, hvordan de studerende både bakker hinanden op – og tager forbehold med et ”måske” for det, som de siger, og dermed udviser en forsigtighed og varsomhed med at udtale sig for kategorisk, så de dermed kan blive stillet til regnskab for det sagte. Et forhold, som vi uddyber mere i afsnittet om, hvordan de studerende laver facework i deres FB i analysens anden del.

## Face-pleje i anerkendende feedback

Indpakningen af et givent budskab fx via toneleje, ordbrug og gestik viser, hvordan vi opfatter både budskabet, modtageren og vedkommendes kompetencer. Men formuleringen og indpakningen af budskabet peger ikke kun tilbage på, hvor sikker FB-giver er på det, hun siger, det henviser i høj grad til den asynkrone kommunikationssituation, hvor FB-giver jo ikke kan aflæse modtagers reaktion på FB og derfor i sin FB søger at være på forkant med evt. indvendinger mod den hos modtager. De næste afsnit sætter fokus på den anden digitale læringsstrategi og dermed på, hvordan FB-giver formår at levere både en positiv og en mere kritisk FB - samtidigt med, at hun søger at balancere en faglig med en subjektiv stemme med respekt for FB-modtagers face.



I starten af deres FB kommer flere studerende med positive og generelle kommentarer til det skrevne, som de ikke uddyber. De siger fx:

” Det ser rigtig fornuftigt ud. Det ser ud som om du er langt”

Disse rosende ord bidrager til at pleje den medstuderendes face. Senere kommer den faglige stemme mere til syne, når FB-givers vurderinger forbindes med elementer i modtagerens tekst, som fx nedenfor:

” Det fungerer rigtig godt, at du har din transskription her oppe og så kommer du med din analyse og siger, hvad der kunne have været bedre og så kommer du med et reelt forslag her: Her kunne det have været bedre at () Det fungerer supergodt!”

Afslutningsvis bakker den medstuderende FB-giver op om denne vurdering og plejer FB-modtagers face, når hun siger:

”Ja – så endeligt bare mere af det”.

Koblingen mellem teksten og den studerendes vurdering i FBen foregår dog stadig på en meget anerkendende og face-plejende facon. Som i de indledende eksempler er de studerende ikke specifikke ift. hvad det præcist er i fx transskriptionen, som fungerer så godt.

## Beskyttende facework i kritisk feedback

Generelt er de studerendes FB præget af stor forsigtighed og, hvis de fremsætter kritiske vurderinger, som kan være facetruende, så modererer de deres udsagn, eller som det hedder i konversationsanalytisk sprog – laver selv-reparatur (Nielsen & Nielsen, 2005, s. 82) – umiddelbart efter de er sagt. Fx siger en studerende:

” Men generelt øhm nu ved vi det er *noteplan* så det tager vi også lige højde for”

Processen med at give mere kritisk FB kan være spændingsfyldt, og spændingerne håndteres forskelligt. Vi har observeret at studerende, der giver feedback alene, virker mere forsigtige, mens studerende, som giver FB sammen med en medstuderende, fremstår mere sikre og bekræfter hinandens udsagn undervejs. Med Goffmans ord ser vi tydeligt, hvordan FB-giver balancerer mellem at pleje sit eget og modtagers face, så ingen af parterne taber ansigt. Den forsigtighed, som FB-givers vurderinger fremsættes med, gør, at de ofte kommer til at handle mere om givers læsning og kompetence end om FB-modtagers inkompetence. Forsigtigheden bliver synlig gennem adverbier som *måske* eller *bare*, som vi har markeret i eksemplerne nedenfor. Således kan man sige, at modtageren sættes fri og ikke bliver forpligtet på at forholde sig til FB-givers forslag. Således kan man sige, at det beskyttende facework er mere udpræget end det defensive i deres FB. Eksemplerne nedenfor illustrerer, hvordan disse mekanismer optræder i FB:

”Det er også **bare** et spørgsmål. Jeg ved ikke hvordan det er, men når I skriver citater, jeg ved ikke om man må skrive det rent i selve analysen. Det er **måske** en overvejelse om det giver mening”

Eksemplet indikerer endvidere, hvordan FB-giver nedtoner og nærmest udglatter sit budskab før eller efter giver adresserer noget problematisk i teksten. Eksemplet nedenfor viser, hvordan der kan indgå både defensivt og beskyttende facework i FB. FB-giver siger:

”Men generelt **tænk** lidt mindre definitivt og måske i højere grad ‘det tolker jeg som’ – **nu ved vi godt**, at det er **note-plan så det har vi taget højde for**... har vi mere? Jo så er der også især den sidste del, hvor du skriver at det lader ikke til at hun selv tror på sine ressourcer, **vi tror egentlig bare at det er noter – det er i hvert i fald lidt markant eller hårdt sagt... det**





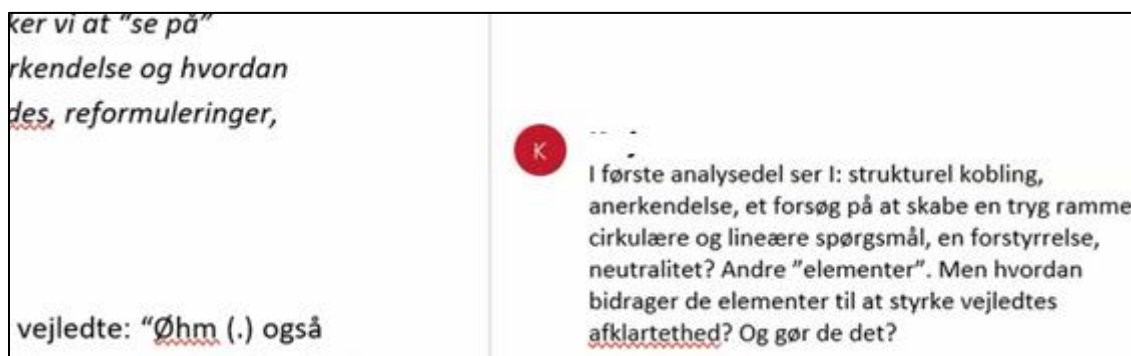
### **skal i hvert i fald underbygges, underbygges, underbygges... men det ved du jo også godt tror jeg"**

I citatet ser vi, hvordan FB-giver kommer med tre vurderinger mht., hvordan modtager skal analysere og skrive sine pointer frem efterfulgt af en moderering af disse udsagn, hvor giver fx siger: "Nu ved vi godt, at det er på noteplan, det har vi taget højde for". I denne tilføjelse ser vi, hvordan giver udøver både beskyttende og defensivt facework. Beskyttende, når hun siger at det nok er på noteplan – og til sidst siger til modtager, at du ved jo nok godt alt det, vi siger til dig. Defensivt, når giver siger, at hun godt ved, at det er på noteplan, for på den måde at holde ryggen fri og komme evt. beskyldninger om fejlslutninger i forkøbet. Den tøvende og forklarende måde, som ofte er til stede, når FB leveres, kan også være et udtryk for en spænding mellem det, de siger, og det, som de egentlig gerne vil sige og kan sige. Dvs. at "kan" både kan være et udtryk for deres egen faglige viden (ved de nok om emnet?), men "kan" kan også sige noget om, hvad de forestiller sig, at FB-modtagerne kan rumme fagligt og personligt. Netop fordi de studerende ikke løbende kan tjekke den andens reaktion, som man vil gøre det i en normal interaktion, kan deres forsigtige fremtoning i den måde, som de formulerer sig på, signalere en opmærksomhed på at pleje både den andens og eget "face". Sagt på en anden måde anes en spænding i FB'en mellem at de studerende appellerer til den indre overbevisnings ord hos FB-modtager og til det autoritative ord. Sidstnævnte er netop et udtryk for mere kategorisk og lukket tilgang, der ikke er åben overfor evt. modsigelser. Bydeformen af "tænk", som de studerende gør brug af indledningsvis kan signalere en sådan tilgang. Citatet er således interessant, fordi FB giver kommer til at gøre det modsatte af det, som hun råder modtager til selv at gøre i sin analyse af en vejledningssamtale: Nemlig at tænke mindre definitivt.

## Centripetale og centrifugale tendenser i feedbacken

Vi vil nu give et eksempel på, hvordan FB-giver konstruerer sin adressat gennem den måde, som dynamikken både mellem den faglige og personlige stemme og mellem de centripetale og centrifugale tendenser udfoldes. Samtidigt arbejder FB-giver med at balancere positiv og kritisk FB i hendes facework. I eksemplet ser vi, hvordan giver indledningsvis, med afsæt i teksten, stiller spørgsmål gennem den faglige stemme. Herefter og i synergi med den faglige stemme – kommer den subjektive stemme på banen, hvor giver understreger, at det er hendes subjektive udlægning og at FB-modtager måske allerede har tænkt det, som hun siger. Undervejs i FB skabes der en personlig atmosfære, når giver imiterer en face to face samtale og tiltaler modtager direkte i anden person ental eller flertal (alt efter, hvor mange der gives FB til).

I eksemplet gives FB til tre medstuderende. FB-giver starter med at komme med en tekstnær reformulering af deres fokus i opgaven, dvs. deres problemformulering og de begreber, som de vil arbejde for at besvare den – sådan som hun forstår deres projekt -"Og det giver jo mening – så vidt jeg kan se" siger hun med den subjektive stemme. Dernæst kommenterer hun på deres analyse. Her tager hun afsæt i en tekstboks (se herunder), hvor hun først refererer de begreber, som de tre studerende vil arbejde med, for bagefter at stille spørgsmål til, hvordan disse begreber bidrager til at belyse problemformuleringen. Spørgsmål, som også er skrevet i en tekstboks i siden af dokumentet - se Figur 2.



Figur 2: brug af tekstboks

Således kan man sige, at referatet kan ses som et udtryk for den centripetale tendens, da det er en afsluttet konstatering af de elementer, som er i spil i analysen. Når FB-giver herefter stiller et spørgsmål til denne konstatering, åbnes der op for en centrifugal tendens, som inviterer til en overvejelse ikke kun omkring begrebernes brug, men også deres effekt, når der spørges:

”Men hvilken effekt har de? Det kan man måske godt skrive mere frem og begrunde den effekt i analysen. Og det vil jo pege tilbage til udgangspunktet, som jo er problemformuleringen: Hvordan bidrager elementerne til at styrke vejledtes afklarethed? ”

Vi ser her, hvordan FB-giver med afsæt i den faglige og normative stemme ikke blot peger på, hvordan FB-modtager kan nuancere og præcisere begrebsbrugen i sin analyse, når hun siger: ”det kan man godt skrive mere frem”. Hun trækker også en linje tilbage til, hvordan denne nuancering kan få betydning for besvarelsen af FB-modtagers problemformulering og dermed opbygningen af opgavens faglige argument samt logik og dermed besvarelse. Således efterfølges den centrifugale tendens (som spørgsmålet inviterede til) af en centripetal tendens, som handler om invitationen til en besvarelse af FB-givers spørgsmål. I givers afrunding af sin FB bliver den subjektive stemme synlig, når hun flere gange siger ”jeg” og dermed synliggør sin position:

”Det kan også godt være, at I allerede har tænkt, hvordan I vil skrive det frem, men jeg synes i hvert i fald ikke at jeg kan se det helt tydeligt... øh og jeg tænker, at det er oplagt at det næste skridt på jeres vej at I så skriver frem, hvordan det I finder så svarer på jeres problemformulering”

I sin afrunding ses det, hvordan FB-giver går i dialog med og tiltaler modtager direkte, når hun siger ”I”. Dernæst fremsætter hun en hypotetisk antagelse om, at modtager måske allerede har tænkt på at ændre på det, som hun foreslår og dermed plejer hun modtagers face og værdighed efter muligvis at have udstillet fejl og mangler i modtagers tekst. I næste sætning gentager og understreger hun sin observation i modtagerens tekst sammen med sin anbefaling for dermed også at arbejde på at bevare sit eget face.

I den digitale læringsstrategi, som kommer til udtryk ovenfor, søger FB giver at udligne den spænding, der er mellem den centripetale og centrifugale tendens. Med andre ord, den spænding, der er mellem det, som kommer til udtryk i teksten og det, som giver foreslår. Med Bakhtins ord kan man sige, at denne betydningsforskel rummer kimen til læring. Hvor den faglige stemme rummer centripetale og vurderende tendenser, åbner den subjektive stemme op for at de pointer, som er blevet fremsat med de to andre stemmer, kunne være anderledes og at autoriteten ligger hos modtageren. Den subjektive stemme har derfor tydelig dialogisk karakter, da den appellerer til den indre overbevisnings ord, hvor beslutningen om, hvad der skal ændres, overlades til FB-modtager (Skagen, 2003).

Sammenfattende formes balancen mellem kritisk og anerkendende FB i en vekselvirkning mellem at FB-giver dykker ned i teksten, sammenfatter det hun forstår i en centripetal tendens for herefter med den faglige stemme at åbne for en centrifugal tendens gennem at pege på og stille spørgsmål til de forhold, som er



inkonsistente i opbygningen af en akademisk argumentation. Afslutningsvist understreges det i den subjektive stemme, at det sagte er et udtryk for giverens oplevelse, men at det er op til FB-modtager at afgøre dets relevans.

## Metakommunikation i feedbacken

Den sidste af de tre digitale læringsstrategier, som studerende benytter sig af i deres måde at balancere anerkendende med kritisk feedback, er at benytte sig af meta-kommunikation i deres FB (Wilmot, 1980). Meta-kommunikation er en situeret og episodisk funderet kommunikation om kommunikationen, som feedbackgiverne bruger til at understrege intentionen med det, som de gerne vil formidle verbalt og non-verbalt. I vores empiri trækker de studerende på forskellige verbale, grafiske elementer såvel som kropssprog og mimik, når FB-giver ses på video. Nedenfor viser vi eksempler, som illustrerer denne variation.

### Verbal metakommunikation

I FB-givers verbale meta-kommunikation beskriver de fx, hvordan deres feedback er struktureret:

”Jeg laver optagelsen sådan at jeg har nogle spørgsmål her ude i siden – jeg sender også dokumentet til jer... og så stiller jeg bare spørgsmålene undervejs”

”for lige at starte med at forklare strukturen, så har vi markeret nogen af tingene her i dokumentet og efterfølgende har vi skrevet nogle kommentarer”

Nogle FB givere fortæller om egne oplevelser med at give feedback som SC:

”så kører optagelsen vist igen - nu prøver jeg lige for anden gang at lave en video... (...) det er lidt spøjst at skulle give feedback på noget hvor man ikke har været med i hele processen”

”Nå - nu sidder jeg lige i denne her kunstige situation og skal give jer auditiv feedback ”

Udtalelserne afspejler at FB-giver ikke kun oplever tekniske vanskeligheder med at producere en SC, men også at hendes opgave med at give SC-feedback er anderledes på en unaturlig måde, måske fordi hun ikke - som normalt - er fysisk til stede i det samme rum, som dem hun giver FB til. Når der er to, som giver FB sammen sker det også, at de undervejs forhandler, hvad de vil sige. Det kan medvirke til at give deres FB en nærværende og ligeværdig karakter:

”hvad var det vi ville sige med det?” og ”måske skulle vi lige rulle op igen”

I enkelte tilfælde nævner FB-giver også, at hun arbejder med at løse den samme opgave:

”det er rigtigt sjovt at se hvad I har kigget på ifht. hvad jeg har kigget på”

Eksemplerne kan også illustrere, hvordan arbejdet med at give peer FB sætter tanker i gang omkring de valg, man selv har taget i skriveprocessen. Dermed bidrager peer FB også til FB-givers læringsudbytte.

Endeligt griner flere feedbackgivere, fx mens de giver deres feedback. Et lille grin kan afbøde et evt. truende budskab og forebygge at FB-giver fremstår for autoritær.

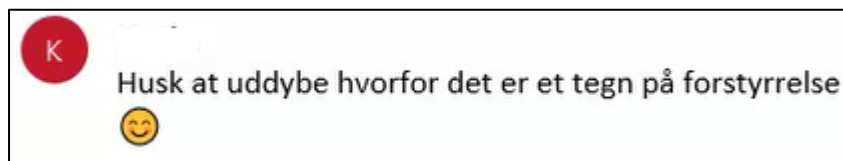
”hvis I ikke er enige (*griner*) skal I jo bare gøre noget andet” eller ”alt det jeg siger har I måske allerede tænkt – så får I det lige igen – *griner*”



Det konkrete eksempel kommer fra afslutningen af en SC og grinet kan derfor indikere, at FB-giver ikke er helt komfortabel ved det, hun har sagt, og derfor benytter en sidste lejlighed til at afbøde evt. dårlig modtagelse af hendes FB.

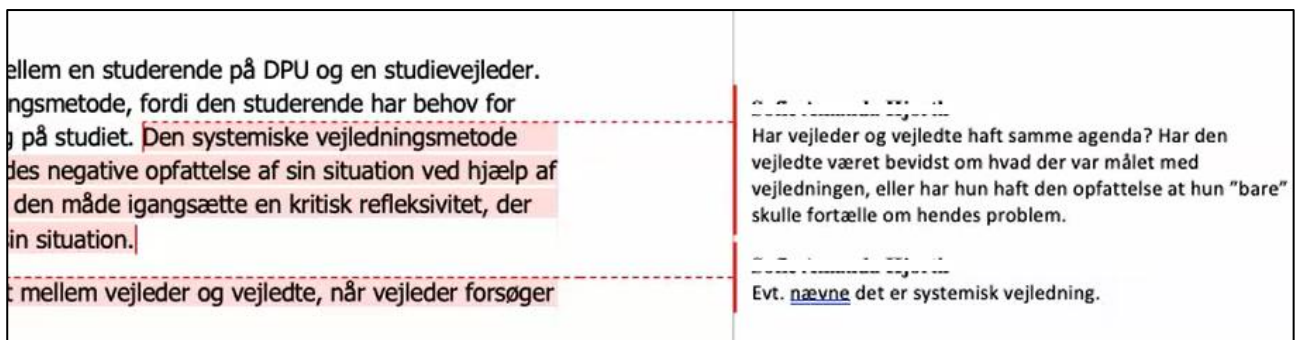
## Grafiske elementer

Alle FB-givere anvender forskellige grafiske elementer til at understøtte, nuancere eller moderere budskaber i arbejdet med at balancere kritisk med anerkendende FB. En studerende anvender flittigt emojis i flere af hendes kommentarer. I eksemplet herunder afbøder en smiley budskabet, hvis det skrevne ord skulle blive opfattet som for strengt eller for autoritativt.

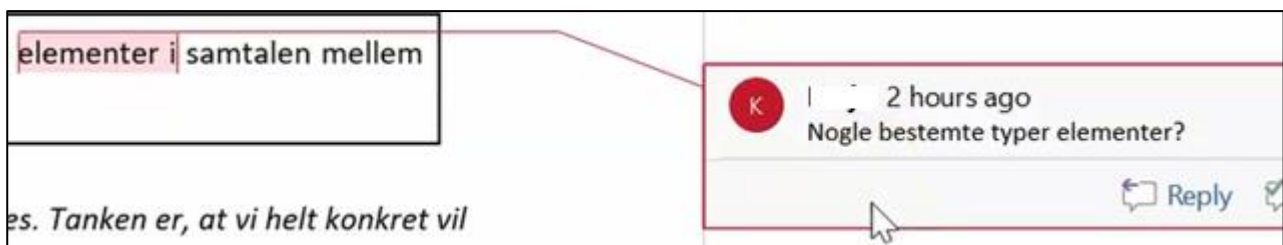


Figur 3: Brug af Emoji

Både FB-modtagere og -givere anvender rød, fed eller highlighted skrift til at fremhæve vigtige elementer, fx anvendes rød skrift i 5 ud af 10 SCs til at tydeliggøre forfatters ønsker til feedback. Tekstbokse anvendes ligeledes flittigt af flere FB-givere. Tekstboksene produceres i forberedelsen til SC optagelsen og er således med at til strukturere feedbacken. Tekstboksene har endvidere den funktion, at teksten omformulerer og gentager væsentlige pointer, som bidrager til at øge forståelsen af FB-givers budskab.

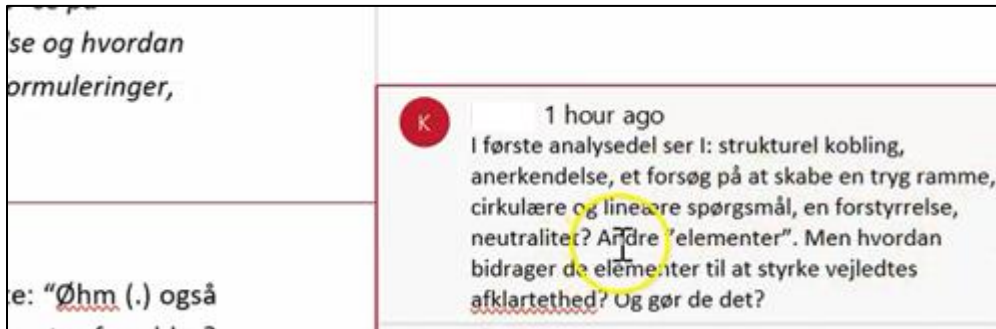


Figur 4: Brug af tekstbokse



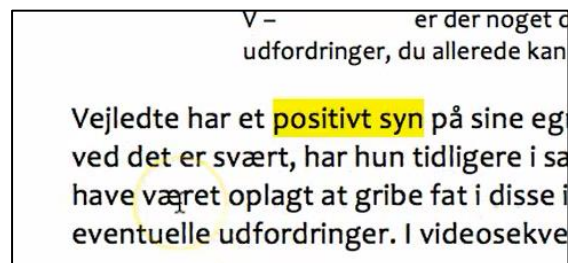
Figur 5: Brug af tekstbokse

Flere steder anvendes cursor til at pege omtalt tekst ud.

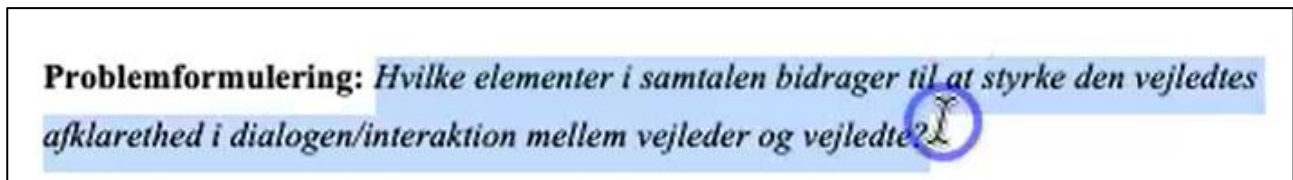


Figur 6: Brug af cursor som pegeredskab

Teksten highlightes også undervejs, mens FB-giver kommenterer indholdet. På den måde fokuseres der både visuelt og verbalt på centrale elementer, som indgår i FB'en.



Figur 7: Brug af highlighted tekst



Figur 8: Brug af highlighted tekst (3.53)

De grafiske elementer kan således øge forståeligheden af budskabet. At kunne pege, highlighte og markere vigtige elementer, mens de omtales, kan bidrage til at forhindre misforståelser.

## Kropssprog og mimik

3 ud af 10 SC er produceret, så FB-modtager ser video af FB-giver, hvilket gør, at modtager kan se givers kropssprog og mimik. Dermed kan forståeligheden af budskabet øges (Goldin-Meadow & Alibali, 2013).

I eksemplet herunder laver FB-giver eksempelvis citationstegn med begge hænder, mens hun udtaler "En helt almindelig vejledningssamtale". Citationstegnene indikerer, at det er underforstået, at det netop ikke er en almindelig vejledningssamtale. Den er konstrueret til eksamensopgaven og er en samtale mellem to studerende på valgfaget





Figur 9: Brug af kropssprog (citationstegn)

Endvidere anvender FB-giver flittigt hænder og ansigtsudtryk i sin kommunikation. Brug af video giver således mulighed for både at nuancere og få kritiske budskaber igennem på en forsigtig måde, som ellers ville være forbeholdt feedback, der gives ansigt til ansigt.

## Diskussion

Når de studerende skal balancere mellem at give kritisk og anerkendende FB, peger analyserne på, at det - med Goffmans ord - er en moralsk, følelsesladet og spændingsfyldt proces at opretholde hinandens face. I en asynkron kommunikation, der desuden bliver optaget på video, er der risiko for at begge parter inkompetence bliver udstillet, da der ikke gives mulighed for at aflæse den andens reaktioner. At lade de studerende deltage i peer FB-aktiviteter kan således understøtte deres læring, men det er ikke uden udfordringer at introducere peer FB i ønsket om at demokratisere en akademisk kultur, som bygger på et asymmetrisk forhold mellem vejlederen og de studerende og som rummer implicite forventninger til, hvordan studerende agerer over for hinanden (Brousseau, 1998; McGarr & Clifford, 2013). Nuthall beskriver (Nuthall, 2005), hvordan de magtforhold, som undervisere og studerende traditionelt underlægger sig, kan blokere for en mere deltagerorienteret dynamik, hvor de studerende inviteres til at tage større ansvar for deres egen læring (Gore, 1995). Som vi pegede på i indledningen, synes det at være en kunst at indtage en ligeværdig, respektfuld og samtidigt udfordrende position i forhold til en medstuderende. Måske derfor er de tre gennemgående digitale læringsstrategier, som de studerende benytter sig af: tekstnærhed, meta-kommunikation og at udtrykke forbehold overfor FB'en, dialogisk orienterede, og indikerer en - med Bakhtins ord - respektfuldhed over for den indre overbevisnings ord.

For Bakhtin er det netop en etisk pointe, at parterne i en dialog udviser en respekt over det uforløste potentiale, som den anden rummer (Frank, 2005). Denne indstilling står dog i modsætning til en monologisk og mere determinerende diskurs, som kan siges at være fremherskende i institutionelle og neoliberale kontekster, hvor karakter og tidspres sammen med individuelle ambitioner betyder, at studerende efterspørger konkrete svar på deres spørgsmål frem for at bevare en dialogisk åbenhed i forhold til hinandens forskellige stemmer. Netop evnen til at bevare en åbenhed overfor og forholde sig til den forskellighed, som viser sig i mødet med en anden tekst, er en central dialogisk og akademisk kompetence, som beskrives i studieordninger i højere uddannelse. En kompetence, som studerende kan tilegne sig gennem at give og modtage peer FB (Lillejord & Dysthe, 2008; Nordentoft et al, 2013b; Thomsen & Nordentoft, 2012; Wichmann-Hansen, et al, 2015). Vi mener derfor, at de digitale læringsstrategier, som de studerende anvender i deres brug af SC, har potentiale til at udvikle både deres faglige, digitale samt arbejdsrettede kompetencer.

Samtidigt kan alle de forbehold, som kommer til udtryk i den subjektive stemme, tyde på en usikkerhed hos de studerende. Spørgsmålet er, hvad denne usikkerhed er et udtryk for? Dækker den over en usikkerhed, som





kan være både relationel, teknisk og/eller faglig betinget? Er det en usikkerhed, som handler om de (usynlige) akademiske forventninger og normer i den konkrete sammenhæng? Måske kan vores data fra fokusgruppe interviews løfte sløret for det i en kommende artikel. Uanset om det er det ene eller det andet, som er i spil, bliver det centralt at skabe en tryk atmosfære gennem tydelige rammer og ritualer, som afsæt for de studerendes facework med henblik på at forebygge at de studerende får udfordret deres face, så de i værste fald ”taber ansigt” og i bedste fald ikke får noget fagligt ud af aktiviteten.

## Kritiske og fremtidige forskningsperspektiver

I lyset af antal informanter ud af de 52 studerende er det et rimeligt repræsentativt materiale, som vi arbejder med. Dog er der forskel på, hvor mange studerende, som hhv. giver og modtager FB i de 10 SCs, hvilket har betydning for, hvordan FB bliver givet. Analyserne peger fx på, at et mere lige forhold mellem antal FB-givere og -modtagere betyder, at tendensen til at reparere på det sagte er mindre udpræget. De tre FB-sekvenser, som rummer video, giver endvidere bedre mulighed for at meta-kommunikere og tydeliggøre FB-givers budskaber. Endvidere er der en skæv kønsfordeling i materialet, da det kun er kvinder, som har deltaget som informanter. I en kommende artikel undersøger vi gennem interviews, hvordan de studerende oplever og sætter ord på deres læringsstrategier i deres arbejde med SC. Fremtidige studier kunne også sætte fokus på de studerendes toneleje, når de giver FB, da det er en væsentlig del af deres indpakning af budskabet i FB. Endvidere ville det være relevant at lave et longitudinelt studie over et helt modul, hvor man følger både kvindelige og mandlige studerendes læringsproces - ikke kun med fokus på, hvordan de giver FB på SC via video, men også på udviklingen i det faglige indhold i deres FB.

## Konklusion

Ambitionen med denne artikel har været at udforske, hvilke digitale læringsstrategier studerende på en kandidatuddannelse bruger, når de giver hinanden peer FB via SC. Spørgsmålet har været, hvordan de balancerer en anerkendende feedback med en kritisk feedback og samtidigt formår at tage hånd om egen og medstuderendes face og akademiske værdighed. Analyserne af 10 autentiske SC tager afsæt i et dialogisk læringsperspektiv, hvor vi med afsæt i Bakhtin og Goffman har set nærmere på for det første, hvordan dynamikken mellem den faglige og subjektive stemme kommer til udtryk og for det andet, hvordan de studerende i deres FB arbejder med at signalere akademisk kompetence og loyalitet i forhold medstuderendes projekt. Vores analyser viser, at de studerende bruger tre digitale læringsstrategier i deres FB. For det første er FB givne meget tekstnære i deres måde at give FB på – de markerer ned i teksten, med fx cursor og farve-markering af tekst, mens de taler om teksten på SCen. Med Bakhtin kan man sige, at FB-giverne appellerer til den indre overbevisnings ord i deres måde at fremstille deres FB på. Det foregår i en dialogisk vekselvirkning mellem centripetale og centrifugale tendenser, når de først tager fat i tekstens antagelser for herefter at stille spørgsmål til dem i lyset af tekstens interne sammenhæng og logik. For det andet meta-kommunikere FB-givere ved at reformulere deres budskaber på forskellig vis for at sikre sig at deres budskab kommer frem og understrege de centrale pointer, det kan fx dreje sig om at gentage det talte budskab reformuleret i en tekstboks. For det tredje tager FB-giverne mundtligt en masse forbehold og begynder ofte at reparere på egne udtalelser, som de formidler til deres medstuderende. Måske skyldes denne strategi, at de ikke vil optræde face-truende ved at tale ned til deres med-studerende. Samtidigt er øvelsen for FB-giver at bevare sit eget face ved fx ikke at fremstå for kategorisk og måske risikere at sige noget, som ikke er korrekt. På den ene side kan denne strategi ses som et positivt og dialogisk træk – men – på den anden side kan den siges at udvande den akademiske faglighed og de studerendes selvstændige positionering i deres peer FB.



## Referencer

- Aghaee, N., & Keller, C. (2016). ICT-supported peer interaction among learners in Bachelor's and Master's thesis courses. *Computers & Education, 94*, 276-297.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin & London: University of Texas Press.
- 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.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situation didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage. Coll. Recherches en didactique et mathématiques.
- Buber, M. (2004). *I and Thou*. London: Continuum.
- Cunningham, K. J. (2019). Student Perceptions and Use of Technology-Mediated Text and SC Feedback in ESL Writing. *Computers and Composition, 52*, 222-241.
- Dalsgaard, C., & Paulsen, M. F. (2009). Transparency in Cooperative Online Education. *International Review of Research in Open & Distance Learning, 10*(3), 1-22.
- Dysthe, O. (2003). Dialog, samspill og læring. Århus, Forlaget Klim.
- dLu, R., & Bol, L. (2007). A comparison of anonymous versus identifiable e-peer review on college student writing performance and the extent of critical feedback. *Journal of Interactive Online Learning, 6*(2), 100-115.
- Dohn, N. (2007). IT-baserte læreprosesser – nogle muligheder og nogle begrænsninger. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, 2*(4), 41-49.
- Frank, A. (2005). What is dialogical research and why should we do it? *Qualitative Health Research, 15*(7), 964-974.
- 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.
- Gore, J. M. (1995). On the Continuity of Power Relations in Pedagogy. *International Studies in Sociology of Education, 5*(2), 165-188.
- Hattie, J. A. and G. M. Donoghue (2016). "Learning strategies: a synthesis and conceptual model." *npj Science of Learning 1*(16013). Igländ, M.-A., & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin og sociokulturel teori. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspill og læring* (pp. 109-124). Århus: Forlaget Klim.
- Irwin, B. (2019). Enhancing Peer Feedback Practices through SCs in Blended Academic Writing Courses. *JALT CALL Journal, 15*(1), 43-59.
- Jaber, R., & Kennedy, E. (2017). "Not the Same Person Anymore": Groupwork, Identity and Social Learning Online. *Distance Education, 38*(2), 216-229.
- Killingback, C., Ahmed, O., & Williams, J. (2019). 'It was all in your voice' - Tertiary student perceptions of alternative feedback modes (audio, video, podcast, and SC): A qualitative literature review. *Nurse Education Today, 72*, 32-39. 2
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lerner, G. (1996). Finding "Face" in the Preference Structures of Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly, 59*(4), 303-321.
- Lillejord, S., & Dysthe, O. (2008). Productive learning spaces - a theoretical discussion based on two cases. *Journal of Education and Work, 21*(1), 75-89.
- 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.
- Mahoney, P., Macfarlane, S., & Ajjawi, R. (2019). A Qualitative Synthesis of Video Feedback in Higher Education. *Teaching in Higher Education, 24*(2), 157-179.
- 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.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 39*(1), 102-122.
- Nordentoft, H. M. (2015). Linedans på video. *Vejlederforum, 8*(4).
- Nordentoft, H. M., & Olesen, B. R. (2014). *Kommunikation i kontekst*. København: Munksgaards Forlag.
- Nordentoft, H. M., Thomsen, R., & Wichmann-Hansen, G. (2013a). Collective academic supervision: a model for participation and learning in higher education. *Higher Education, 65*(5), 581-593.
- Nordentoft, H. M., Thomsen, R., & Wichmann-Hansen, G. (2013b). Collective academic supervision: a model for participation and learning in higher education. *Higher Education, 65*(5), 581-593.
- Nuthall, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey. *Teachers College Record, 107*(5), 895-934.



- Phillips, L. (2011). *The Promise of Dialogue. The dialogic turn in the production and communication of knowledge.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Skagen, K. (2003). Vejledningssamtaler i et Bakhtinsk perspektiv. I O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspil og læring* (pp. 197-214). Århus: Forlaget Klim.
- 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.
- West, R. E., Jay, J., Armstrong, M., & Borup, J. (2017). "Picturing Them Right in Front of Me": Guidelines for Implementing Video Communication in Online and Blended Learning. *TechTrends*, 61(5), 461-469. doi:10.1007/s11528-017-0208-y
- Winstone, N. and D. Carless (2019). Implementing peer feedback. *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-Focused Approach.* London, Routledge: 132-148.
- Wedel, N. f. (2017). *Peer learning.* Kbh.: Hans Reitzel.
- 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*, 70(1), 19-33. doi:10.1007/s10734-014-9821-2
- Zimmerman, B. J. (2002). "Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview." *Theory Into Practice* 41(2): 64.

## Forfattere

### Helle Merete Nordentoft

Lektor

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

Helle forsker i dialog og kollektive vejledningsprocesser i det universitetspædagogiske felt. Hun har særligt fokus på, hvordan den akademisk funderede integration af teori og praksis/empiri og studerendes kritisk reflektive blik kan styrkes gennem brug af digital teknologi.

[https://pure.au.dk/portal/da/persons/helle-merete-nordentoft\(95792c60-f262-4e1d-b897-7cfbfo06fd78\).html](https://pure.au.dk/portal/da/persons/helle-merete-nordentoft(95792c60-f262-4e1d-b897-7cfbfo06fd78).html)



### Karen Louise Møller

Specialkonsulent

Forskningsbaseret Center for Universitetspædagogik, Aarhus Universitet

Karen Louise arbejder med undervisnings og uddannelsesudvikling på universitet og i gymnasiet.

[https://pure.au.dk/portal/da/persons/karen-louise-moeller\(723cbb90-58e0-4f4e-b70e-95e339885174\).html](https://pure.au.dk/portal/da/persons/karen-louise-moeller(723cbb90-58e0-4f4e-b70e-95e339885174).html)

